

# Julita Orzelska

---

## Pedagogika istotna egzystencjalnie : tropy niewidziane a (od)zyskane

---

Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.  
Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji nr 7-8, 107-125

---

2012-2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Julita Orzelska

## PEDAGOGIKA ISTOTNA EGZYSTENCJALNIE. TROPY NIEWIDZIANE A (OD)ZYSKANE

Odniesienia do egzystencji ludzkiej w kontekstach pedagogicznych mogą być zarówno praktyczne jak i teoretyczne. Może nas interesować to, co się w sferze egzystencjalnej dzieje na poziomie zachowań jednostek czy w sferze zjawisk społecznych (instytucjonalnych), jak też czy mamy do tego w jakichś zakresach stosunek krytyczny, afirmatywny czy neutralny i czy umiemy ocenić to, co w praktyce tu jest inicjowane czy wdrażane, z udziałem praktyki pedagogicznej, ale nie tylko. Odczuwam wrażenie, że mamy tu do czynienia z ogromnym dramatem rozwiązań, które *de facto* niszczą przyszłość egzystencjalną kolejnych pokoleń młodych osób dominującym w oświacie redukcjonizmem zawodowym i skupieniem na rolach pracowniczych, czysto praktycznych umiejętnościach. Jest to sprzeczne z wiedzą pedagogiczną i jej zapleczem z nauk społecznych. Tymczasem także chciałabym wskazać na przyświecające mi teoretyczne podejście do egzystencji ludzkiej, ze szczególnym uwypukleniem nastawień pozwalających pogłębić refleksyjność pedagogiczną samej praktyki, choć wymaga ona najpierw rozmaitych uporządkowań w obszarze teoretyczności pedagogiki jako dyscypliny akademickiej. Trzeba dokonać także nowych odczytań klasyki jak i poszerzyć krąg inspiracji o nowe lektury w szerokim kręgu tekstów i badań.

### O POTRZEBIE DYSKURSU DISCYPLIN NAUKOWYCH W TROSCE O EGZYSTENCJĘ

Chciałabym podkreślić – jako przesłankę dalszych rozważań – że nie potrafimy w obrębie różnych pedagogik (które z osobna pracują w jakimś zakresie egzystencji ludzkiej) dotąd w pełni zadawalająco wypracowanej wiedzy ani scalać, ani odnosić do siebie wzajemnie, ani tym bardziej przenosić z jednych obsza-

rów na inne. Nie da się ukryć, że zbyt często rozmaite specjalistyczne dokonania rozpatrywane w kategoriach ogólnych są istotne znacznie szerzej, a nie znajdują odbicia w innych specjalnościach, mogących na nich skorzystać pod warunkiem dojrzałego w nie wniknięcia. Chciałabym więc przywołać możliwość uzyskania pewnych istotnych impulsów rozwojowych dzięki wykorzystaniu wiedzy dotąd rozproszonej, porozrzucanej w rozmaitych miejscach humanistyki i nauk społecznych. Funkcjonuje ona bez należytej troski o jej sprzężenie zwrotne dla dobra pedagogiki jako wyczulonej na oddziaływanie rozwojowe wobec kolejnych pokoleń ludzi młodych. Szczególnym zadaniem okazuje się określenie relacji między różnymi dyscyplinami, jak chociażby między pedagogiką i psychologią, a zwłaszcza uruchomienie możliwości wzajemnego inspirowania się najbardziej zaawansowanymi postaciami dyskursu i badań w obrębie poszczególnych zakresów humanistyki i nauk społecznych.

## O POTRZEBIE EDUKACJI WRAŻLIWEJ EGZYSTENCJALNIE JAKO TROSCE O JAKOŚĆ ŻYCIA

Uważam, że dochodzi do niemal całkowitego pomijania wagi wpisywania procesu edukacyjnego i kształcenia różnych szczebli w troskę o nabywanie kompetencji egzystencjalnych, o przygotowanie do życia, a w tym do głębszego wdrażania do uczestnictwa w kulturze. Prowadzi to nie tylko do wzrostu lekceważenia wagi przedmiotów humanistycznych, ale co gorsza zacierania zdolność dostrzegania tego, jak w życiu społecznym zbiorowości i w jakości egzystencjalnej jednostek daje o sobie znać deficyt kompetencji innych niż zawodowe, a co gorsza, jak bardzo te ostatnie zostają spłycone do procedur i technik. Tym bardziej chodzi o przejawy bezradności w obliczu sytuacji trudnych, stresu, powodów do depresji i poczucia beznadziei, narastającej agresji, nieumiejętności kształtowania własnych emocji, nadawania sensu własnemu życiu, sięganiu po wyższe formy samorealizacji i gotowości do empatii i postaw otwartych na życzliwe współdziałanie. Gubi się z pola widzenia zrozumienie dla wagi sprzężania jakości edukacji i troski o jakość życia, widzianej w kategoriach kulturowych i obywatelskich. W tym trybie nie poradzimy sobie z przerostami cynizmu, egoizmu, narcyzmu, aż po zjawisko nazwane już mianem "terroru przeciętności" wpisane w "syndrom masowości" - ten ostatni opisany jeszcze przez José Ortegę y Gassetę w jego pomnikowym *Buncie mas*.

Chciałabym podkreślić, że moim zdaniem sprawa funkcji kulturowej i jakości egzystencjalnej działania systemu edukacji nie sprowadza się do interesu środowisk humanistycznych, ani tym bardziej oczekiwań pedagogiki akademickiej. Dotyczy ona żywotnego interesu naszej wspólnoty obywatelskiej i przyszłości kolejnych pokoleń młodych Polaków. Postanowiłam postawić sobie zadanie badawcze, wykorzystując dokonania teoretyczne, które czasem z trudem

przebijają się do świadomości środowisk także samej pedagogiki. Zamierzeniem moim jest przywoływanie akcentów, które w sprzeciwie wobec zacierania funkcji egzystencjalnej i kulturowej edukacji na rzecz jej wygodnie choć patologicznie zredukowanej funkcji zawodowej, unaoczniają istnienie zaawansowanej refleksji i tradycji badań, budujących zaplecze ich rozumienia i obrony. Zajmuje mnie dowodzenie więc niezbędności, ale także już i możliwości rozwijania pedagogiki wrażliwej egzystencjalnie, przy czym także przekraczającej to, co zbyt często dominuje w oglądzie tradycji rozwijania w teorii pedagogicznej wizji takiej wrażliwości.

## TROPY I MYŚLI „ROZPROSZONE” (OD)CZYTANE DLA PEDAGOGIKI ZORIENTOWANEJ EGZYSTENCJALNIE

Od dawna w obszarze badań nad człowiekiem i rozważań nad charakterystyką rozwoju ludzkiego poszukiwano z jednej strony metod dających się wpisać w naukowe uprawianie humanistyki, ale też z drugiej strony rozumiano, że ta "naukowość" musi być wyczulona humanistycznie, w szczególnym tego rozumieniu. To oznaczało w XX wieku otwarcie na metodologię hermeneutyczną, na analizy krytyczne tradycyjnych metod i praktyk instytucji wychowania. Zawocowało także w różnych dyscyplinach, np. powstaniem i rozwojem rozmaitych wersji socjologii (ze "współczynnikiem humanistycznym" u Floriana Znanieckiego), zajmujących się także "sprawami ludzkimi", jak głosi tytuł ważnej dla nas książki Jana Szczepańskiego, z jednej strony, czy w ostatnich dekadach światowym sukcesem rozważań na styku socjologii i hermeneutyki Zygmunta Baumana, zajmującego się kondycją człowieka w "ponowoczesności" czy od pewnego czasu "płynnej nowoczesności"<sup>1</sup>.

W obszarze psychologii mieliśmy pojawienie się szerokiego nurtu psychoanalizy, a także jej dopełnienia w postaci psychologii humanistycznej i psychoterapii. Przypomnieć warto, że jeszcze w latach 30. ubiegłego stulecia autorka, jedna z ważniejszych inspiracji psychologicznych dla polskiej pedagogiki tego czasu – Charlotte Bühler, zauważyła, postulując wizję obejmowania „biegu życia” ludzkiego, iż „psychologia postaw duchowych, zainteresowań i inicjatywy nie znalazła jeszcze swego twórcy”<sup>2</sup>. Kategoria "postaw ludzkich" domagała się wypracowania metod badawczych, które miały dać ważny wgląd w złożoność życia ludzkiego i „fazowy” sposób rozumienia rozwoju, ukoronowany moim zdaniem ciągle nie wykorzystanym przez pedagogów modelem cyklu życia Erika H. Eriksona. Pojawiała się też perspektywa rozumienia sytuacji człowieka

1 Por. Z. Bauman (2008), Z. Bauman (2010). Inspiracje Baumanowskie dla pedagogiki w Polsce najpełniej dyskutował L. Witkowski, por. idem (2007a), s. 273-280, patrz też jego rozważania o "końcu kultury uczenia się", [w:] M. Jaworska-Witkowska (red.) (2008), s. 213-242.

2 Por. Ch. Bühler (1933), s. 325.

uwikłanego w wyzwania rozwojowe i sytuacyjne, do których trzeba umieć się przygotować, czy z którymi zmagać, jako przeszkodami, ale i progami w rozwoju duchowym czy psychicznym.

Warto również zauważyć, że zważywszy na poszukiwania pedagogiczne dotyczące wartościowej i przydatnej dla pedagogiki koncepcji psychologicznej wyróżnić można próby humanistycznej refleksji nad egzystencją w rozważaniach Paula Tillicha, gdzie odnaleźć można odesłania do „psychologii głębi”, czy jak to badacz określa „psychologii analitycznej”, co jak wiadomo wiąże się w szczególności z pozostającą w tle tych odwołań koncepcją Carla Gustava Junga. Dla pedagogiki, postulaty uwzględnienia tej ostatniej perspektywy znajdujemy zwłaszcza w pracach Moniki Jaworskiej-Witkowskiej (por. 2010). Wyróżnić także należy ważne wykorzystanie przez Teresą Borowską (1998) analiz Victora Frankla, gdzie poznawcze uwrażliwienie pedagogiki dotyczy styku z terapeutycznym odnoszeniem się do ograniczeń ludzkiej egzystencji, które trzeba umieć rozpoznawać, a tym bardziej przezwyciężać. Najnowsze wypuklenie wagi wpisania w pedagogikę za sprawą inspiracji V. Frankla troski o „sens życia” w obliczu trudności egzystencjalnych (np. cierpienia, choć nie tylko) stanowi praca Jarosława Tomasz Michalskiego (2011). Moimi uwagami chciałbym te akcenty wzmocnić i poszerzyć o wątki dotyczące także samego styku między strategią pedagogiki egzystencjalnej, a podejściami do życia ludzkiego uwypuklanymi przez Frankla, zatroskanego zanikaniem „woli życia” u osób postawionych w obliczu trosk pozornie przekreślających sens egzystencji.

Uważam, że pedagogika może, a nawet powinna włączyć się w proces przyswajania i przetwarzania takich nowych impulsów, zwłaszcza skupionych nad złożonościami egzystencji ludzkiej, poddanej głębokiej refleksji. Jest to tym ważniejsze, że od dawna już, kategoria „życia trudnego”, czy życia zdominowanego „sytuacjami trudnymi” - w sensie barier rozwojowych, przeszkód i trudności adaptacyjnych, w tym rozmaitych doświadczeń o charakterze depriwacji, wykluczeń, stygmatyzacji, upokorzeń czy generowania oporu - stała się niezwykle ważna dla pedagogiki. Pojawia się przez to pytanie o to, na ile potrafimy być przygotowani do zmierzenia się z takimi dodatkowymi trudnościami w zakresie interakcji pedagogicznej, w której adresat naszych działań może być nieprzygotowany do współdziałania, a nawet aktywnie zaangażowany w jego destrukcyjne negowanie, niegotowy do troski o własny rozwój kulturowy. Nie jest wykluczone, że powinniśmy bardziej oswoić się z tezą, że najbardziej kompetencje pedagogiczne (nauczycieli, wychowawców) są niezbędne zwłaszcza tam, gdzie adresat ich oddziaływań nie jest gotowy do pełnego współdziałania w procesie pozyskiwania nowych umiejętności. Swoją kondycją, doświadczeniem czy kompetencjami nie ma w sobie często taki adresat nie tylko zdolności do wdzięcznego korzystania z oferowanych mu możliwości, ale sam może być skłonny do ich lekceważenia, a nawet destrukcji. I nie chodzi jedynie o opór czy gesty odrzucenia, ale wręcz ostentację w agresji i pogardzie. Generalnie wydaje mi się zasadną

teza, że kompetencje pedagogiczne są szczególnie niezbędne w obliczu sytuacji i przypadków zwanych „trudnymi”, gdyż wielokrotnie okazuje się, że trudności to kwestia dojrzałości do radzenia sobie z nimi, a nie jakieś nieprzekraczalne bariery. Pedagog zwykle jest potrzebny tam, gdzie jednostka nie poradziłaby sobie sama z siebie z własnymi problemami, a bywa także zbędny, a nawet byłby sam przeszkodą, gdyby własną presją stawał na drodze (co przecież się zdarza) rozwoju mającego własny dynamizm i ukierunkowanie, nie przystające do przeciętnych oczekiwań w środowisku. Nieprzypadkowo w wielu wypowiedziach autobiograficznych (np. u Witolda Gombrowicza) czy w tzw. prozie dydaktycznej (np. u Hermanna Hessego) mamy do czynienia ze wskazaniem na sytuacje, gdy nauczyciele bywali przeszkodami, szkodnikami, przed którymi uczeń twórczy ("przebudzony" w terminologii Hessego) musi umieć się bronić, nawet sabotując jego presję i narażając się na represję. Przypomnieć warto formułę Hessego, w myśl której człowiek przebudzony to taki, który "szuka drogi do siebie"<sup>3</sup>, nie poddaje się więc presji oczekiwań w otoczeniu i pozostaje otwarty, a zarazem dociekliwy i zdolny do manifestowania nawet agresji wobec tych, którzy go przedwcześnie zmuszają do zafiksowania własnej tożsamości wokół jakiejś drogi życiowej, bywa że odbieranej jako obca lub ślepa uliczka. Nieprzypadkowo w typologii postaw nauczycielskich Hesse wyróżniał wersję banalną (nieistotną egzystencjalnie dla odbiorców, postać obojętną), sadystyczną (istotną, ale jako postać negatywną, skazującą na konieczność maskowania się i podejmowania wysiłku przetrwania) i rzadką - autentyczną, prawdziwego nauczyciela, który sam staje się swoją oryginalnością i postawą twórczą, przebudzoną do afirmowania i manifestowania godnych szacunku cnót i kompetencji, postacią ośmielającą, wyzwalającą odwagę sięgania po własne emocje i pragnienia u jego podopiecznych<sup>4</sup>.

Hesse podkreślał, jak wiemy, paradoks polegający na tym, że cechy powyższe w postawach nauczycieli ujawniają się relacyjnie, tzn. dla jednego ucznia nauczyciel może być autentyczny i prawdziwy, podczas gdy dla innego, nieprzygotowanego do spotkania z nim obojętny, dla innego jeszcze boleśnie nudny, gdy ukazuje np. niezrozumiałą fascynację własnym przedmiotem, nie docierając do ucznia niezdolnego tu do współdziałania, a do takiego zmuszanego. W takiej sytuacji nauczyciel mimo swoich wysiłków może faktycznie niczego wartościowego nie uczyć i albo być traktowany obojętnie jako zbędny, albo wyzwalać negatywne reakcje socjalizujące w stronę buntu przeciw szkole jako takiej, skłaniając do lekceważenia wysiłku samokształceniowego na przyszłość. Zatem czasem pedagog nie radzi sobie z komunikacją z młodym pokoleniem, a nawet utrudnia rozwój, wpycha na ścieżki patologicznie zdominowane wrogością, czasem jest dla tego rozwoju obojętnym wypełniaczem czasu, a jedynie z rzadka bywa

3 Te i inne motywy dotyczące H. Hessego przywołuję za ustaleniami [w:] M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (2010).

4 Ibidem.

istotny egzystencjalnie, tzn. uruchamia doświadczenia o charakterze "przeżycia inicjacyjnego", jak to uwypuklił L. Witkowski inspirując się rozważaniami Mircei Eliadego<sup>5</sup>.

Nie jest przesadą stwierdzenie, że w praktyce działania wychowawczego nie ma miejsca na pewność, samozadowolenie i poczucie czystego sumienia i niewinności ze strony pedagoga. Niezbędna okazuje się gotowość do korygowania przesłanek własnego działania, co jak wiemy ma znamionować bardziej dojrzałą świadomość metodologiczną niż oparta na pewności racji i wystarczalności schematów poznawczych w naszym zasięgu. Zawsze tu bowiem ryzykujemy błąd, krzywdę, a przynajmniej niezdolność do rozpoznania pozytywów, którym warto by sprzyjać nawet za cenę naruszenia własnych nastawień wyjściowych i pewników wyniesionych z rozmaitych teorii czy wyobrażeń i nadziei. Wychowanie widziane egzystencjalnie samo musi być traktowane jako wyzwanie egzystencjalne, o nieustannym ryzyku błędu etycznego poprzez nierozpoznanie złożoności czy wyjątkowości jednostkowej sytuacji czy niezwykłości kondycji i potencjału, którego największe przejawy często sytuują się na trudno mierzalnym pograniczu geniuszu i szaleństwa, beznadziejnej prowokacji i pełnej nadziei autokreacji.

\*\*\*

Problem, który przejmuję mnie w poniższych rozważaniach dotyczy tego, czy i na ile pedagogika w jej poszczególnych zakresach dyscyplinarnych potrafi podchodzić do człowieka integralnie, ze względu na dominujące wyzwania egzystencjalne i czy sama jest dyscypliną integralną, czyli rozumie integralnie życie, troskę o życie i humanistykę. Wiele postaci z czołówki intelektualnej tradycji pedagogicznej od dawna akcentowało potrzebę takiej integralności. W Polsce przewodzili w tym zwłaszcza Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar, choć mamy także przedstawicieli tego podejścia w nowym pokoleniu badaczy, czy w rozmaitych dyscyplinach, nie wyłączając troski o integralność czy zintegrowanie podejść dydaktycznych. Nie ukrywam skali inspiracji związanych z rozważaniami wokół recepcji w Polsce rozważań wokół teorii kryzysu tożsamości Eriksona. Uważam, że daleko niewykorzystane możliwości dla analiz pedagogicznych, związane z zastosowaniem do nich efektów tej rekonstrukcji. Zastanawia mnie też szerzej, czy przypadkiem nasze problemy z efektywnością oddziaływania wychowawczego czy jego rozmaitych postaci i sfer działania (kulturowych, edukacyjnych, pomocowych, opiekuńczych, terapeutycznych), z jakością refleksji pedagogicznej i wnikliwością badań empirycznych nie biorą się stąd właśnie, że nie tylko za mało korzystamy wzajemnie z dorobku poszczególnych dyscyplin, ale przede wszystkim, że zadowoliliśmy się ich zbyt wąskimi i zbyt jednostron-

---

5 Por. L. Witkowski (2007a).

nymi przekrojami, wygodnymi dla podręcznikowego definiowania tożsamości dyscyplinarnej. Może jednak okazują się nie bardzo przydatnymi do uczenia się widzenia pełni podmiotowości adresatów naszych oddziaływań i dla troski o głębię wpływu na poziom ich odpowiedzialności i troskę o jakość własnej egzystencji. Nie ulega dla mnie wątpliwości, że egzystencjalne aspekty edukacji nie dadzą się wpisać w żadną pojedynczą dyscyplinę pedagogiczną, wymagają całej gamy kontekstów teoretycznych operującej w poprzek podziałów formalnych ich genezy i osadzenia.

\*\*\*

Jedną z ważnych dla mnie inspiracji stała się ostatnia książka Elżbiety Czykwin o wstydzie, w której przesłankach Autorka uczula na słabości strategii rozumienia zadań w dominującym dyskursie pedagogicznym, co warto przytoczyć w całości. Na wstępie jej książki czytamy diagnozę uczulającą na słabości tej strategii z punktu widzenia wyzwania egzystencjalnych człowieka:

„Dzisiejsza pedagogika ma także silną tendencję do jednostronnego koncentrowania się na meandrach całych - często wyabstrahowanych z aktorów społecznych i ich działań - systemów, instytucji, na rozwiązaniach prawnych, ideologiach, krytykowaniu bolączek samego systemu, rekomendowaniu zmian strukturalnych i szukaniu w nich antidotum na wszelkie kłopoty”<sup>6</sup>.

O tym, że wymaga to zastąpienia inną strategią uprawiania pedagogiki, bardziej egzystencjalnie zorientowaną, świadczy z kolei bliskie mi sformułowanie z końcowego rozdziału wspomnianej książki:

„Na badania i refleksję pedagogiczną oczekują takie tematy, jak: śmiech, współczucie, przeprosiny, honorowe ustępowanie, przyznawanie się do popełnienia błędu oraz wiele innych zachowań budzących emocje, w tym duma i wstyd”<sup>7</sup>.

W dyskursie pedagogicznym coraz częściej przebijają się akcenty wskazujące na potrzebę oddziaływań czy wsparcia rozwojowego adresowanych do „człowieka słabego”, stojącego w obliczu „sytuacji trudnych”, przy czym chodzi o podkreślenie, że takim człowiekiem jest nie tylko adresat działań pedagogicznych, ale także sam pedagog. Taki akcent widać w rozważaniach Andrzeja Wojciechowskiego (2012) w kontekście niepełnosprawności, taki trop znajdujemy w podejściu do kwestii angażowania wolontariatu w przestrzeni pedagogicz-

---

6 Por. E. Czykwin (2013), s. 17.

7 Ibidem, s. 225.



nej, ze strony Lecha Witkowskiego. Słabości mogą zostać obnażone przez skalę wyzwania, które usytuowane chociażby w doświadczeniu ludzkim, jako niosące „kryzys tożsamości” wymagają dla sprostania mu wręcz osiągnięcia stanu „ponownych narodzin”, jak to brzmi w retoryce Erika Eriksona, jeśli użyć perspektywy uwypuklającej dramaturgię radzenia sobie z sytuacjami trudnymi egzystencjalnie, której zbyt często nie przyjmuje się do wiadomości.

Chciałabym tu jeszcze podkreślić, że prezentowane tu rozważania i wstępne rekonstrukcje w dużym stopniu podążają - w intencji ich wyzyskania - tropami wskazanymi dla pedagogiki w wieloletnich już próbach badawczych z rozmaitych obszarów humanistyki i nauk społecznych, podejmowanych przez Lecha Witkowskiego w powiązaniu z innymi ważnymi dla mnie próbami upomnienia się o egzystencjalną wartość oddziaływań edukacyjnych. Jestem przekonana, że inspiracje obecne w pracach tego autora dają się istotnie przełożyć na wiele uściśleń dotyczących programu rozmaitych subdyscyplin pedagogicznych (pedagogiki ogólnej, pedagogiki społecznej, pedeutologii, teorii wychowania, etc.), co zresztą stopniowo zaczyna być dostrzegane przez rozmaitych specjalistów, jak np. Ewę Marynowicz-Hetkę (wystarczy zobaczyć jej podręcznik *Pedagogika społeczna*), czy Henrykę Kwiatkowską w jej ujęciu nowych idei pedeutologii, gdy podkreślała wagę ambiwalencji w roli nauczyciela. Zresztą akcenty w takim kierunku interpretacji - o wadze znaczącej dla całej pedagogiki - zostały już sformułowane w komentarzach do ostatnich książek L. Witkowskiego np. ze strony Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego, czy Tomasza Szkudlarka, w tym zwłaszcza do tomu o edukacji i sferze publicznej, napisanego wspólnie z Henrym A. Giroux (2010).

W lekturach, jakie podjęłam, i które postanowiłam zrelacjonować na użytek formuły „pedagogiki istotnej egzystencjalnie” wskazać mogę niektóre bliskie mi tropy, w tym wyniki z najnowszych inspiracji, jak seria refleksji egzystencjalnych filozofa Tadeusza Gadacza, a niezależnie zasługujących na retrospekcję analiz socjologa Jana Szczepańskiego czy psychologa Kazimierza Obuchowskiego. Wszystkie one bronią bliskiego mi zapatrywania się na edukację jako proces zakorzeniania kulturowego i wyzwiania podmiotowości ludzkiej w jej potencjale przekraczającym każdorazową skończoność ramy historyczno-społecznej. Podkreślić chciałabym również wagę rozważań znakomitego psychologa polskiego, ze względu na ich humanistyczny wymiar aż do postawienie na porządku dnia dramatu „niedoczwłoczenia”<sup>8</sup>, jak o tym dobitnie pisze w niezwykłej książeczce-manifeście *Człowiek intencjonalny*. Troska o jakość człowieczeństwa, jako pytanie oraz wskazanie na groźby bycia zredukowanego daje o sobie znać w humanistyce jako wszelkiej autorefleksji kultury na wiele sposobów, z których przytaczam tu także odniesienie do wskazanej przez Edwarda Stachurę groźby zastępowania interakcji międzyludzkich zderzeniami między „człękokształt-

---

8 Por. K. Obuchowski (1993), zwłaszcza w rozdziale VII.

nymi"<sup>9</sup>. Podobnie znacząca jest przestroga przed człowiekiem, który zamiast postaci *homo sapiens* występuje w zredukowanej i wypaczonej postaci *homunculus*, co było obnażane w krytyce autorstwa Viktora Frankla.

Pedagogika nie może zamykać oczu w praktyce edukacyjnej na fakt, że w literaturze pięknej jak i specjalistycznej mamy wiele przykładów diagnoz postaci bycia człowiekiem, będących zaprzeczeniem godności ludzkiej i szans rozwojowych, jakie człowiek ma w trosce o własne człowieczeństwo. Poziom egoizmu, poziom narcyzmu, syndrom „człowieka masowego”, fanatyzm, fałsz masek, pozór wrażliwości, uprzejma a w istocie ukrycie pogardliwa tolerancja, to tylko niektóre ze stanów, których obnażanie i przewyciężanie staje się wyzwaniem fundamentalnym. Zarazem jednak mądrość psychologiczna humanistów w pedagogice czy w szerszej literaturze i na tym polega, że wiedzą oni doskonale, iż nie da się tu nic zrobić za samego człowieka, który jeśli nie będzie zainteresowany, wręcz przejęty własnym człowieczeństwem, nie może zostać siłą, przymusem, perswazją, szkoleniem, zmieniony. To wszystko może się stać jedynie za jego sprawą, z jego udziałem dzięki niemu i jego zaangażowaniu, gdyż nikt tego nie może zrobić za niego i dla niego, wyręczając go. Tak też podkreślał to uwikłanie chociażby Edward Stachura, gdy wzywając: „zdemaskujcie w sobie fałszywe wszystko” dodawał zarazem: „możecie to uczynić, tylko wy możecie za siebie to uczynić, nikt tego za was nie zrobi”<sup>10</sup>. Pedagogika czy szerzej humanistyka nie są od zastępowania i wyręczania ludzi w ich wysiłku troski o własne człowieczeństwo. Groźącego tu dramatu jest w pełni świadoma także zaawansowana filozofia współczesna, podkreślająca jak Martin Heidegger, że „człowiek empiryczny” nie ma czasu ani motywacji, ani zdolności zwykle do troski o własne człowieczeństwo. Bywa notorycznie zbyt zajęty codziennością życiową w zredukowanej jej postaci, skazującej go na egzystencję „zmarniałą”. Upadając na poziom „braku poczucia braku”, mając stępioną wrażliwość, zdolność odczuwania własnych ograniczeń, co L. Witkowski docenił dla pedagogiki postulując paradoksalną, ale finezyjną formułę „strażnika braku”, jako podejścia pełnego troski o własne stawanie się, a dalej nieustannego zmierzania się z przekleństwem własnego wykorzenienia w kulturze, niezdolności zagłębienia się w sobie, pojęcia własnych przeżyć, a także wyczulania na takie ułomności innych, dzięki przypisywaniu ich sobie.

W atrakcyjnej pedagogicznie formule Moniki Jaworskiej-Witkowskiej, sytuacje związane z tym wyzwaniem braku noszą znamiona „nienasycenia”, które wymaga pielęgnacji, gdyż jego przeciwieństwo oznacza sytość jako pychę, jako wyższość, jako gotowość, spełnienie, roszczenie do oceniania innych bez poczucia ułomności siebie samego, bez dylematów czy rozterek i niepokoju o siebie samego i sens własnej egzystencji. Trop ten daje się odkryć także w lite-

9 Por. E. Stachura (2000), s. 142.

10 Ibidem, s. 98.

raturze problematyzującej człowieka współczesnego. Oto bowiem Edward Stachura, afirmując postawę "człowieka-nikt", jako nie dającego się zredukować do pysznego i gotowego "człowieka-Ja", uczuła na rzadkie i warte pielęgnowania, w ich stopniowo narastającej dolegliwości przypadki człowieka, który by "czuł w sobie jakąś jakby częstkowość, fragmentaryczność, niepełność, niecałkowitość, jakieś jakby rozdarcie, rozerwanie, pęknięcie, przełamanie, przerwanie"<sup>11</sup>. W takim kontekście "nienasycenie" egzystencjalne oznaczać może rodzaj niepokoju o to, kim się staje, co się ze mną dzieje, gdy ulegam innym, czy i w jakim stopniu jestem sobą. Czy jestem autentyczny, czy mam poczucie sensu własnej egzystencji, czy wiem po co coś robię, gdy robię pod wpływem jakichś oczekiwań, czy zwykle bezrefleksyjnych nawyków. Niepokoje takie wiążą się z rodzajem dyskomfortu egzystencjalnego, jakiejś niewygody, nieautentyczności, nieprawdy, wręcz zamaskowania i nieszczerości. To przejawy tego, co z czasem nagle może być rozpoznane, podkreśla Stachura, jak jakiś rak, zrakowacenie drążące człowieka na jego własne życzenie, a co stanowi w nim "jedną straszliwą przerażającą bestię", którą człowiek "unicestwia sam siebie"<sup>12</sup>. Syceńcie w sobie tej "bestii" staje się źródłem narastającej klęski, którą odczuć przyjdzie jedynie w stanie kryzysowym życia, gdy może już być za późno. Przywołałam tutaj ten przykład dla pokazania, jak bardzo w literaturze pobrzmiewają akcenty daleko niebanalne jeśli chodzi o wezwanie dla pedagogiki, które mają oczywiście rozmaite postaci narracyjne, jak chociażby wezwanie Hermanna Hessego do trocki o bycie "człowiekiem przebudzonym", jako tym, który potrafi "szukać drogi do siebie"<sup>13</sup>, gdy tyle kuszących ofert zwodzi go na manowce, czy wbija w tory, z których nie ma już odwrotu. Potwierdza się sugestia Moniki Jaworskiej-Witkowskiej o celowości wydobywania na jaw wątków pedagogicznych, rozproszonych, czy dyskretnie uwikłanych w inne typy narracji, gdy mówi o "pedagogice z kultury"<sup>14</sup>.

## TROSKA O CZŁOWIEKA

### – PRÓBY ZARYSU PROGRAMU BADAWCZEGO

Troska o pedagogiczne kształtowanie egzystencji ludzkiej, zarówno w aspekcie opiekuńczym, pomocowym, jak i wspierającym edukacyjnie rozwój, wymaga - jak to określam pod wpływem dokonań Eriksona i Pareto - całej sekwencji **pedagogik rezydualnych**. Określenie to dotyczy perspektyw uwzględniających rozmaite „rezydual”, czyli składniki, miejsca, reszty, albo pozostałości po rozmaitych procesach wyznaczających profile rozwojowe tożsamości, rozpo-

---

11 Ibidem, s. 112.

12 Ibidem, s. 115.

13 Nawiązuję tu do znakomitej analizy autorów [w:] M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (2010).

14 Por. M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński (2011).

znawane w wyniku śledzenia zjawisk składających się na fazową strukturę cyklu życia.

Programując pewną perspektywę rozumienia wyzwań i rozwijania sposobów im sprostanania, należy uruchomić postaci wdrażania tak uzyskanych ustaleń w procesy kształcenia pedagogicznego. Kategorie, które w wyniku takich ustaleń uzyskują naczelną wagę w dyskursie pedagogicznym muszą stać się ośrodkowymi miejscami organizowania kompetencji i jakości interwencji oraz przejawów opieki, pomocy i wsparcia, uruchamiając prace innego dzielenia obszaru badań i literatury. Chodzi o to, aby upomnieć się o sposoby myślenia, już zakorzenione w pedagogice i ugruntowane humanistycznie, które niosą zapowiedź innowacji przywracającej więź z treściami zbyt zmarginalizowanymi, niedoczytanymi, lub zapomnianymi w praktyce rozwijania poszczególnych dyscyplin.

Najogólniejszą ideą metodologicznie ośrodkową, która musi przyświecać podjętym rozważaniom, jest postulat troski o dojrzałą specjalizację z jednoczesnym sprzęganiem jej z pełniejszym ogarnianiem całości podmiotowej człowieka, która zawsze w sytuacji pedagogicznego oddziaływania jest odniesieniem, choć bywa że niedocenianym czy niedostrzeganym. Potrzeba pogłębień specjalistycznych, lokalnych, zawężających obszar penetrowany i pole kompetencji, wymaga sprzęgania z troską o całość, o dostrzeganie sprzężeń, splotów i powiązań, nie dających się tak oddzielić, bez straty w sferze jakości działań i rozumienia ich sytuacji. Kierując się tym wskazaniem odkryłam dla siebie możliwość uwypuklenia i przeniesienia na grunt pedagogiczny trosk wpisanych w podejście „psychoedukacyjne”, dające już szeroko o sobie znać na gruncie rozmaitych podejść w psychoterapii i psychoanalizie, jak to uwypuklała Nancy McWilliams i Zofia Miłska-Wrzosińska w przedmowie do tomu *Diagnoza psychoanalityczna*<sup>15</sup>.

\*\*\*

Proponując **pewien program badawczy**, a raczej wybrane niewystarczające jeszcze próby jego realizacji czy ilustrowania możliwości sprzęgania z różnymi lekturami, uważam za ważne odniesienie do autorów już dobrze znanych w polskiej pedagogice (np. prace Viktora Frankla), jednakże chciałabym uwypuklić w nich nieco odmienne aspekty. Sięgając do prac, które zostały przyswojone polskiej pedagogice, jak klasyczny model cyklu życia (dzieło Erika Eriksona), śmiało twierdzę, że są obecne i wykorzystane znacznie poniżej ich potencjału teoretycznego i praktycznego. Istotne do wykorzystania są również pozycje jakich dotąd nie analizowano wystarczająco dla pedagogiki (np. sprzęgające treści filozoficzne i teologiczne u znakomitego Paula Tillicha). A są to dokonania, które - jak mi to uświadomiły rozmowy seminaryjne z L. Witkowskim - mogą znacznie

---

15 Por. N. McWilliams (2008).

głębiej osadzić dla pedagogiki problematykę „ontologii biegunowej”, związanej z dwubiegunowością strukturalną zjawisk społecznych i psychicznych. Szerzą wagę tego tropu uwypukla odkrycie i historyczno-teoretyczne przybliżenie przez tego ostatniego zjawiska „przełomu dwoistości”<sup>16</sup> w dyskursie współczesnej humanistyki.

Wreszcie chcę raz jeszcze podnieść wagę inspiracji, jakie posłużyły mi w moim podejściu do problematyki egzystencjalnej w pedagogice, możliwych dzięki niezwyklej książce współautorskiej Moniki Jaworskiej-Witkowskiej i Zbigniewa Kwiecińskiego, wspierającej teoretycznie, jak też praktycznymi wdrożeniami lektur i ich analiz, postawę czerpania impulsów pedagogicznych z szerokiej przestrzeni lektur humanistycznych. Temu między innymi miał służyć, wynikały z zachęty i podążania w ślad wzorcowej pracy interpretacyjnej pierwszej z tego tandemu autorów, rozdział nawiązujący do treści egzystencjalnych w dramaturgii Wiliama Szekspira i jej odczytań przez Tadeusza Sławka (2012). Dodam, ugruntowując impulsy dla pedagogiki zorientowanej egzystencjalnie, że sens wykorzystania tropów z literatury i dramaturgii da się wpisać w uzasadnienia Milana Kundery związane z jego wizją funkcji kulturowej formy narracji powieściowej, w której powieść to definicyjnie „wielka forma prozy, w której autor, poprzez doświadczalne *ego* (postacie) zgłębia do końca kilka wielkich tematów egzystencji”<sup>17</sup>.

Istotne dla moich celów jest wskazanie przez Annę Czajkę, badaczkę spuścizny Ernsta Blocha, na „myślenie narracyjne” tego ostatniego, wpisane w narrację „przenikniętych refleksją opowiadań” ze słynnego tomu *Ślady*, w których chodzi o uprawiane dopiero „w ruch poszukiwanie filozoficzne”, jako podstawę troski egzystencjalnej o jakość odpowiedzialności człowieka za własne funkcjonowanie w kulturze<sup>18</sup>. Wagę tego odniesienia dla pedagogiki w całości, a zwłaszcza dla jej trosk egzystencjalnych w kształtowaniu osobowości, wyraża, jak jestem przekonana, następujące stwierdzenie A. Czajki o *Śladach*:

„Rzeczywiście trudno przecenić walory dydaktyczne tej książki: wprowadza w najgłębsze problemy filozofii i kultury, wychodząc od doświadczeń najprostszych, będących przedmiotem medytacji, która pozwala na tworzenie związku między bezpośredniością życia, a jego istotą. Całe dzieło Blocha, w tym jego *Ślady*, to zaproszenie do tak lekkomyślnie zarzuconego w naszych czasach poszukiwania prawdy i istoty - do życia z wyznaczonym horyzontem sensu”<sup>19</sup>.

16 Por. L. Witkowski (2013).

17 Por. M. Kundera (2004), s. 124.

18 Por. A. Czajka (2012), s. IX-X.

19 Ibidem, s. XIII. Z narracji Blocha wydobyć można ważne dla myślenia egzystencjalnego nawiązania do doświadczenia nudy.

W szczególności nie chodzi tu o dostarczanie gotowego i obowiązującego systemu przekonań czy algorytmu myślowego, ale o zaproszenie do narracji, z której przy refleksyjnym podejściu prześwituje coraz więcej treści, których czytelnicze odkrywanie jest możliwe jedynie w trybie ich odkrywania dla siebie, jako ważnych i stanowiących źródło przemyśleń egzystencjalnych.

Oczywiście nie neguję, że w przybliżonym programie badawczym mogłyby, a nawet powinny znaleźć się jeszcze rozmaite inne odniesienia, także z tych już klasycznych w literaturze egzystencjalnej, o profilu istotnie przydatnym pedagogicznie, że wymienię „psychologię egzystencjalną” Karla Jaspersa, czy rozważania o lęku (jako bojaźni), rozpacz, śmierci, etc. u Sorena Kierkegaarda. Deklaracją tą chcę wyrazić nie tylko pewien stopień pokory autorskiej, jakim jestem przepełniona wobec ogromu i wagi problematyki, jaką się właśnie zajmuję. Istotne dla mojej perspektywy badawczej są przykłady z obszarów nauk społecznych (jak Jana Szczepańskiego), wyrażam tym samym przekonanie, że dla pedagogiki egzystencjalnej nie ma większego sensu i tak problematyczne rozdzielanie pól nauk społecznych i humanistyki na osobne kategorie.

Chciałabym także z całą mocą podkreślić wagę jaką przywiązuję do metodologicznego zaplecza moich rozważań, zbudowanego z jednej strony wokół idei rezydualności w profilu tożsamości rozwiniętym przez Eriksona, a z drugiej strony opartego o ideę rezydów (“reziduw”<sup>20</sup>) rozwijaną w traktacie socjologicznym Wilfreda Pareto. To jest być może najbardziej dobitny dowód na potrzebę jednocześnie wykorzystywania dla refleksji pedagogicznej aspektów humanistycznych i społeczno-empirycznych oraz z teorii nauk społecznych.

Mam świadomość wielu tropów zasługujących na podjęcie i pogłębienie, jak chociażby pełniej wpisujących się w spór o to, co z wielonurtowej tradycji myśli chrześcijańskiej (teologii, filozofii) mogłoby jeszcze wpłynąć na zmianę naszych wyobrażeń, np. o religii i wizjach wiary, o osobie ludzkiej i personalizmie, o sprzężeniu troski o egzystencję ludzką z odniesieniem do transcendencji oraz do wysiłku określanego mianem samotranscendencji. W szczególności czeka z pewnością na wnikliwe podjęcie wieloletni spór o (neo)tomizm i filozofię katolicką w Polsce, jaki miał miejsce wokół filozoficznych propozycji ks. Józefa Tischnera<sup>21</sup>, czego nie potrafiliśmy dotąd szerzej ogarnąć w pedagogice czy przetworzyć na nową postać pedagogiki wrażliwej na myślenie chrześcijańskie poza nurtem tomistycznym. Nie została też pedagogice w Polsce wystar-

---

20 W literaturze mamy odmienne sposoby zapisu, ten ostatni jest w tłumaczeniu klasycznego dzieła i występuje u Jerzego Szackiego (2003). Przyjęta tu zasada kontynuuje to podejście w przeciwieństwie do konwencji Zbigniewa Bokszańskiego (1980), który stosuje zwrot “reziduum”, oraz inaczej niż postąpił w swoim fundamentalnym studium modelu Eriksona - operując terminem *residuum* - L. Witkowski (2009a).

21 A spotykamy u niego akcenty zgoła niebanalne, śmiałą polemiką i nowymi odniesieniami, por. np. tezy wpisane [w:] *Schyłek chrześcijaństwa tomistycznego* (zob. J. Tischner, 1994, s. 215-238), *czy Tomizm bez mitologii* (zob. J. Tischner, 1994, s. 306-315).

czająco przyswojona tradycja teologii protestanckiej w jej najwartościowszych koncepcjach, jak wspomnianego Tillicha, którego myśl włączam w dyskurs pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Jest to o tyle ważne, że pedagogika chrześcijańska w Polsce nieodparcie jest kojarzona głównie z dokonaniem nadbudowanym nad dominującą u nas tradycją katolicką, widzianą współcześnie przez pryzmat doktryny neotomizmu. Nie przesądzając o dalszych losach niezbędnych w tym zakresie prac, włączam się do dyskusji, przywołując tropy spoza dominujących ram tej doktryny (stąd obecność w moich rozważaniach twórczości takich postaci jak Paul Tillich, Thomas Merton, czy Viktor Frankl). Jestem przekonana, że pedagogika dla jej wrażliwości egzystencjalnej może wiele skorzystać, dzięki sięganiu do dorobku teologii protestanckiej, czy do narracji spoza dominujących systemów, czy doktryn, gdyż ich ugruntowanie filozoficzne oraz w doświadczeniu ludzkim, także dotyczącym tragicznych przeżyć, niesie wielki potencjał dla myślenia pedagogicznego. Przestrzeń możliwych tu do wykorzystania inspiracji musi pozostać otwarta na różne strony, wcale nie musząc się kojarzyć z jakąś nieodpowiedzialną wersją eklektyzmu. Chodzi bowiem o nasycenie własnego myślenia odniesieniami do stanowisk, z którymi także niezgoda choćby i częściowa może być pouczająca. Żeby przywołać jeden z ważniejszych przykładów pozwolę sobie na jeszcze jeden akcent. Sięgnęłam bowiem do wartościowej pedagogicznie koncepcji "przeptywu" Mihaly'ego Csikszentmihalyi'ego gdzie, w szczególności czytamy:

„W idealnych warunkach koniec edukacji motywowanej zewnątrznie powinien być początkiem edukacji, dla której motywacja jest całkowicie wewnętrzna. Wówczas celem nauki nie jest uzyskanie oceny, dyplomu czy znalezienie pracy. Chodzi tu raczej o lepsze rozumienie wydarzeń, uzyskanie zrozumienia czym jest doświadczenie. Z tego właśnie może narodzić się wielka radość myślenia [...]”<sup>22</sup>.

Otóż jestem przekonana, że nie ma podstaw do zgody z tym autorem na to, aby to jedynie „w idealnych warunkach” edukacja przestała być w istocie pozorna, jałowa egzystencjalnie (więc i duchowo), zorientowana na fikcyjne i krótkoterminowe wartości czy cele (np. uzyskanie dyplomu). Chodzi tu o minimum wymagań, a nie o idealny wariant wyobrażeń dotyczących tego, jak ma funkcjonować proces edukacji. M. Csikszentmihalyi byłby już bardziej zgodny ze swoją perspektywą, gdyby napisał, że przejście od zewnętrznej (najbardziej prymitywnej gdy jest doraźna) motywacji do wewnętrznej wyraża osiągnięcie nie „idealnych warunków”, ale - jak głosi podtytuł jego głośnej książki - „optymalnego doświadczenia”. Na to jestem skłonna się zgodzić, przy dodatkowym uściśleniu, że obowiązkiem pedagogiki jest troska o optymalizację właśnie doświadczenia edukacyjnego i to w każdych warunkach i wobec każdego typu adresata, bez czekania na idealne okoliczności. Chciałabym podkreślić, że troska

---

22 Por. M. Csikszentmihalyi (2005), s. 250.

o ową optymalizację wydaje się niezbędna wręcz w najgorszych warunkach, w jakich działa oferta edukacyjna, a więc w szczególności wobec odbiorców, niegotowych jeszcze w swoim rozwoju do jej przyjęcia na serio. Tu nie ma miejsca na rezygnację, a staje wyzwanie w zakresie trudnego zadania doprowadzenia do minimum warunków umożliwiających uwewnętrznienie potencjału energetycznego edukacji. Idea "przepływu" Csikszentmihalyi'ego daje się doskonale włączyć, w strategię troski o to aby edukacja stawała się "istotna egzystencjalnie", gdyż inaczej po prostu jej nie ma, poza fikcją, pozorem i degradacją, pogłębiającą wykorzenienie i beznadzieję dla kolejnych pokoleń. A na taki duchowy upadek edukacji pozwolić sobie nie możemy. Ponieważ jednak ma on pod wieloma względami już miejsce, musimy zmobilizować się w pedagogice do znalezienia remedium. Tymczasem usiłuję określić po części gdzie możemy go szukać.

## LITERATURA

- » Bauman Z., *Płynny lęk, przekład Janusz Margański*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
- » Bauman Z., *Żyjąc w czasie pożyczonym*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.
- » Bauman Z., *Sztuka życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
- » Bloch E., *Ślady*, przekład, opracowanie i wstęp Anna Czajka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- » Bokszański Z., *O koncepcji rezydium w teorii Vilfreda Pareto*, "Przegląd Humanistyczny" 1980, nr 5.
- » Borowska T., *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 1998.
- » Bühler Ch., *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, przekład Wanda Ptaszyńska, "Nasza Księgarnia", Warszawa 1933.
- » Bühler Ch., *Bieg życia ludzkiego*, przekład Edward Cichy, Józef Jarosz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- » Csikszentmihalyi M., *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, przekład Magdalena Wajda-Kacjmajor, Biblioteka Moderatora, Taszów 2005.
- » Czajka A., *Wstęp*, [w:] Bloch E., *Ślady*, przekład, opracowanie i wstęp Anna Czajka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- » Czykwin E., *Wstyd*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- » Frankl E. V., *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, przekład Aleksandra Wolnicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2014.



- » Frankl E. V., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przekład Aleksandra Wolnicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.
- » Frankl E. V., *Homo patients*, przekład Roman Czernecki, Józef Morawski, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1971.
- » Frankl E. V., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, wydanie poszerzone z nowym posłowiem autora, przekład Aleksandra Wolnicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- » Gadacz T., *O ulotności życia*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2008.
- » Gadacz T., *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013.
- » Gadacz T., *O zmienności życia*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013.
- » Giroux H. A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, przedmowa Zbigniew Kwieciński, posłowie Tomasz Szkudlarek, aneks Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2010.
- » Jaworska-Witkowska M. (red.), *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, przedmowa Zbigniew Kwieciński, Wydawnictwo WSH TWP, Szczecin 2008.
- » Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Dydaktyka przeżycia - terra incognita? (o dochowaniu twórczej wierności i przesłaniu naukowemu Wincetego Okonia)*, [w:] Bogaj A., Kwiatkowska H. (red.), *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*, IBE & Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 2009.
- » Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- » Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Przeżycie - przebudzenie - przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, Wydawnictwo WSEZ, Łódź 2010.
- » Kundera M., *Sztuka powieści. Esej*, wydanie II zmienione, przekład Marek Bieńczyk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Kraków 2004.
- » Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, tom I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- » McWilliams N., *Diagnoza psychoanalityczna*, wstęp do wydania polskiego Zofia Milska-Wrzościńska, przekład Agnieszka Pałynyczko-Ćwiklińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- » Merton T., *Nikt nie jest samotną wyspą*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- » Michalski J. T., *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Victora E. Frankla*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2011.
- » Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- » Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.

- » Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- » Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- » Pareto V., *Uczucia i działania. Fragmenty socjologiczne*, przekład Monika Dobrowolska, Magdalena Rozpędowska, Anna, Zinserling, wybór, wstęp i redakcja naukowa Andrzej Kojder, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- » Sławek T., *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- » Stachura E., *Fabula rasa*, Wydawnictwo C&T, Toruń 2000.
- » Stachura E., *Wiersze pozostałe*, Wydawnictwo C&T, Toruń 2006.
- » Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, wydanie IV, Czytelnik, Warszawa 1988.
- » Tillich P., *Męstwo bycia*, przekład Henryk Bednarek, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1994.
- » Tillich P., *Teologia systematyczna*, tom I, przekład Józef Marzęcki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004.
- » Tillich P., *Teologia systematyczna*, tom II, przekład Józef Marzęcki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004.
- » Tillich P., *Teologia systematyczna*, tom III, przekład Józef Marzęcki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2005.
- » Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo "Znak", Kraków 1994.
- » Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, tom II, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- » Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, tom I, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- » Witkowski L., *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postaci, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- » Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, tom III, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- » Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- » Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009 (a).

- » Witkowski L. (red.), *Szkoła polska: między barbarzyństwem i Europą (lekcja toruńska i "ślady" prasowe - pięć lat później i co dalej)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- » Wojciechowski A., *Pedagogika obecności. Śladem księdza Józefa Tischnera "Filozofii dramatu"*, przedmowa Henryk Depta, Wydawnictwo Edukacyjne "Akapit", Toruń 2012.

## STRESZCZENIE

W obliczu dominującego w oświacie redukcjonizmu zawodowego dochodzi do pomijania wagi wpisywania procesu edukacyjnego i kształcenia różnych szczebli w troskę o nabywanie kompetencji egzystencjalnych, o przygotowanie do życia, w tym do głębszego wdrażania do uczestnictwa w kulturze. Dowodzę zatem niezbędności, ale i możliwości rozwijania pedagogiki wrażliwej egzystencjalnie. Konieczne jest podjęcie dyskursu różnych dyscyplin naukowych jak również dokonanie nowych odczytań klasyki jak i poszerzenie obszaru inspiracji o nowe lektury w szerokim kręgu tekstów i badań. Chciałabym więc przywołać możliwość uzyskania pewnych istotnych impulsów rozwojowych dzięki wykorzystaniu wiedzy dotąd rozproszonej, porzucanej w rozmaitych miejscach humanistyki i nauk społecznych. Funkcjonuje ona bez należytej troski o jej sprzężenie zwrotne dla dobra pedagogiki jako wyczulonej na oddziaływanie rozwojowe wobec kolejnych pokoleń ludzi młodych. Uważam, że pedagogika powinna włączyć się w proces przyswajania i przetwarzania takich nowych impulsów, zwłaszcza skupionych nad złożonościami egzystencji ludzkiej, poddanej głębokiej refleksji w trosce o los człowieka.

**Słowa kluczowe:** pedagogika wrażliwa egzystencjalnie, dyskurs dyscyplin naukowych w trosce o człowieka, tropy (od)czytane dla pedagogiki, pedagogiczne kształtowanie egzystencji.

## EXISTENTIALLY IMPORTANT PEDAGOGY. THE TRACES UNSEEN AND RECOVERED SUMMARY

A dominant, in education, occupational reductionism results in passing over the importance of implementing of educational process on different levels in a care about acquiring existence competences, preparing for life and deeper participating in culture. Therefore, I demonstrate the necessity and the opportunity of developing existentially sensitive pedagogy. It is essential to start a discourse within different scientific disciplines, as well as to reread the classics and to broaden the area of inspiration by adding new lectures, texts and research

activities. I would like to recover the opportunity to obtain some significant development impulses using the knowledge which has been dispersed through various places of the humanities and social sciences. It functions without a due care for its feedback for the benefit of pedagogy as sensitive to developmental impact on next generations of young people. It is my opinion that pedagogy should be active in the process of acquiring and transforming such new impulses, especially focused on the complexity of human existence, subjected to deeper reflexion, in care for human fate.

**Key words:** pedagogy existentially sensitive, scientific disciplines discourse in care for a human being, traces (re)read for pedagogy, pedagogical shaping of human existence.