

Jerzy Bagrowicz

Dążenie do sensu podstawowym wyrazem duchowości człowieka

Studia Włocławskie 14, 121-128

2012

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

KS. JERZY BAGROWICZ

DAŻENIE DO SENSU PODSTAWOWYM WYRAZEM DUCHOWOŚCI CZŁOWIEKA

Doświadczenie życia pokazuje, że człowiek jest istotą, która sama sobie nie wystarcza. Człowiek wykracza poza swoje ja i skierowany jest ku nieskończoności. Ernest Bloch nazywa człowieka istotą transcendującą, czyli otwartą na wartości najwyższe, na Dobro, Prawdę i Piękno, otwartą na Boga. Dziś pod wpływem cywilizacji konsumpcyjnej człowiek może zagubić właściwy sens swego życia. Tylko wtedy, gdy człowiek jest otwarty na głębszy sens istnienia, a nie tylko na zaspokojenie potrzeb biologicznych, może sięgać do wartości wyższych, pośród których na szczycie są wartości religijne. W społeczeństwie konsumpcyjnym pytania o wartości wyższe, także o Boga, o sens życia są często tłumione lub spychane na margines. Społeczeństwo konsumpcyjne obiecuje człowiekowi pełnię szczęścia w spełnieniu jego biologicznych i materialnych potrzeb. Życie ludzkie kręcące się jedynie wokół konsumpcji i wyścigu za sukcesem, staje się jałowe i puste. Rzadko pojawia się w nim pytanie o sens życia, dla którego warto żyć. Victor E. Frankl w oparciu o długoletnie doświadczenie psychiatryczne wskazał, że w człowieku bardzo mocno jest zakorzenione pragnienie spełnienia się sensu istnienia. Jeśli pragnienie to tłumią, może popaść w chorobę psychiczną. Frankl mówi o noogennej neurozie, o chorobie, której przyczyną tkwi w głębokim przeświadczeniu, że życie nie ma sensu¹. W tym tle jawią się pytania o duchowy i pedagogiczny wymiar pytania o sens, o potrzebę stawiania ich i znaczenie dla nauki o człowieku i jego wychowaniu.

Chciałbym w tym miejscu podkreślić, że studia nad człowiekiem nie znajdują uzasadnienia, jeśli nie dotyczą ujęcia całościowego, wspierającego sens życia. Dlatego też dziś, szczególnie w pedagogice, wraca się do takiego opisywania człowieka, które ukazuje go jako poszukującego prawdy i sensu sprzyjających życiu². W tym nurcie prac warto odnotować ważne, nie tylko dla pedagogiki, prace ks. profesora Jarosława Michalskiego (UMK), w których podkreśla „ciągłą niezbędność tworzenia sensu”³.

Do pytania o sens nawiązuje on w publikacji *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*⁴. Uczynił to w sposób bardziej zasadniczy niż w pracach poprzednich, gdzie zagadnienie sensu było motywem mniej istotnym dla podejmowanego tam pytania badawczego.

W pracy tej ks. J. Michalski podejmuje próbę zwrócenia uwagi na istotność powiązań pedagogiki z pytaniem o sens, który autor ujmuje jako doświadczenie egzystencjalne, a nie jako czynność intelektualną. Polem jego szczególnego zainteresowania badawczego stała się egzystencjalna koncepcja człowieka V.E. Frankla, stojąca w opozycji do biologizującego, redukcjonistycznego i reifikującego traktowania człowieka podczas jego egzystencji.

Szkicując tło podejmowanej problematyki, ks. Michalski formułuje główną tezę wyznaczającą perspektywy analiz. Brzmi ona: pytanie o sens ma duże znaczenie dla pedagogiki. Teza ta uzasadnia sposób wyjaśniania i argumentowania zawartego w pracy kluczowego problemu badawczego, którym jest pytanie o sens oraz jego związki z teorią i praktyką pedagogiczną⁵. Zdaniem J. Michalskiego pytanie o wartości pedagogiczno-wychowawcze, postawione na podstawie prac z zakresu logoterapii, jest istotne dla analizy poglądów Frankla i dla współczesnej teorii, a przede wszystkim dla praktyki pedagogicznej⁶. Można jednak bez obawy błędu sądzić, że praca ta jest ważna także dla współczesnej antropologii, niekiedy bardzo jednostronnie ujmującej wizję człowieka.

Ks. J. Michalski podkreśla, że „wspólną płaszczyzną analizy egzystencjalnej, zaproponowanej przez Frankla, jak i pedagogiki filozoficzno-transcendentalnej jest traktowanie człowieka w jego pełnym osobowym i integralnym wymiarze”⁷. Punktem fundamentalnym tej koncepcji jest noetyczny, duchowy wymiar człowieka, akcentujący jego płaszczyznę osobową (nie tylko społeczną) w relacji z Innym.

Ten sposób traktowania człowieka wykazuje oryginalność ujęcia Frankla oraz podkreśla odrębność jego analizy egzystencjalnej w stosunku do psychoanalizy oraz psychologii eksperymentalnej, które to kierunki zawężyły całościowy obraz człowieka, abstrahowały od jego duchowości, wartościowania, a przede wszystkim odnosiły się głównie do stanów podświadomości. Franklowi chodziło o stworzenie alternatywy zarówno w stosunku do psychoanalizy Freuda, jak również psychologii indywidualnej Adlera⁸.

Stworzona przez Frankla logoterapia dokonuje przewyżczenia subiektywnej pustki w zakresie braku sensu poprzez to, że stara się pomóc osobom cierpiącym na frustrację egzystencjalną przy poszukiwaniu sensu

w życiu. Frankl podkreślał ważność oparcia wartościowania na wartościach religijnych, stałych, niezmiennych i obiektywnych. Od nich uzależniał odnajdywanie prawdziwego sensu i celu życia⁹.

W zarysowanym teoretycznym tle dla założeń teorii i metody Frankla, wynikających z analizy sytuacji egzystencjalnej człowieka i charakterystyki kategorii sensu, został przedstawiony teoretyczny obraz logoterapii, ukazujący czytelnikowi fundamentalne kwestie związane z biologistycznym i redukcjonistycznym traktowaniem człowieka, będących owocem psychologii indywidualnej A. Adlera i psychoanalizy Z. Freuda.

Nie można zrozumieć metody i myśli psychoterapeutycznej Frankla w oderwaniu od jego biografii osobistej. Biografia ta naznaczona była najpierw bardzo wczesnymi studiami nad filozofią Artura Schopenhauera, spotkaniem z Zygmuntem Freudem, wykształceniem medycznym, specjalizacją w dziedzinie neurologii i psychiatrii. Od początku medycznej drogi Frankl był wyczulony na dogłębną analizę stanu egzystencjalnego pacjenta traktowanego osobowo, a jego refleksja naukowa od początku opierała się na wartościach i stopniowo dopracowywana stała się teoretyczną podstawą jego teorii logoterapii. Rozumiał on ją jako poszukiwanie w terapii „*logosu* życia, sensu życia, integrujących skuteczność terapii”¹⁰. Ukazując problem analizy egzystencjalnej, przeciwstawił ją tradycyjnej psychoanalizie. W tym, wczesnym etapie życia Frankl był pod wpływem pism filozoficznych Maksa Schelera, Karla Jaspersa i Martina Heideggera¹¹.

W biografii osobistej Frankla ważnym przeżyciem była II wojna światowa i pobyt (w latach 1942–1945) aż w czterech hitlerowskich obozach koncentracyjnych. Stracił on w tym czasie wszystkich swoich bliskich – rodziców i żonę. „Osobowe doświadczenia Frankla, a także innych współwięźniów potwierdziły tylko jego intuicję co do wiary w głębię ludzkiego wnętrza i autotranscendencję człowieka. Sam Frankl jest dowodem na to, iż człowiek jest w stanie przeżyć najtragiczniejsze chwile swojego życia pod warunkiem świadomości istnienia wartości, orientacji na te wartości”¹². Powyższy cytat ukazuje, jak ważne były to przeżycia i doświadczenia nie tylko dla osobistej drogi życia Frankla, ale – co tu jest najważniejsze – dla jego myślenia o człowieku, sensie życia i sensie śmierci. Warto odwołać się tutaj do ważkich słów Frankla: „Człowiek był zdolny wybudować krematoria, w których palił ludzi, ale w tym samym czasie człowiek był zdolny wchodzić do tych krematoriów z podniesioną głową, recytując żydowską modlitwę o śmierć, *Shema Izrael* lub modląc się słowami *Ojcze nasz*”¹³.

Tak więc dla Frankla istotna była świadomość i osobiste przekonanie każdego o sensie własnego życia. Powyższe doświadczenia i przekonania o sensie życia były ciągle inspiracją do bardzo oryginalnych poszukiwań naukowych. Jest twórcą teorii logoterapii, zaproponował analizę egzystencjalną, w której szczególne miejsce zajmowała kategoria odpowiedzialności. Podkreślał znaczenie duchowości, jako wymiaru specyficznego ludzkiego: „To, co w człowieku duchowe, stanowi o istocie człowieka, tylko urzeczywistniając swoją duchową naturę, człowiek prowadzi autentyczną egzystencję”¹⁴.

Zjawisko pustki egzystencjalnej współczesnego człowieka, szczególnie młodego, jako przejaw zagubienia i kryzysu oraz frustracji Frankl opisywał w licznych pracach. Ks. J. Michalski przedstawia istotne elementy tego zjawiska w ujęciu Frankla, omawia podstawowe postawy człowieka jako wynik utraty poczucie sensu, analizuje przyczyny. Zawsze nawiązuje przy tym do próby pedagogicznego odczytania poglądów Frankla. Przedstawia je w kontekście poglądów współczesnych autorów zajmujących się wychowaniem w społeczeństwie pluralistyczno-demokratycznym (np. M. Heitger, I. Breinbauer, P. Amann, Z. Kwieciński, K. Popielski).

Drogą wyjścia z kryzysu i frustracji jest odnalezienie sensu życia. Zdaniem Frankla wyjście z kryzysu, odnalezienie sensu i drogi do niego wymagają sprawnego funkcjonowania wszystkich wymiarów ludzkiego życia: cielesnego, psychicznego i duchowego. Zdaniem Frankla właśnie wymiar duchowy dotyka najgłębszego rdzenia człowieka, jednostki. „To «osoba w nas» jest tym, co czyni człowieka prawdziwie ludzkim i odróżnia go od zwierząt”¹⁵.

Frankl, jak to podaje ks. Michalski, stwierdza, że „sensem życia człowieka jest stawanie się tym, kim może on się stać i kim ma się stać”. Frankl ukazuje człowieka otwartego na wartości, na urzeczywistnianie tych wartości¹⁶. Ciekawy jest fragment o wartościach postawy związanych ze stosunkiem do przeznaczenia i cierpienia, czyli wartości postawy związanej z cierpieniem i znoszeniem swojego losu. Cierpienie w tym ujęciu staje się źródłem tożsamości i wartości człowieka. Jak wyjaśnia ks. Michalski, pojęcie „sens” jest komplementarne w stosunku do pojęcia „wartość” i ma zawsze odniesienie do wartości; „zajęcie postawy wobec wartości, urzeczywistnianie wartości prowadzi do wypełnienia ludzkiego bytu sensem”¹⁷. Ks. Michalski kilka razy w tej pracy podkreśla, że człowiek jest jedyną istotą na ziemi, która stawia pytania o sens. I dodaje, że nie tyle człowiek stawia pytania dotyczące sensu, ale te pytania są mu stawiane przez życie i on musi na te pytania odpowiedzieć¹⁸. Ważne jest podkreślenie, że problem

sensu dotyczy nie tylko życia jako całości, ale każdej poszczególnej sytuacji życiowej. W odnalezieniu sensu ukrytego w każdej sytuacji życia pomaga człowiekowi sumienie.

Frankl podkreślał, że dążenie do sensu jest podstawowym wyrazem duchowości człowieka. „Jego realizacja sprawia, że osoba ludzka może się w pełni rozwinąć. Natomiast brak tej realizacji powoduje frustrację egzystencjalną i może prowadzić do nerwicy noogennej”¹⁹.

Ważne jest też pytanie o sens w kontekście nauczania i wychowania. Bez pytań nie jest możliwy żaden rodzaj kształcenia. Pytanie, analogicznie do roli, jaką pełni w nauczaniu jest znaczącym elementem znalezienia sensu życia. Jest to pytanie, które – jak to już w tej pracy zaznaczono – pojawia się ciągle na nowo. Jest ono istotne i ważne dla pedagogów w procesie nauczania i uczenia się²⁰. Bardzo ważną rolę odgrywa w możliwości odnalezienia sensu zasada dialogu w relacji międzyludzkiej. W logoterapii zatem stosuje się zasady oddziaływań pedagogicznych, a i w działaniu pedagogicznym można realizować formy pracy z pacjentem właściwe dla logoterapii. Ks. J. Michalski ciekawie ukazuje dialog i relacyjność w logoterapii²¹. Zawsze jednak nośnikiem sensu będzie osoba jako podmiot.

Omawiając pedagogiczny wymiar logoterapii Frankla i znaczenie pytania o sens dla oddziaływań wychowawczych, ks. J. Michalski ukazuje podstawy i zasady myślenia i działania pedagogicznego. Wskazując na filozoficzne podstawy pedagogiki, autor podkreśla, że pedagogika teoretyczna nie może zrezygnować z pytań filozoficznych. Jeżeli rezygnuje ona z pytań o znalezienie sensu, „to sama sprowadza się do nauki instrumentalnej, do technologicznego modelu, łatwego do praktycznego wykorzystania”²². Jeżeli pedagogika utraci ze względu na swe idee przewodnie pytający charakter filozoficzny, ugruntowujący jej fundamenty, to wówczas doprowadzi siebie do absurdu, pozbawiając się podłoża, istotnego nie tylko z teoretycznego, ale i praktycznego punktu widzenia – stwierdza ks. J. Michalski.

Podjmując zagadnienie pytania o sens w ludzkiej egzystencji, ks. Michalski przypomina podejmowane już wyżej związki pytania o sens z pytaniem o wartość i znaczenie tego związku w kształceniu człowieka²³. Nie da się „oddzielić pytania o sens od pytania o wartości absolutne, o esencję, *veritas maxima*, od Logosu lub pytania o Boga. Kto pyta o sens życia, pyta zarazem o swój udział w wartościach absolutnych, sięga w tym pytaniu do transcendencji oraz przechodzi z wymiaru czasowego do ponadczasowego” – podkreśla ks. J. Michalski.

Pytanie o transcendencję wcale nie przekreśla, ale wręcz zakłada pytanie o relację do „ty”. Tym, co porządkuje szukanie odpowiedzi na

pytania o sens w różnych sytuacjach i relacjach, jest sumienie. Ważne z pedagogicznego widzenia jest przypomnienie, które autor tej pracy formułuje następująco: „Nie istnieje kształcenie bez wychowania sumienia. Wynika stąd, że można wprawdzie odmówić człowiekowi wykształcenia, nigdy nie można natomiast odmówić mu postępowania zgodnego z własnym sumieniem”²⁴.

Jak podkreśla ks. J. Michalski, „konieczność kształcenia się, jak i konieczność pytania o sens stanowią specyfikę ludzkiej egzystencji i są zadane człowiekowi w dziele, którym jest on sam”²⁵.

Powyzszą myśl autor rozwija w następnym rozdziale zatytułowanym *Pytanie o sens*. Przeprowadza on tu analizę takich pojęć, jak: pytanie o sens, utrata sensu, pytanie o wartość, sumienie i odpowiedzialność. Zagadnienia te, już uprzednio obecne w tej pracy, tu podawane są w kontekście pedagogicznym. Autor pogłębia rozważania na temat analizy egzystencjalnej, którą Frankl zajmował się od początku swej naukowej drogi. Celem Frankla było przezwycięzenie psychologizmu w obrębie psychoterapii. Był przeciwny wszelkim próbom redukcjonizmu, pozbawiającego człowieka wymiaru ludzkiego, zwłaszcza wymiaru duchowego w obrazie człowieka. Dlatego też Frankl podkreślał, że człowiek jest istotą znajdującą się ustawicznie na drodze poszukiwania sensu. Logoterapia, którą stworzył, jest zorientowana na sens.

W postrzeganiu osoby Frankl dystansuje się od zawężonej wizji człowieka, typowej dla wizji przyrodniczej. Podkreśla on, że człowiek znajduje się na drodze poszukiwania sensu własnego życia. Nie zamyka się on w tym szukaniu na samym sobie, ale otwiera się ku innym bytom, także ku transcendencji. Typowe dla Frankla jest cytowane w tej pracy stwierdzenie: „człowiek jako całość jest człowiekiem tylko tam, gdzie całkowicie angażuje się w jakiejś sprawie, poświęca innej osobie. I całkiem staje się sobą, tam, gdzie traci z oczu samego siebie i zapomina o sobie”²⁶. Stwierdzenie powyższe jest w swej istocie streszczeniem chrześcijańskiego pojęcia proegzystencji, istnienia „dla”.

Podjęcie próby pedagogicznego odczytania Frankla jest potrzebne i konieczne w odpowiedzi na pytania o to, jak zagadnienie kształtowania sensu ożywić w życiu społecznym, w edukacji, w edukacji religijnej, w myśleniu pedagogicznym, jak pomóc ludziom wchodzić na drogę, która nie prowadzi do nicości, lecz ku pełni bytu i życia.

Praca ks. J. Michalskiego – jako ciekawe i pionierskie odczytanie teorii Frankla – jest wybitnym w swej wartości studium penetrującym ważne tereny z zakresu teorii i filozofii wychowania człowieka. Jest ona

jednocześnie syntezą antropologiczno-egzystencjalnej i personalistycznej koncepcji człowieka jako osoby. Praca ta, podejmująca interesujący problem sensu życia, nie jest rejestrem gotowych odpowiedzi na sformułowane nieco wyżej pytania, ale jest ważnym zaproszeniem do odczytania problemu „sensu” i „sensu życia” jako istotnego przedmiotu rozstrzygnięć teoretyczno-pedagogicznych oraz do uznania „pytania o sens” jako jednego z kluczowych obszarów praktyki oddziaływań wychowawczych²⁷. Jest ona jednocześnie zaproszeniem do odczytania myśli Frankla także w wymiarze bardzo osobistego życia każdego czytelnika, który z tą myślą może – dzięki tej pracy – zetknąć się w sposób bardzo pogłębiony. Pracy tej nie uda się przeczytać jedynie z zbiektywizowanym dystansem, choć z punktu widzenia naukowego jest to poniekąd konieczne. Dotyka ona bowiem w czytelniku bardzo wrażliwej struny osobistego pytania o sens życia, cierpienia i ostatecznej odpowiedzi, której nie sposób zamknąć z perspektywy mędrca „szkiełka i oka”.

Przedstawionej tematyki nie da się ograniczyć jedynie do kręgu refleksji pedagogicznej. Jesteśmy świadkami zjawiska wykluczania problematyki sensu nie tylko z obszaru dociekań pedagogicznych, ale też z obszaru współczesności pojętej o wiele szerzej niż tylko w aspekcie wychowawczym, zwłaszcza w promowanej wizji życia, gdzie „mieć” zdaje się dominować nad „być”. Zachwianie równowagi między „mieć” i „być” jest dziś źródłem utraty sensu życia oraz zaniku wrażliwości moralnej oraz wrażliwości na wartości wyższe, a zwłaszcza w pokoleniu ludzi młodych – jest źródłem poważnych i niszczących uzależnień.

Postawione pytania bliskie są każdemu myślącemu człowiekowi, niejednokrotnie zagubionemu pośród meandrów życia i rozpaczliwie poszukującemu sensu egzystencji. Ks. J. Michalski zwraca uwagę na te elementy teorii logoterapii Frankla, które upominają się o pełny opis człowieka, z podkreśleniem duchowego wymiaru. Jest to szczególnie ważne nie tylko dla antropologii integralnej, ale dla wychowania człowieka. Wychowaniu temu zagraża dziś pokusa redukcji nauki o człowieku i jego wychowaniu do płaszczyzny czysto biologicznej, bez budzenia wrażliwości na pytania o sens życia, o jego transcendentny wymiar.

PRZYPISY

¹ Zob. J. Gründel, *Rozważając Dekalog*, Warszawa 1978, s. 37–39.

² Por. J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno krytyczne*, Warszawa 2004, s. 14.

³ Tamże, s. 15.

- ⁴ J. Michalski, *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń 2011.
- ⁵ Tamże, s. 10.
- ⁶ Zob. tamże, s. 17.
- ⁷ Tamże, s. 11.
- ⁸ Zob. tamże, s. 80.
- ⁹ Zob. tamże, s. 13.
- ¹⁰ Tamże, s. 29.
- ¹¹ Zob. tamże, s. 30.
- ¹² Tamże, s. 31–32.
- ¹³ Tamże, s. 35.
- ¹⁴ Tamże, s. 51.
- ¹⁵ Tamże, s. 94.
- ¹⁶ Zob. tamże, s. 97.
- ¹⁷ Tamże, s. 101.
- ¹⁸ Zob. tamże, s. 101–102.
- ¹⁹ Tamże, s. 103.
- ²⁰ Zob. tamże, s. 115–116.
- ²¹ Zob. tamże, s. 122–123.
- ²² Tamże, s. 145.
- ²³ Zob. tamże, s. 173–174.
- ²⁴ Tamże, s. 182.
- ²⁵ Tamże, s. 189.
- ²⁶ Tamże, s. 251.
- ²⁷ Zob. tamże, s. 260.