



Agnieszka Rumianowska

The Mazovian University in Płock, Poland

ORCID 0000-0001-5508-8781

Pedagogika egzystencjalno-personalistyczna. Zarys problematyki

**Existential and personalistic pedagogy.
An overview of the problematic**

Abstract: This paper is an attempt to reconstruct the assumptions of existential and personalistic pedagogy. The main attention was paid to theistic existentialism, which stresses the wholeness of human existence, including the phenomena of spirituality and transcendence. Next, the common features for theistic existential philosophy and personalism were pointed out. The second part of the article was devoted to the compilation and discussion of the most characteristic problem areas of existential and personalistic pedagogy.

Keywords: pedagogy, education, existentialism, existence, personalism, problematic nature of existence, meaning in life, values.

Wprowadzenie

Główne idee filozofii egzystencjalnej sformułowane zostały w XIX wieku przez Sørensa Kierkegaarda. Kluczowym przedmiotem swoich zainteresowań duński filozof uczynił fenomen egzystencji, odnosząc go do specyficznego sposobu istnienia człowieka, stanowiącego wyraz niezwykle subiektywnego, intensywnego doznania i duchowego przebudzenia, skutkującego głęboką korektą dotychczasowego sposobu istnienia. Stosując nowe kategorie egzystencjalne, S. Kierkegaard (1982) ukazał w nowym świetle fenomen niepowtarzalności, złożoności i paradoksalności istnienia ludzkiego, naświetlając zarazem istotę moralnej powinności człowieka.

Swój współczesny kształt filozofia egzystencjalna zawdzięcza filozofom XX wieku: Karlowi Jaspersowi, Martinowi Heideggerowi oraz Paulowi Sartre'owi. Wymienieni myśliciele poszerzyli problematykę egzystencji o nowe perspektywy znaczeniowe, analizując problem istnienia ludzkiego przez pryzmat nie tylko religijny, metafizyczny i etyczny, lecz również czysto ontologiczny. Zastosowanie różnych podejść w badaniach nad fenomenem istnienia ludzkiego spowodowało, że filozofia egzystencjalna stała się kierunkiem dość niejednorodnym pod względem poglądów i motywów filozoficznych. W jej obrębie wyodrębniły się dwa kierunki: agnostyczno-ateistyczny oraz teistyczny. Za reprezentantów pierwszego odłamu uznaje się m.in. Martina Heideggera, Jeana-Paula Sartre'a i Alberta Camusa. Z kierunkiem teistycznym utożsamiani są natomiast m.in. Karl Jaspers, Søren Kierkegaard, Mikołaj Bierdiajew oraz Nicola Abbagnano.

Tym, co łączy wymienione odłamy, jest przede wszystkim wyeksponowanie niestałości i zmienności istnienia ludzkiego. Egzystencjaliści podkreślają prymat egzystencji nad esencją, wskazując, że człowiek nie jest bytem statycznym, zbiorem właściwości i mechanizmów, lecz jest istotą wyłaniającą się, stającą się, dynamiczną i stale się konstytuującą w relacji z samą sobą i światem. Ponieważ istnienie ludzkie nie ma swojej określonej postaci, i nie jest z góry wyznaczone, nie da się go zdefiniować przez odwołanie się do jakiejś idei czy też ogólnej koncepcji człowieka.

Kolejnym wątkiem charakterystycznym dla egzystencjalizmu jest przeciwstawianie tego, co autentyczne i właściwe temu, co zafałszowane, bezwartościowe i upadłe. M. Heidegger (2010) pisze o autentycznym i nieautentycznym modusie istnienia, odróżniając to, co istotne i prawdziwe od tego, co niewłaściwe. S. Kierkegaard (1986) w centrum swoich rozważań stawia życie etyczno-religijne, czyniąc je opozycyjnym w stosunku do życia estetycznego. Z kolei J.-P. Sartre (2007) wprowadza pojęcia złej i dobrej wiary. U źródeł wszystkich tych zestawień leży jeden podstawowy cel: wyswobodzenie się z wszechobejmującego paraliżu, ograniczeń, opinii publicznej i przesądów, a w zamian uznanie własnej wolności i przejęcie odpowiedzialności za kształtowanie własnego losu. Egzystencjaliści wzywają zatem człowieka do odrzucenia bierności, marazmu i pasywności, a zarazem apelują o przyjęcie postawy zaangażowania, heroizmu i otwartości na świat.

Elementem wiążącym nurt teistyczny i agnostyczno-ateistyczny filozofii egzystencjalnej jest również wyeksponowanie fenomenu problematyczności bytu ludzkiego. Egzystencjaliści wskazują, że człowiek jest istotą powołaną do nieustannej konfrontacji z obiektywnymi faktami egzystencjalnymi: wolnością, skończonością bytu ludzkiego, samotnością oraz losem. Ponieważ wymienione

prawdy usytuowane są w dialektycznej relacji do jakości im przeciwnych, nie mają one charakteru absolutnego i autogenicznego. Wolność pozostaje zatem nierozzerwalnie związana z koniecznością, skończoność bytu ludzkiego z nieskończonością, samotność z potrzebą bycia z drugim człowiekiem, zaś przypadkowość losu z dążeniem do szczęścia, stałości i bezpieczeństwa. Sprzeczności, z jakimi mierzy się człowiek, są obiektywne, stąd też nie da się ich w żaden sposób usunąć lub zmienić, lekceważąc jedną stronę opozycji i wybierając drugą. Każdy wysiłek zmierzający do odsunięcia od siebie obiektywnego, ontologicznie uzasadnionego stanu rzeczy powoduje, iż człowiek gubi szansę na urzeczywistnienie własnego człowieczeństwa.

Różnice pomiędzy egzystencjalizmem teistycznym a agnostyczno-ateistycznym

Mimo istnienia wielu motywów wspólnych dla egzystencjalizmu teistycznego i agnostyczno-teistycznego, różnice pomiędzy nimi są znaczące. Dotyczą one przede wszystkim problemu istnienia prawa boskiego, metafizycznego, a także fenomenów nadprzyrodzonych. Według egzystencjalistów ateistycznych istnienie jest przede wszystkim czystą manifestacją w świecie, wyrazem podejmowanych przez jednostkę autonomicznych decyzji. W tym rozumieniu człowiek jest bytem w pełni suwerennym, wszechmocnym i niezależnym, istotą obdarzoną nieskończonymi możliwościami projektowania własnego życia. Odmienne stanowisko zajmują w tej kwestii przedstawiciele egzystencjalizmu teistycznego, przekonując, iż egzystencja jest do pewnego stopnia uzależniona od czynników nadprzyrodzonych, a co za tym idzie, nie jest tworem wyłącznie człowieka. Istnienie jest zawsze potwierdzaniem czy też urzeczywistnianiem siebie w horyzoncie wyższej Mocy (por. Bierdiajew, 2002, s. 39). Przekonanie, że człowiek nie jest pełnym dysponentem własnego losu a świat wymaga jakiegoś wytłumaczenia, jest m.in. ideą wiodącą filozofii K. Jaspersa (1990, s. 43-44), który w centrum swoich rozważań stawia wiarę w transcendencję, wyrażając nadzieję, że gdzieś ukryty jest jakiś głębszy sens, cel wyższy działań ludzkich. Transcendencji nie sposób poznać, zrozumieć w sposób racjonalny, można jej jedynie doświadczyć w sposób intuicyjny, odczytując utajone szyfry, mity i symbole. Zwrócenie uwagi na sens nadprzyrodzony idzie w tym przypadku w parze z dowartościowaniem fenomenu łaski i nadziei.

Podczas gdy przedstawiciele egzystencjalizmu agnostyczno-ateistycznego kluczowe znaczenie przypisują egzystencji, lekceważąc niemal zupełnie problem esencji, reprezentacji opcji religijnej nie odrzucają zupełnie tego, co nazwać by można wiecznie istniejącą, stałą istotą rzeczy. Jak przekonuje Paul Tillich, człowiek „może afirmować siebie jedynie wtedy, jeśli potwierdza nie

pusztą skorupę, jakąś czystą możliwość, lecz strukturę bytu, w jakiej odnajduje siebie przed wszelkim swym działaniem lub niedziałaniem. Skończona wolność ma określoną strukturę i jeśli 'ja' próbuje ją przekroczyć, kończy utratą samego siebie" (Tillich, 1994, s. 164-165). Istota ludzka nie jest zatem pustą strukturą, która zostaje dopiero zapełniona treścią, lecz pojawia się na świecie jako byt w pewnym sensie ugruntowany a jednocześnie jako pewna tajemnica i nieokreśloność.

Symptomatyczne wydają się różnice przedstawicieli omawianych nurtów w odniesieniu do relacji międzyludzkich. Heidegger (2010) i Sartre (2007) odnoszą się z dystansem do fenomenu spotkania i możliwości pozbycia się poczucia osamotnienia w relacjach międzyosobowych. Szczególnie radykalne stanowisko zajmuje w tej kwestii Sartre, sprowadzając relacje międzyludzkie do kategorii antagonizmu, konkurencji i konfliktu, twierdząc zarazem, że każdej relacji międzyludzkiej towarzyszy gra pozorów i chęć zdegradowania Innego do poziomu przedmiotu. W relacjach międzyludzkich nie ma miejsca na spotkanie, bezwarunkową, autentyczną miłość i obopólne dopełnianie się.

Poglądy egzystencjalistów agnostyczno-ateistycznych pozostają w sprzeczności z wizją, jaką reprezentują przedstawiciele nurtu teistycznego. Według tych ostatnich człowiek nie może poszukiwać drogi do samego siebie wyłącznie w odosobnieniu. Zdaniem K. Jaspersa istota ludzka może stawać się sobą tylko poprzez komunikację z innymi bytami osobowymi, doświadczając własnych ograniczeń i zyskując nowe sposoby rozumienia siebie. Autentyczna komunikacja wiąże się z przyjęciem założenia, że osoba sama dla siebie nie może stanowić wystarczającego punktu odniesienia dla urzeczywistniania własnego potencjału osobowego (Jaspers, 1990, s. 74).

Egzystencjalizm jako inspiracja do refleksji o wychowaniu

Dokonując analizy egzystencjalizmu agnostyczno-ateistycznego, dość łatwo można zauważyć, że charakterystyczne dla tego nurtu przekonania stoją w wyraźnej opozycji do idei wychowania, u źródeł której leży mniej lub bardziej celowa, stopniowa i świadoma forma oddziaływania na istotę ludzką, jej sposób rozumienia siebie i świata oraz jej strukturę dyspozycji psychicznych. Podstawowa trudność wiąże się z przyjęciem przez niektórych przedstawicieli tego nurtu założenia, że byt ludzki odkrywa prawdę własnego istnienia wyłącznie w sytuacjach zrywu sumienia, w sposób intuicyjny, skokowy i niedający się w żaden sposób zaplanować (Heidegger, 2010). Nie ma tu zatem miejsca na stopniowe wyzwalać się ze stanu wewnętrznego zniewolenia i samodoskonalenie. Trudno tu też mówić o jakiejś ciągłości czy też progresji rozwoju osobowego. Na czoło wysunięta zostaje wyłącznie

przemijalność, nieciągłość, przygodność oraz chwilowe przebudzenie, po którym ponownie dochodzi do upadku.

Kolejna trudność pojawiająca się przy próbach powiązania myśli egzystencjalizmu ateistycznego z pedagogiką polega na stwierdzeniu, iż człowiek nie tyle jest, co dopiero staje się w horyzoncie wolności (por. Sartre, 1998). Nie posiada zatem żadnej ustalonej natury, lecz ją dopiero konstytuuje mocą własnych decyzji i w imię własnej wolności. Determinanty zewnętrzne, właściwości psychofizyczne i wartości obiektywne nie mają tu większego znaczenia. Człowiek jest zdany wyłącznie na siebie, a jednocześnie pozbawiony obiektywnego drogowskazu aksjologicznego. Zarówno Heidegger jak i Sartre stoją na stanowisku, że poza istnieniem nie ma wartości *a priori*. Miejsce tych ostatnich zajmują wybory, których jednostka dokonuje w duchu zdecydowania i zaangażowania. Taka idea absolutnej autonomii i niczym niezakłóconego autentyzmu z trudem wpisuje się w wizję wychowania ukierunkowanego na kształcenie charakteru, wyrabianie cnót moralnych, trwałych dyspozycji psychicznych czy też realizowanie wartości wyższych, umożliwiających urzeczywistnianie własnego człowieczeństwa.

Biorąc pod uwagę powyższe zastrzeżenia, wydaje się, że w odniesieniu do refleksji pedagogicznej egzystencjalizm agnostyczno-ateistycznego może być potraktowany wyłącznie jako źródło pewnych inspiracji do myślenia o wychowaniu. Za jego szczególny walor poznawczy uznać należy dowartościowanie w wychowaniu zagadnienia zmienności, zadaniowości i potencjalności istnienia ludzkiego. Wszystkie te motywy przypominają o potrzebie niekończącego się zapytywania o sens życia i poszukiwania swojego miejsca w świecie.

O ile implementacja założeń egzystencjalizmu ateistycznego do pedagogiki natrafia na dość poważne bariery i ograniczenia, filozofia egzystencjalna o nachyleniu teistycznym wydaje się stanowić solidną przesłankę do projektowania koncepcji wychowania. Pedagodzy identyfikujący się z tym nurtem nie odrzucają bowiem możliwości samowychowania poprzez stałe korygowanie dotychczasowych sposobów bycia, samopoznanie i samodoskonalenie poprzez ćwiczenie i przewyżczanie tego, co zmysłowe, złudne i fałszywe. Wprawdzie nie twierdzą, że wysiłek ten wystarczy, aby odnaleźć swoje głębokie „ja”, stoją jednak na stanowisku, iż obowiązkiem moralnym człowieka jest nieustanne wznoszenie się na wyższy poziom swojego istnienia, zwalczanie własnych słabości, stanu opieszałości, rozproszona i niewłaściwości. Jak przekonuje Otto Bollnow (1978, s. 58) chociaż „człowiek nie jest w mocy samemu wywołać zmianę, to jednak może przedsięwziąć określone działanie i przeprowadzić ją na mocy własnego zdecydowania”. Innymi słowy,

człowiek może rozwijać się duchowo, wyrabiając w sobie cnoty nadziei, odwagi i pokory, wkładając wysiłek w rozumienie siebie, świata i innych.

Pedagodzy czerpiący inspiracje z egzystencjalizmu teistycznego wskazują jednocześnie na wagę spotkania i zaangażowania, podkreślając, że byt ludzki może realizować się autentycznie wyłącznie poprzez czyn, doświadczenie i komunikację z drugim człowiekiem. W centrum swoich analiz stawiają przy tym wymiar aksjologiczny bytowania ludzkiego, przekonując o potrzebie podążania ku górze i konstituowania samego siebie pod kątem wartości i sensu istnienia.

Egzystencjalizm i personalizm

Potencjał pedagogiczny egzystencjalizmu teistycznego staje się jeszcze bardziej rozpoznawalny, kiedy dopełni się go o perspektywę personalistyczną. Zdaniem Wincenta Granata (2006, s. 63) motywami wspólnymi dla egzystencjalizmu teistycznego i personalizmu są: zaakcentowanie konkretnego istnienia ludzkiego oraz postrzeganie bytu ludzkiego jako istoty wyposażonej w zdolność wolnego wyboru spośród wielu możliwości. Wyekspozowanie prymatu istnienia nad esencją jest zasadniczo również znakiem rozpoznawczym obu kierunków, podkreśleniem, że człowiek nie jest istotą z góry zdefiniowaną, lecz bytem, który może stać się kimś więcej niż jest. W obu nurtach akcentuje się, że istnienie jest zawsze czymś znacznie bardziej wartościowym, doskonalszym i bogatszym niż wrodzona lub też nabyta część osobowości człowieka. W obu ujęciach nacisk kładzie się na aspekt dynamiczny, na to, co możliwe a nie tylko zdeterminowane i ściśle zdefiniowane. Człowiek to wędrowiec, byt wiecznie poszukujący swojej istoty i sensu własnego istnienia, ktoś, kto znajduje się w drodze, kto błądzi, przeżywa, doświadcza, upada i podnosi się.

Zarówno przedstawiciele egzystencjalizmu teistycznego jak i reprezentanci personalizmu są zgodni co do tego, że człowiek nie może funkcjonować w świecie wyłącznie na zasadzie adaptacji do aktualnych warunków, żyć jak rzecz, bez wysiłku, ryzyka i odwagi. Reprezentanci obu nurtów kładą nacisk na wolę wyzwolenia, moment przebudzenia i zdecydowania, przy tym - co warto podkreślić - różni ich podejście co do intensywności i siły tego przebudzenia. Dla egzystencjalistów moment przebudzenia wydaje się być wydarzeniem znacznie bardziej gwałtownym i żywiołowym niż w perspektywie personalistycznej. Podobnie rzecz wygląda z zaangażowaniem, pokonywaniem przeciwności i bezwarunkową obroną własnych przekonań. Egzystencjalizm nawołuje do szczególnej intensywności działania, całkowitego opowiedzenia się po stronie zdecydowania, eksponując jednocześnie to,

co mało dostępne, metafizyczne i często niezwykle trudne do osiągnięcia. Personalizm zdaje się zajmować w tej kwestii bardziej umiarkowane stanowisko, proponując w pierwszym rzędzie stopniowe aktualizowanie swoich osobowych potencjalności, urzeczywistnianie tego, co „tu i teraz”, a co wynika ze zmagania się z trudami dnia codziennego.

Według Janusza Tarnowskiego (1982, s. 172-177) zaczerpnięcie pewnych treści z egzystencjalizmu otwiera ciekawą perspektywę spojrzenia na osobę. Charakteryzując osobę w ujęciu egzystencjalnym, pedagog wskazuje na trzy fundamentalne jej cechy: autentyczność, zaangażowanie i dialogiczności. Autentyczność wyraża urzeczywistnianie się jedynej, niepowtarzalnej egzystencji wraz ze wszystkimi jej zmiennymi możliwościami. Zaangażowanie to „pochodzące z wolnego wyboru zupełne oddanie się pewnej sprawie i osobie” (Tarnowski, 1982, s. 211). Postawa zaangażowania nie ma nic wspólnego z aktywnością zorientowaną na rezultat własnych działań, lecz jest wychodzeniem poza samego siebie i odpowiadaniem na wezwanie bycia. Dialogiczność odnosi się natomiast do uznania wolności własnej oraz wolności drugiego człowieka, stanowiąc cechę konstytutywną bycia osobowego.

Wielu cech charakterystycznych dla egzystencjalizmu i personalizmu doszukać się można również w koncepcji osoby zaproponowanej przez Gabriela Marcela (1959), Emmanuela Mouniera (1964), Karla Jaspersa i Viktora Frankla (2017a). Opisując osobę, wymienieni myśliciele, wskazują przede wszystkim na jej egzystencjalne atrybuty, tj. potrzebę stawiania się kimś więcej niż się jest, ciągłego przekraczania samego siebie i działania mimo niesprzyjających okoliczności życiowych. Drogą do aktualizowania się osoby nie jest przy tym egoistyczna samorealizacja, dążenie do osiągnięcia eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego czy też realizowanie sztywno założonych planów, lecz duchowe wznoszenie się, podążanie ku światu wartości i wspólnoty. Osoba wyraża swoją istotę najwyraźniej w wolności, rozstrzygając, podporządkowując się jakieś idei i działając w horyzoncie wartości.

Konsekwencją pedagogiczną przyjęcia nakreślonej powyżej egzystencjalno-personalistycznej koncepcji człowieka jest zatarcie granicy pomiędzy wychowaniem personalistycznym a ideą wychowania inspirowaną myślą egzystencjalizmu teistycznego. Pedagodzy obu nurtów proponują bardzo podobne podejście do wychowania, tj. oddanie człowiekowi prawa do wyboru własnej drogi życiowej, podkreślenie jego wartości jako istoty obdarzonej zdolnością do transcendowania aktualnego stanu i wznoszenia się ku górze. Oba kierunki akcentują, że żadna wiedza psychologiczna dotycząca charakteru człowieka, jego temperamentu i dyspozycji osobowościowych nie

pozwala na autentyczne poznanie wychowanka, zrozumienie go, uchwycenie tego co tajemnicze, zmienne i metafizyczne.

Wyróżniki pedagogiki egzystencjalno-personalistycznej

Przewodnym motywem pedagogiki egzystencjalno-personalistycznych jest szeroko rozumiany humanizm, na który składają się takie zagadnienia jak: kondycja duchowa człowieka, problem istnienia człowieka tu i teraz, temat egzystencji wykraczającej poza sferę użyteczności, fenomen ontologicznej niedookreśloności i złożoności bytu ludzkiego a przede wszystkim temat problematyczności istnienia pojawiający się pod postacią doświadczania przez człowieka szeregu obiektywnych sprzeczności. Choć wymienione zagadnienia nie są niczym nowym i właściwie od zawsze były obecne w refleksji pedagogicznej, niemniej jednak - jak zauważa O. Bollnow - „w klasycznej teorii wychowania albo w ogóle nie zostały dostrzeżone, albo ich głębokie znaczenie nie zostało rozpoznane, co spowodowało, że w praktyce wychowawczej nie znalazły swojego właściwego miejsca” (1962, s. 23). Pedagogika egzystencjalno-personalistyczna przywraca im ich właściwą rangę, podkreślając, że zamykanie oczu na niewygodne i negatywne aspekty istnienia ludzkiego, odsunięcie na bok kategorii duchowości, złożoności i niepewności egzystencji ludzkiej wyraźnie upraszcza obraz człowieka, fałszuje rzeczywistość a przez to spłaszcza koncepcję wychowania, redukując ją do jednowymiarowych koncepcji.

Istotnym znakiem rozpoznawczym myśli pedagogiki egzystencjalno-personalistycznej jest wyeksponowanie konieczności uznania ontologicznych prawideł istnienia ludzkiego, tj. faktu doświadczania przez człowieka napięć pomiędzy możliwością a rzeczywistością, skończonością a nieskończonością, stałością a zmiennością, istnieniem a powinnością, harmonią a chaosem czy też działaniem a poczuciem winy. W zgodniej opinii myślicieli reprezentujących ten kierunek myślenia punktem wyjścia do projektowania oddziaływań pedagogicznych nie mogą być prawdy pozbawione swoich antagonistycznych odpowiedników. Wychowanie nie może zatem zmierzać wyłącznie w kierunku realizowania przez człowieka potrzeb sukcesu i powodzenia, spełniania marzeń i planów czy też zyskiwania mocy i zdolności do kompetentnego działania i funkcjonowania w środowisku. Wprawdzie wzmacnianie samowystarczalności i autonomii, budzenie sił i możliwości poznawczych stanowi ważny czynnik prorozwojowy, niemniej jednak starania o uzdolnienie podmiotu do działania stają się problematyczne w sytuacji, w której zostają one pozbawione odniesień do złożonych uwarunkowań ontologicznych istnienia ludzkiego.

Szczególnym przedmiotem krytyki jest w tym ujęciu silna orientacja pedagogiczna wyłącznie na to, co efektywne i pomyślne. Wiąże się z nią tendencja do postrzegania przykrych myśli, uczuć i negatywnych stanów umysłu w kategoriach barier, przeszkód czy też anomalii, które nie wpisują się w zgrabnie przyjęte paradygmaty. Warto tu dodać, że u źródeł zamysłu, aby cierpienie opisywać w kategoriach przeszkody, leży postrzeganie szczęścia i powodzenia jako homeostazy właściwej ludzkiemu istnieniu. Problem cierpienia i nieprzyjemnych emocji opisuje się zasadniczo z perspektywy istnienia „powszechnej normalności”, traktując je jako oznaki naruszenia harmonii czy też zaburzenia. Przeciwnikiem takiego podejścia jest m.in. Viktor Frankl (2017, s. 86-94), który wskazuje, że usilne próby zredukowania wewnętrznego napięcia i odtworzenia za wszelką cenę homeostatycznej równowagi nie mogą być traktowane jako najważniejszy cel życia. Napięcie, jakie towarzyszy człowiekowi na skutek jego konfrontacji ze światem, ma z natury charakter twórczy, skłaniający go do poszukiwania nowych perspektyw znaczeniowych i zyskiwania nowych sposobów rozumienia siebie. Implikuje to konieczność zaakceptowania i uznania tego, czego zmienić nie można a jednocześnie stawiania czoła trudnym i nieprzyjemnym wydarzeniom i okolicznościom losu.

Z punktu widzenia pedagogiki egzystencjalno-personalistycznej urzeczywistnianie własnego człowieczeństwa wymaga nieustannego balansowania pomiędzy biegunami, osławiania się z napięciami, nieustannego przezwycięzania paradoksów, sprzeczności i problemów egzystencjalnych (por. Guardini, 2001, s. 59). Te ostatnie nie mogą być traktowane jako przeszkody, lecz winny być postrzegane jako punkt wyjścia do głębokiej refleksji, uczenia się rozpoznawania niewłaściwości swojego sposobu bytowania, stawiania pytań o własną odpowiedzialność, wolność, skończoność i sens własnego istnienia.

Kolejnym wyróżnikiem pedagogiki inspirowanej myślą egzystencjalno-personalistyczną jest dowartościowanie w wychowaniu problematyki duchowości i wartości transcendentnych, tj. tego, co bezpośrednio niedostępne, tajemnicze i głęboko etyczne. Duchowość odnosi się tu przede wszystkim do uznania transcendentnego wymiaru ludzkiego doświadczenia, przekraczania swojego „ja” i poszukiwania tego, co znajduje się poza człowiekiem. Jest ona tym wymiarem, dzięki któremu osoba może napełniać swoje życie sensem i odzyskać poczucie własnej istotności mierzonej urzeczywistnianiem pełni swoich właściwości osobowych. Szczególną rolę odgrywają w tym kontekście wartości łaski, nadziei i wiary (por. Jacek Woroniecki 1995; Janusz Tarnowski, 1982; Otto Bollnow, 1964; Zygmunt Bielański, 1934).

Podstawowym krokiem na drodze kształtowania przez człowieka własnej osobowości jest ukierunkowanie procesu wychowania na problematykę wartości i sensu istnienia. Im bardziej wartości, z jakimi utożsamia się jednostka, stają się silniejsze od poczucia zagrożenia niebytem, tym bardziej skutecznie potrafi ona stawić czoła niewygodnym prawdom egzystencjalnym (por. May, 1989, s. 59-60). Rolą wychowawcy jest w tym ujęciu podnosić poziom samoświadomości swojego wychowanka, wspierać go w rozwijaniu wrażliwości, głębi percepcji a przede wszystkim rozwijać jego zdolność do dostrzegania znaczących form w świecie. Efektem wzrostu poziomu samoświadomości oraz przeżywania wartości ma być rozpoznanie, że przyjęte cele adaptacji i przetrwania są niewystarczające do tego, aby odnaleźć w życiu sens i urzeczywistniać się jako osoba. Główna teza pedagogów egzystencjalno-personalistycznych brzmi zatem następująco: człowiek aktualizuje się jako osoba, kiedy wykracza poza sferę własnego „ego”, poświęcając się czemuś, dostrzegając w sobie to, co ogólne i wiążąc się dobrowolnie z rzeczywistością, z jej dorobkiem historycznym, humanistycznym, moralnym i duchowym. Rozwój osoby jest tym pełniejszy, im intensywniejsze są jej dążenia do realizowania dobra wspólnego, spełniania się we wspólnocie i w relacjach z innymi osobami, a jednocześnie im bardziej różnorodny i bogatszy jest świat wartości, ku któremu się kieruje. W tym ujęciu podstawowym warunkiem urzeczywistniania się osoby jest kształtowanie postawy „od siebie”, co z kolei zakłada eliminację egoizmu i roszczeniowego podejścia do życia.

Pedagogika egzystencjalno-personalistyczna podkreśla, że autentyczna wartość człowieka objawia się nie w wymiarze istnienia społecznego i zawodowego, w sferze pożyteczności społecznej, zdobywania niezależności i kompetencji w świecie zewnętrznym, lecz tkwi w niezastąpionym przez nikogo istnieniu, intensywnym przeżywaniu swojej istoty w odpowiedzi na dostrzeżone wartości. Szczególnego znaczenia nabiera przy tym wolność do przezwyciężania zła, egoizmu, moralnego upodlenia, lęków i innych zniewoleń. W perspektywie egzystencjalno-personalistycznej wolność dana jest nie tylko po to, aby wciąż na nowo powstawało coś nowego, by nieprzerwalnie kreować „nowego człowieka przyszłości”, lecz by „coś mogło stać się nieodwracalne i ostateczne” (Pasterniak, 2001, s. 53). W tym kontekście wychowanie powinno zmierzać nie tylko do nabycia przez człowieka tzw. wolności zewnętrznej, realizowanej w świecie ludzkim, lecz przede wszystkim wolności wewnętrznej, stanowiącej podstawę do znalezienia oparcia w samym sobie. Wychowanie nakierowane wyłącznie na wolność w sensie autonomii i sprawstwa powoduje bowiem, że sens wychowania zostaje

zredukowany do poziomu środków, stając się jedynie narzędziem do realizacji celów społecznych, poznawczych i zawodowych.

Przedstawiciele pedagogiki egzystencjalno-personalistycznej zgodnie podkreślają, że człowiek istnieje zarówno w świecie zewnętrznym jak i wewnętrznym. To zaś powoduje, że nie może on zupełnie porzucić starań o własną skuteczność i adaptację do rzeczywistości społecznej. Musi on zatem nabyć odpowiednią wiedzę i rozwinąć szereg umiejętności społecznych pozwalających mu na dostosowanie się do zmieniających się warunków i okoliczności życiowych oraz sprawne wypełnianie obowiązków wynikających z pełnienia ról społecznych. Z egzystencjalno-personalistycznego punktu widzenia szczególnie ważne jest jednak stwierdzenie, że jednostka nie może się ograniczać się wyłącznie do funkcjonowania w jednej sferze życia. Wychowanie w duchu filozofii egzystencjalno-personalistycznej ma służyć w pierwszym rzędzie człowiekowi, co nie oznacza bynajmniej, że ma nie służyć społeczeństwu. Chodzi tylko o to, aby osoba nie była temu ostatniemu całkowicie i kategorycznie podporządkowana (Adamski, 2005, s. 15). W procesie wychowania człowiek powinien osiągnąć zatem nie tylko poziom adaptacji społecznej, lecz również odpowiedni poziom dojrzałości wewnętrznej (podmiotowej) i egzystencjalnej. Wyrazem dojrzałości wewnętrznej jest życie w zgodzie ze swoim głębokim „ja”, bycie autentyczne oraz realizowanie własnej wolności w poczuciu sensu istnienia i spełniania własnego powołania. Manifestacją dojrzałości egzystencjalnej jest natomiast zdolność do przekraczania samego siebie w zderzeniu z wydarzeniami tragicznymi, przeciwnościami losu, a także sytuacjami wieloznacznymi pod względem moralnym. O przystosowaniu egzystencjalnym można mówić wtedy, kiedy człowiek potrafi odnieść się refleksyjnie do własnych doświadczeń, wznieść się ponad niskie pobudki, skłonności i impulsy oraz znaleźć nową perspektywę znaczeniową, umożliwiającą mu ujrzanie doświadczeń w nowym świetle i odkrycie ich głębszego sensu. Umiejętność ustosunkowania się do problemów i dylematów egzystencjalnych pod kątem wartości zakłada zarazem posiadanie dojrzałej tożsamości, tj. poczucia własnej odrębności, stałości i ciągłości.

Podsumowanie

Mając na uwadze powyższy wywód, można powiedzieć, że z punktu widzenia pedagogiki egzystencjalno-personalistycznej nadrzędnym celem wychowania jest wspomaganie człowieka w urzeczywistnianiu jego człowieczeństwa poprzez stwarzanie mu warunków sprzyjających wyzwoleniu wszechstronnego potencjału duchowego, dopełnieniu siebie pod kątem wartości i sensu życia, poszukiwaniu prawdy własnego istnienia i odważnemu kształtowaniu własnego losu wbrew przeciwnościom życia. Głównym wyzwaniem pedagogicznym staje się uzdalnianie człowieka do pozbycia się poczucia bezdomności, które pojawia się na skutek podejmowania usilnych prób podporządkowania sobie rzeczywistości, postrzegania jej wyłącznie w kategoriach funkcjonalnych i utylitarnych. Warunkiem wyswobodzenia się z „kryzysu zamieszkiwania” jest przyjęcie postawy otwartości, zaangażowania, zwiększenie samoświadomości i namysłu nad tym, co źródłowe, pierwotne i autentyczne.

Cel wychowania wyprowadzony z egzystencji człowieka wymaga, jak stwierdza Kazimierz Sośnicki, „z jednej strony rozwoju całego człowieka we właściwych mu sytuacjach, z drugiej połączenia tego rozwoju z ciągłym oddawaniem się wartościom własnym i innych ludzi, w połączeniu własnej wolności z ich wolnością, przez co już jest możliwe odzyskanie «własnego domu» i uwolnienie się od izolacji” (1964, s. 184). Innymi słowy, znoszenie poczucia bezdomności musi się odbywać w dziedzinie wartości przy uwzględnieniu całości biografii człowieka, ogółu determinujących go warunków i sytuacji. Głównym wyróżnikiem tak pojmowanego wychowania jest rozumienie człowieka jako bytu osobowego, zintegrowanego wokół duchowego centrum, którego istnienie polega na zmaganiu się z własnym usytuowaniem egzystencjalnym, przekraczaniu zastanych uwarunkowań i aktualizowaniu potencjalnych zdolności w celu urzeczywistniania wartości dobra.

Z egzystencjalno-personalistycznego punktu widzenia rola wychowawcy jest szczególna, bo wymagająca odrzucenia pozycji tego, który ma gotowe propozycje rozwiązań i wyraźną wizję przyszłości. Zasadnicze zadanie wychowawcy sprowadza się do przyjęcia postawy dialogu oraz budowania wraz z wychowankiem poczucia egzystencjalnej solidarności, doświadczając razem z nim tajemniczości i niewyczerpalności świata w działaniu i myśleniu. Wychowawca to ktoś, kto stwarza warunki pod dalszy rozwój wychowanka, próbując zaszcześcić w swoim podopiecznym wartości, dbałość o samodoskonalenie, starając się zarazem uruchomić w nim refleksję niezbędną do tego, aby nie zatracił się w świecie, w zobojętnieniu, bezmyślnych oczywistościach

i przyzwyczajeniach. Wychowywać w duchu pedagogiki egzystencjalno-personalistycznej to w dużym skrócie rozbudzać w drugim człowieku poczucie odpowiedzialności za siebie, inspirować i przypominać o powinności bycia.

Bibliografia:

- Abbagnano, N. (1957). *Philosophie des menschlichen Konflikts. Eine Einführung in den Existentialismus*. Hamburg: Rowolh Verlag.
- Adamski, F. (2005). Wprowadzenie: Personalizm - filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów* (s. 9-22). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bielawski, Z. (1934). *Pedagogika religijno-moralna. Katechetyka*. Lwów: Towarzystwa Bibljoteka Religijna.
- Bierdiajew, M. (2002). *Rozważania o egzystencji. Filozofia samotności i wspólnoty*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Bollnow, O. F. (1962). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über ungetriggerte Formen der Erziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Bollnow, O. F. (1978). *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung*. Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder.
- Bollnow, O. F. (2009). *Lebensphilosophie und Existenzphilosophie. Schriften Band IV*. Königshausen & Neumann: Würzburg.
- Bollnow, O. F. (1964). *Die Kraft zu leben. Bekenntnisse unserer Zeit*. Gütersloh: C. Bertelsmann Verlag.
- Camus, A. (1988). Mit Syzyfa. W: B. Suchodolski, I. Wojnar (red.), *Humanizm i edukacja humanistyczna* (s. 354-356). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Camus, A. (1992). Bunt jako podstawa wspólnoty ludzkiej. W: M. Kostyszak (red.), *Filozofia egzystencjalna. Wybór tekstów* (s. 207-217). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Frankl, V. E. (2017). *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V. E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Czarna Owca.
- Frankl, V. E. (2017a). *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Granat, W. (2006). *Osoba ludzka. Próba definicji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Guardini, R. (2001). *Briefe über Selbstbildung*. Bearbeitet von Ingeborg Klimmer. Mainz: Topos plus.
- Heidegger, M. (2007). *Odczyty i rozprawy*. Warszawa: Aletheia.
- Heidegger M. (2010). *Bycie i czas*. Warszawa: PWN.

- Jaspers, K. (1973). *Philosophie. Existenzerhellung. Band. 2*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Jaspers, K. (1982). *Was ist Erziehung? Ein Lesebuch*. München: Piper Verlag.
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jaspers, K. (1995). *Szyfry transcendencji*. Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Jaspers, K. (2000). *Wprowadzenie do filozofii. Dwanaście odczytów radiowych*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Jaspers, K. (2020). *Filozofia. Rozjaśnienie egzystencji. Tom II*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kierkegaard, S. (1976). *Albo-Albo. Tom I*. Warszawa: PWN
- Kierkegaard, S. (1976a). *Albo-Albo. Tom II*. Warszawa: PWN
- Kierkegaard, S. (1982). *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*. Warszawa: PWN.
- Kierkegaard, S. (1988). *Odruchy filozoficzne. Chwila*. Warszawa: PWN.
- Kierkegaard, S. (2002). *Pojęcie lęku*. Warszawa: De Agostini & Altaya.
- Marcel, G. (1965). *Od sprzeciwu do wezwania*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Marcel, G. (1959). *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- May, R. (1989). *Psychologia i dramat ludzki*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- May, R. (1995). *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Mounier, E. (1964). *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Mounier, E. (1960). *Co to jest personalizm? Oraz wybór innych prac*. (red.), A. Krasieński. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Pasterniak, W. (2001). *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Sartre, J. P. (1998). *Egzystencjalizm jest humanizmem*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Sartre, J. P. (2007). *Byt i nicłość. Zarys ontologii fenomenologicznej*. Kraków: Zielona Sowa.
- Sośnicki, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tarnowski, J. (1982). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Tarnowski, J. (1991). Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej. *Znak*, 9(436), 69-78.

- Tarnowski, J. (2004). Pedagogika egzystencjalna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1*. Warszawa: PWN.
- Tarnowski, J. (1974). Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej. *Collectanea Theologica*, 44/1, 5-23.
- Woroniecki, J. (1995). *Katolicka Etyka wychowawcza. T. I. Etyka ogólna*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Woroniecki, J. (1995a). *Katolicka Etyka wychowawcza. T. II. Etyka szczegółowa*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

