

## **APLIKACJA KATEGORII SENSU DO PEDAGOGIKI W WYMIARZE TEORETYCZNYM I PRAKTYCZNYM**

### *Application of sense category to the pedagogy in theoretical and practical dimensions*

#### **Streszczenie**

Kultura dostarcza pewnych koncepcji filozoficznych stanowiących podbudowę życia godziwego, podsuwa rozwiązania podstawowych problemów egzystencjalnych, ustanawia społeczne mechanizmy ich podtrzymywania. Stanowią one układ odniesienia zarówno dla społecznego, jak i indywidualnego życia. Typ ładu społecznego, w którym przebiega egzystencja człowieka, odgrywa znaczącą rolę w procesie kształtowania przez niego własnego życia i własnej w nim tożsamości, gdyż stanowi ramy zakreślające kontekst rozumienia świata przeżywanego i działania w nim, ale zawsze poprzez odnalezienia sensu życia. Treścią wystąpienia będzie aplikacja kategorii sensu do pedagogiki w jej wymiarze teoretycznym i praktycznym i próba odpowiedzi na pytania: jak zagadnienie kształtowania sensu życia ożywić w życiu społecznym, w wychowaniu, w edukacji, w myśleniu pedagogicznym, jak pomóc ludziom wchodzić na drogę, która nie prowadzi do nicości, lecz ku pełni bytu i życia.

**Słowa kluczowe:** tożsamość podmiotowa, problem egzystencjalne, sens życia, pełnia życia, Viktor.E Frankl.

#### **Abstract**

Culture provides some philosophical concepts composing fundamentals of fair life, suggests solutions to key existential problems, defines social mechanisms for their maintenance. They compose a reference system of social and individual lives. The type of social order in which human existence finds its course plays a crucial role in the process of development of their own life and identity as it encompasses a framework of context for understanding the world and functioning in it, yet invariably via finding the sense of life. The content of the following presentation shall include application of sense category to the pedagogy and an attempt to answer the question: how to liven up the issue of the development of sense of life in social life, upbringing, education, pedagogical way of thinking and methods to help others to enter the path which would not lead to nothingness but to the plenitude of life and existence..

**Keywords:** subject identity, existential problems, sense of life, plenitude of life, Viktor.E. Frankl.

Poszukiwania sensu życia towarzyszą człowiekowi od początku jego istnienia. Pytania o sens własnej egzystencji, celowość istnienia świata z różną intensywnością pojawiają się w świadomości człowieka. Każdy stawia sobie pytania: Kim jestem? Po co żyję? Jaki jest sens życia? Pytania te nasuwają się szczególnie wtedy, gdy ludzką egzystencję dotyka

jakieś wydarzenie, nieszczęście, bądź cierpienie, kiedy człowiek znajdzie się w trudnej nieokreślonej dla siebie sytuacji. Zagadnienie sensu życia interesowało nie tylko tzw. zwykłych ludzi, ale i badaczy filozofii, socjologii czy przedstawicieli innych dyscyplin naukowych, w tym psychologii oraz pedagogiki. Jednak z praktycznego punktu widzenia pozostaje ważny problem, jak zagadnienie sensu życia ożywić w wychowaniu, w działalności edukacyjnej i w myśleniu pedagogicznym, jak – w ten sposób - pomóc ludziom wchodzić na drogę pełni bytu i życia, drogę zorientowaną na cele.

Zdaniem Viktora E. Frankla sens życia to umiejętność odnalezienia i wykonywania szczególnych zadań, które w przypadku każdej jednostki są indywidualne. Owe zadania nie są przypadkowe, a zaangażowanie w ich realizację wynika z powołania oraz z poczucia odpowiedzialności. Często i chętnie cytował on słowa F. W. Nietzschego: *Ten, kto ma po co żyć, potrafi znieść niemal każde jak* [Frankl, 1987, s. 155].

Pytanie o sens posiada duże znaczenie dla pedagogiki. Przy próbie silniejszego podkreślenia tej tezy na drodze przedstawienia odpowiednich argumentów, szczególnego znaczenia nabiera m.in. myśl i dzieło Viktora E. Frankla. Oczywiście związki te są istotne i możliwe przy założeniu, iż rozpatrujemy je w perspektywie pedagogiki filozoficzno-transcendentalnej. Zwrócenie uwagi na ten punkt wyjścia posiada znaczenie o tyle, że każdy typ zorientowania pedagogicznego zawiera, tak czy inaczej, swe przedłożenia filozoficzne co do natury człowieka oraz jego znaczenia i miejsca w świecie. Wynika stąd swoisty rodzaj wyjaśniania i argumentowania zawartego w pracy kluczowego problemu pytania o sens oraz jego związki z teorią i praktyką pedagogiczną. Jeśli na przykład pytanie o sens miałyby być badane i analizowane w relacji do kształcenia lub też *sens* jako powinność miałyby uzyskać rangę przedmiotu badania, to wówczas przyjęta perspektywa metodologiczna pedagogiki filozoficzno-transcendentalnej wyznaczać będzie sposób i przebieg zastosowanych badań.

Filozoficzno-pedagogiczna kategoria sensu jako specyficzny horyzont egzystencji ludzkiej potraktowana może być jako wyzwanie, sposób myślenia oraz jako realna rzeczywistość.

Wyzwanie, ponieważ by w sposób autentyczny doświadczyć relacji z drugim człowiekiem, trzeba zrobić krok w jego stronę, wyjść mu naprzeciw. Należy opuścić swoje monologiczne ufortyfikowanie i doświadczyć dialogiczności z drugim jako osobą. Sposób myślenia, ponieważ z niego wyłania się działanie człowieka odzwierciedlające stosunek do rzeczywistości. Nie można bowiem realizować celów, ideałów, wypełniać sensem życia bez przełamywania schematów i bez zmiany swojego, często instrumentalnego traktowania drugiego człowieka. Rzeczywistość, ponieważ fenomen sensu jest czymś realnie powiązaniem z rdzeniem człowieka, z rdzeniem jego ludzkich spraw, czymś najbardziej pierwotnym i niedającym się zastąpić niczym innym. Tak pojmowana kategoria sensu jest czymś, czego obecność lub brak, autentyczność bądź mistyfikacja, afirmacja lub deprecjacja wywiera realny i wymierny wpływ na jakość życia każdego człowieka. Osobowy wymiar sensu kształtuje typy odniesień i powiązań, relacje i motywacje, konstytuując tym samym określoną postać interakcji międzyludzkich.

Człowiek jako podmiot pedagogiki z uwagi na swą podatność na kształcenie w procesie swojego stawania się w pełni osobą, jeśli nie chce zostać sprowadzony do przedmiotu lub narzędzia w rękach drugiego człowieka, powinien kierować się zasadą wolności. Dodatkowo powinien postrzegać własne samostanowienie i autonomię, dojrzałość i zdolność do wydawania sądów. Wspólną płaszczyzną analizy egzystencjalnej, zaproponowanej przez Franka, jak i pedagogiki filozoficzno-transcendentalnej jest traktowanie człowieka w jego pełnym osobowym i integralnym wymiarze [Michalski, 2011, s. 11].

Poczucie sensu życia wiąże się u wielu osób z bezpośrednimi celami, będącymi w „zasięgu ręki”. Będą to m.in. bliskie i serdeczne kontakty z innymi (przede wszystkim w rodzinie), świadomość bycia potrzebnym dla innych, aktywność zewnętrzna prowadzą-

ca do osiągnięcia zamierzonych efektów, poszukiwanie i odkrywanie prawdy, działalność w sferze politycznej, praca zawodowa, działalność twórcza. Niekiedy samo poszukiwanie sensu, nawet bez jego znalezienia, nadaje życiu ludzkiemu celowość i jakąś kierunkowość. W krańcowych przypadkach, co brzmi paradoksalnie, próba wykreślenia sensu z życia nadaje mu jakiś sens (tzw. pozytywny nihilizm) [Frankl, 1982, s.78].

*Poszukiwanie prawdy to odwieczne i powszechne dążenie istot ludzkich. Obecnie jednak wielu spośród nas wydaje się z niego w pełni świadomie rezygnować* [Fernández-Arme-sto, 1999, s. 10] - czytamy w pracy Felipe Fernández-Arme-sto *Historia prawdy*. Lecz czy możemy, czy mamy prawo, „odwracać się” od prawdy i czym właściwie jest ta, o którą zapytujemy? Prawda, jakkolwiek ujmowana, jest nierozłączna z życiem człowieka. Zapytywanie o to, czym jest, dążenie ku niej, to zarazem odkrywanie istoty życia, jego sensu. Rzec można, iż poszukiwanie prawdy przynależne jest naturze ludzkiej. To, kim jest człowiek, zależy od tego, jak ustosunkowuje się on do podstawowego wyznacznika własnej egzystencji - do jej sensu. Świadomość celowości bycia, oraz możliwość aktywnego uczestniczenia w konstytucji *telos* jawią się w tym miejscu jako prawda egzystencji, czy inaczej, prawdą egzystencji jest pytanie o sens jej bycia. Egzystencja jako taka, jest właściwym człowiekowi sposobem istnienia, który zawiera się w ciągłym zapytywaniu o cel bycia i nieustannym projektowaniu siebie samego w odniesieniu do tego kluczowego pytania właśnie. Tylko w tej perspektywie możliwy jest właściwy wzrost i rozwój istoty ludzkiej w jej pełnym wymiarze. Stąd pedagogika, jako zatroskana o los człowieka, jego wychowanie i edukację, kwestii prawdy i sensu nie może pomijać, a mieć szczególnie na względzie w swej teorii i praktyce badawczej. Tak tylko zapewnić można jednostce optymalne kształtowanie jej osobowości - poprzez zdobywanie wiedzy o sobie i otaczającej rzeczywistości - by mogła w pełni czerpać z właściwego sobie potencjału. Podkreśliśmy zatem, że sens życia i zapytywanie o sens jest właściwością egzystencji, czyli jej prawdą, dlatego koniecznym jest, by owo kluczowe dla człowieka pytanie było obecne w dyskursie pedagogicznym.

Człowiek jest, jak to zaznaczono wyżej, nie inaczej, jak tylko poprzez swą egzystencję. To ona stanowi ramy bycia istotą ludzką, lecz także stwarza możliwości przekraczania właściwej człowiekowi immanencji ku temu, co poza, ponad horyzontem *antropos*. Płaszczyzna egzystencjalna jest zatem podstawą konstytuowania człowieka jako człowieka, w stronę jego „górných możliwości”, w stronę pełni. Jest także punktem wyjścia ku rzeczywistości transcendentnej, ku *sacrum*. Jest, mówiąc jeszcze inaczej miejscem kreacji, czy też nadawania sensu ludzkiemu życiu. Lecz czym właściwie jest egzystencja i jak ją rozumieć? Sięgając etymologii, termin ten wywodzi się z łacińskiego *existentia*, czyli istnienie. Stąd pierwotnie pojęcie egzystencji tłumaczone jest jako: byt, istnienie, bytowanie, warunki życia [Kopaliński, 1990, s. 139]. Współcześnie, za sprawą egzystencjalizmu<sup>1</sup> znaczenie terminu uległo zawężeniu i gdy traktujemy o egzystencji, rozumiemy ją jako (...) *swoisty sposób istnienia właściwy jedynie człowiekowi, czyli istnienie łączy się z projektowaniem własnego bytu, z wolnością wyboru, świadomością narodzin i śmierci* (...) [Leksykon PWN, 2000, s. 110], z nadawaniem celu i sensu własnemu życiu. Rzec można, jeśli traktujemy o egzystencji jako byciu, traktujemy zarazem o sensie tego bycia.

I tak, z jednej strony egzystencja otwiera pole możliwości usensowniania życia, z drugiej zaś, gdy zanegujemy wszelkie odniesienie do sensu tego życia, zniesiemy także i samą egzystencję. Przyjmując zatem pierwotną i podstawową ważność egzystencji ludzkiej, nie można jej pominąć w nauce, tyczącej bezpośrednio człowieka, jaką jest pedagogika. To nauki pedagogiczne roszczą sobie prawo mówienia o człowieku, jego wzroście i rozwoju, o procesach kształtowania osoby, jaką jest, a raczej nieustannie się staje. Jeśli owo stawanie się człowiekiem warunkowane jest przez jego własną egzystencję, to i pedagogika jako na-

<sup>1</sup> Egzystencjalizm – kierunek filozoficzny zapoczątkowany przez S. Kierkegaarda, który przedmiotem swych badań czyni egzystencję człowieka.

uka powinna w sposób szczególny być zatroskaną o tę płaszczyznę ludzkiego bycia. Waldemar Pasterniak pisze:

*Rozjaśnieniu ludzkiej egzystencji służy kultura, religia, ale przede wszystkim edukacja. To ona bowiem w mniejszym lub większym stopniu pozwala przyswajać i tworzyć dzieła kultury i nauki, zrozumieć religię i uczestniczyć w niej świadomie. To ona kreuje człowieka i jego człowieczeństwo, uwrażliwia na Dobro, Prawdę i Piękno, pozwala na uniezależnienie się od wszelkiego zła. Edukacja otwiera bramy wolności, a zamyka drogę do samowoli [Pasternak, 2001, s.5].*

Czy też w innym miejscu tego samego dzieła:

*Semantyka pytania: kim ma (powinien) być człowiek, wyznacza sens ludzkiej egzystencji. Pytanie to stawia pedagogika od zarania swego istnienia, wcześniej postawiła je filozofia, z której pedagogika wyrosła i na fundamencie której się wspiera, a najwcześniej sformułowały je religie. W pierwotnym zatem ujęciu, pytanie to jest pytaniem religijnym [Pasternak, 2001, s. 30].*

Religia jest bowiem np. dla V. Frankla wartością autonomiczną, ale spełnia także wiele innych, istotnych funkcji w życiu osobowym człowieka, jak również wywiera wpływ na życie społeczne. Może ona w znacznym stopniu pomagać człowiekowi w jego lepszym funkcjonowaniu wewnętrznym, jak i w podejmowaniu zewnętrznej aktywności. Istotne wydaje się podkreślenie, że religijność, czyli subiektywny stosunek do religii, jako zbioru pewnych prawd, dogmatów, systemu norm postępowania, obrzędów, które regulują stosunek do Boga, może odgrywać ważną rolę w kształtowaniu osobowości człowieka oraz jego postawy życiowej. Wartości religijne stanowią ważny punkt odniesienia i drogowskaz w rozwoju osobowości. Mogą przyczyniać się w różnym stopniu, w zależności od miejsca, jakie zajmują w strukturze osobowości, do jej rozwoju. Dzięki nim człowiek może zaspakajać swoje potrzeby i odnaleźć odpowiedź na podstawowe pytania dotyczące istnienia człowieka i świata. Na nich, podobnie jak na potrzebach, może być budowany sens życia człowieka [Michalski, 2006, s. 48].

Problematyka sensu życia jest niezwykle ważna w perspektywie egzystencjalnej. Jest to zagadnienie, które warto podejmować, zwłaszcza w czasach obecnego kryzysu moralnego, który często prowadzi do zagubienia sensu życia. W szybko zmieniającym się świecie poszerzają się kręgi osób poddających się uczuciom bezsensu życia, wzrasta ilość tzw. egzystencjalnych frustracji. Kryzys sensu życia i odczuwanie bezsensu rodzą się we współczesnych warunkach na skutek różnorodnych rozczarowań, ale także przede wszystkim na skutek negatywnych przemian w sferze wartości i norm.

Zakwestionowanie wartości i kryzys tożsamości, przez który przechodzi dzisiaj znaczna część ludzi, zwłaszcza młodych, zobowiązuje do przezwyciężania go oraz podjęcia na nowo wysiłków na polu badań i dociekań naukowych. Kryzys globalny, który dotknął ekonomię, politykę, kulturę, moralność, religijność, w końcu samego człowieka, domaga się szczególnej integracji, współpracy, poczucia odpowiedzialności i twórczego dialogu w zakresie budowania nowego ładu i nowego porządku normatywnego, zwłaszcza zaś instytucji odpowiedzialnych za wychowanie młodego pokolenia.

Z praktycznego punktu widzenia powstaje zatem ważny problem, jak zagadnienie sensu życia ożywić w wychowaniu, w edukacji, nie tylko religijnej, ale szerszym myśleniu pedagogicznym, jak pomóc ludziom w odnajdywaniu pełni bytu i życia. Warto zatem, zainteresowanie problematyką sensu życia podtrzymywać, zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i działaniach praktycznych.

Człowieczeństwo wiąże się z duchową sferą bytu człowieka. Według V. Frankla człowiek jest właściwie i przede wszystkim „istotą duchową”. Duchowy wymiar życia nie podlega uprzedmiotowieniu i obiektywizacji i do niego bezpośrednio odnosi się egzystencja. *Egzystencja nigdy nie jawi się przed mymi oczami jako przedmiot, raczej stoi ona zawsze*

za moim myśleniem, za mną jako podmiot. I tak w ostateczności egzystencja to misterium [Frankl, 1998, s. 20]. By mówić adekwatnie o egzystencji, V.E. Frankl odwołuje się do analizy egzystencjalnej, która w jego ujęciu nie stanowi analizy samej egzystencji, a jest raczej zwroceniem się w jej stronę, co ma uświadczać możliwości realizacji wartości i sensu życia. *Analiza egzystencjalna jest analizą sensowności. Przedmiotem analizy egzystencjalnej jest właśnie sensowność istnienia. Przy tym dla niej nie podlega dyskusji jedno, a mianowicie, że człowiek jest zorientowany na sens. Analiza egzystencjalna widzi życie ludzkie jako przepojone dążeniem do sensu (...)* [Frankl, 1998, s. 43], czy też (...) *analiza egzystencjalna w centrum swego pola widzenia stawia orientowanie się człowieka na sens i dążenie ku wartościom* [Frankl, 1998, s. 68]. Nie można także zapomnieć, twierdzi autor *Homo patiens*, iż analiza odwołuje się do godności człowieka rozumianej jako wartość sama w sobie, a także do odpowiedzialności za swój własny los, za realizację wartości i odkrywanie, czy też kreowanie sensu własnego życia. V.E. Frankl wprowadza także rozróżnienie na „życie faktyczne”, którym jest „był ludzki dany”, oraz „życie fakultatywne”, jako „był ludzki zadany”. *Człowiek bowiem nigdy nie jest człowiekiem, ale dopiero się nim staje, człowiek nie jest tym, który mógłby o sobie powiedzieć: Jestem, który jestem - natomiast może on o sobie powiedzieć tylko: Jestem, który będę (...)* [Frankl, 1998, s. 69], czy też jak mówi przywołany przez austriackiego psychiatrę Jaspers: (...) *był ludzki (...)* nigdy nie jest, lecz raczej każdorazowo rozstrzyga *czym jest* [Frankl, 1998, s. 75]. Dążenie w kierunku od bytu faktycznego do fakultatywnego, czyli inaczej rzecz ujmując dążenie od tego, kim jestem do tego, kim mogę i mam być, to dążenie do istoty bycia.

Wartym podkreślenia jest także to, iż człowieka nie można i nie należy ujmować inaczej jak całość, gdyż tak tylko (w całościowym ujęciu) możemy w ogóle mówić o człowieku. Istota owej całości, istota człowieczeństwa to nieustanne, niekończące otwieranie się na możliwości bycia, za każdym razem, jednej i niepowtarzalnej osoby. *Możliwości w ich całości kształcą (...)* to *spełnianie sensu i urzeczywistnianie wartości* [Frankl, 1998, s. 18]. Człowiek rozumiany jako otwarcie, jest projekcją samego siebie w czas, jest wykraczaniem ku własnemu, sobie tylko właściwym możliwościom. Możliwości są miejscem spełniania tego, na co w otwarciu i poprzez otwarcie nakierowują, czy inaczej, ku czemu wychodzą. Ku zaistnieniu rzeczywistości tego, co dopiero wyrasta z możliwości. Realizację potencjału tkwiącego w możliwości możemy nazwać spełnianiem. Spełnienie natomiast doświadczane w partycypacji siebie w spełnianiu jest wkraczaniem w płaszczyznę prawdy i sensu. Sens, jaki zostaje nam w ludzkiej egzystencji otwarty, jawi się jako konieczna podstawa człowieczeństwa, którą zarazem to człowieczeństwo warunkuje. Człowiek rozumiany jako permanentne stawianie się, daje rację bytu swemu jestestwu, jeśli wspiera egzystencję na podstawie – sensie, czyli prawdzie o sobie samym. Z niej dopiero wypływa możliwości ruchu, możliwość wykraczania poza własne „ja”, możliwość spełniania siebie.

Przywołane tu pojęcie człowieczeństwa odkrywa, na co wskazuje Władysław Stróżewski, integralność nauk, jakimi są filozofia, czyli obszar namysłu nad człowiekiem, oraz pedagogika postrzegająca jednostkę ludzką jako tworzywo wychowawcze. *Człowieczeństwo, to po łacinie humanitas. W jej idei znajdują szczególne miejsce spotkania filozofia i paideia; pierwsza by ją odsłaniać, druga - by pomagać wedle niej właściwie kształtować człowieka.* [Stróżewski, 2002, s. 37]. Filozofia z jednej strony wprowadza zatem w obszar namysłu nad człowiekiem, nad jego egzystencją i prawdą tej egzystencji, z drugiej natomiast pedagogika, czerpiąc z owego namysłu nadbudowuje nad nim obszar związany z problematyką kształtowania i wychowywania osoby ludzkiej. W ten sposób egzystencja zostaje bezpośrednio odniesiona do procesów i zadań edukacyjnych. Teresa Borowska rozwija powyższą myśl pisząc: *Egzystencja jako zadanie edukacyjne ma charakter podmiotowy, charakteryzuje się zdolnością do przekraczania uwarunkowań, autodystansowania się wobec zjawisk, problemów i odnoszenia się ku komuś lub ku czemuś* [Borowska, s. 1998, s. 10].

Pomimo jednak tak dużej wagi egzystencjalnego wymiaru życia człowieka dla edukacji, trzeba podkreślić, iż istnieje właśnie w tej dziedzinie luka pośród dyskursu pedagogicznego. W pracy *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji* jej autorka stwierdza (...) *problemy egzystencjalne zdają się wciąż lokować we współczesnej pedagogice w obszarze nieobecnych dyskursów* [Borowska, 1998, s. 9]. Brak ów jawi się jako istotny, czy nawet podstawowy problem dotyczący teorii i praktyki wychowawczej. Istotą, bowiem edukacji, jako nauki zajmującej się człowiekiem, jest dbałość o rozwój istoty ludzkiej w całej jej pełni, czyli dbałość o spełnianie człowieczeństwa, co nie może być możliwe bez odniesień do pytania o sens bycia człowiekiem i prawdę człowieczeństwa. Takie spojrzenie na osobę sięga korzeni powstania pedagogiki. Ta zatem u podstaw, u początków świadomego zaistnienia omawianej dziedziny wiedzy, leżą założenia filozoficzne, z których dopiero pedagogika się wylania. Filozofia natomiast, która punktem wyjścia wszelkiego namysłu uczyniła zdziwienie światem, o świat ten nieustannie zapytywała. Przedmiotem pytań, stał się też sam człowiek, będący częścią otaczającej rzeczywistości. Stąd kluczowe zagadnienia tyczą się tutaj, między innymi istoty bycia człowiekiem, celu jego zaistnienia na ziemi, czy sensu życia. Filozofia zatroskana jest także o sferę moralną egzystencji, dywagując na temat dobra i zła, tego, „co słuszne” i „co niesłuszne”, czy tego, co czyni życie wartościowym, a co mu wartość odbiera.

Stąd i pedagogika, jako że z filozofii wyrosła, w pierwszym planie swych rozważań sytuowała pytanie o człowieka. I tak jak filozofia szuka odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek, tak pedagogika zapytuje o to, jaki ma i powinien on być [Stróżewski, 2002, s. 37]. Inaczej rzecz ujmując, filozofia to refleksja nad istotą *humanitas*. Pedagogika natomiast zajmuje się realizacją wymienionej idei, gdyż (...) *jej przedmiotem jest przecież żywy człowiek, a celem tworzenie czy kształtowanie, jeśli nie wręcz przywoływanie do bytu jego człowieczeństwa* [Stróżewski, 2002 s. 41]. Pisze W. Stróżewski także, iż przejście od filozofii do *paidei*, to przejście do działań mających na celu właściwe wychowanie człowieka [Stróżewski, 2002, s. 39], czyli wychowanie kształtujące prawdziwe człowieczeństwo. To ostatnie, o czym już była mowa, jest ideą, celem, ku któremu zmierza proces kształtowania człowieka. Jest idealnym obrazem osoby ludzkiej, ideałem, który poprzez nieustanny dynamizm rozwoju zostaje urzeczywistniany. By jednak móc rozpocząć realizację wyznaczonego celu, czyli niełatwą „wędrowkę” od „ja” rzeczywistego, w stronę „ja” idealnego, trzeba wcześniej postawić pytanie o sens owej przemiany.

Jeśli zdefiniujemy życie człowieka jako nieustanną przemianę i rozwój, wówczas pytanie o sens owej dynamiki będzie również pytaniem o sens samego życia. Wróciliśmy więc do tego, co dla nas istotne, do pytania o sens życia. Pedagogia chcąc wypełniać wyznaczone sobie zadania, nie może pomijać tego zasadniczego pytania. Celem edukacji jest dbałość o wzrost człowieka ku pełni jego możliwości, oraz takie kształtowanie i wychowywanie osoby ludzkiej, aby ideał człowieczeństwa mogła i umiała wcielać w życie. By to było możliwe, raz jeszcze powtórzmy, działalność edukacyjną wespół należy na podstawie odniesień do sensu i zapytywania o ów sens.

Oczywiście z praktycznego punktu widzenia pozostaje ważny problem: jak zagadnienie kształtowania sensu życia ożywić w życiu społecznym, w wychowaniu, w edukacji, w edukacji religijnej i w myśleniu pedagogicznym? Kluczowe jest również, jak pomóc ludziom wchodzić na drogę, która nie prowadzi do nicości, lecz ku pełni bytu i życia? Odpowiedzią na te wątpliwości może być pedagogiczne odczytanie propozycji V. E. Frankla i jego logoteorii. Taki cel przyświecał powstaniu niniejszej publikacji. W zamierzeniu autora nie miała ona jednak wyczerpywać problemu związków pedagogiki z teorią V. E. Frankla w perspektywie pytania o sens. Miała być natomiast przyczynkiem do dalszych pogłębionych analiz, które w konsekwencji doprowadzić mogą do potraktowania problemu „sensu” i „sensu życia” jako istotnego przedmiotu rozstrzygnięć teoretyczno-pedagogicznych oraz do uznania „pytania o sens” jako jednego z kluczowych obszarów praktyki oddziaływań wychowawczych.

„Pedagogiczność” teorii Frankla polega, jak zostało to wykazane, na istotnym podobieństwie w rozumieniu osoby, w którym podmiot definiowany jest jako cel sam w sobie i w tym aspekcie domagający się dla siebie poważania i godności. Podobnie jak nie da się skonstruować pedagogiki bez podmiotu, tak też bezpodstawnie jest myślenie o sensie bez podmiotu, który do niego zdąży. Pedagogika i analiza egzystencjalna pozostają zdane na swój podmiot – z jednej strony na podstawie powiązanej z nim zdolności kształcenia, z drugiej – na podstawie przypisywanego mu wymiaru sensu - jego duchowości [Michalski, 2011, s. 159].

Warunkiem wyjściowym i koniecznym zarówno logoterapii, jak i oddziaływań wychowawczych jest ich osobowy charakter. W obu obszarach zaistnienie takiej faktyczności nazywa się spotkaniem osób. Polega on na dialogicznym, horyzontalnie i wertykalnie zorientowanym, w pełni satysfakcjonującym jednostkę sposobie bycia i spełniania siebie. Osiągalne jest to w sytuacji najgłębszych osobowych doświadczeń: w przyjaźni, w miłości, w religijnym doznaniu, w doświadczeniu egzystencjalnym itp. Jest to więc doznanie całościowe ludzi, które opisać można w języku egzystencjalno-fenomenologicznym. Jako takie, nie jest dostępne w ramach podejścia empirycznego, które z natury swej musi „redukować” wielowymiarowo warunkowaną złożoność ludzkich doznań do zachowań bardziej prostych [Michalski, 2011, s.161].

Analiza egzystencjalna oraz logoteoria podobnie jak pedagogika wychodzą z koncepcji człowieka, które jego założenia biologiczno-mechanistyczne zdecydowanie pozostawiają w polu negacji. Dlatego modne dziś, a często przejęte z innych dyscyplin naukowych, takie terminy, jak: sygnał, bodziec, reakcja, informacja, interakcja, komunikacja, relacja itp., bez ich szczegółowego dookreślenia, zdają się gubić osobowy charakter bycia i doznań ludzi. Ujmują one raczej instrumentalną, czynnościową, zjawiskową stronę faktu ludzkiej egzystencji.

Należy zauważyć, że w spotkaniu musi zaistnieć np. relacja (komunikacja). Natomiast w zaistniałej relacji czy komunikacji niekoniecznie musi być obecne spotkanie. Rozumienie terminu „spotkanie” trzeba obwarować określonymi warunkami, aby można je było nazwać prawdziwie ludzkim. Jednym z tych warunków jest właśnie sens, który w dobie interakcji globalnej bywa często niedostrzegalny i pomijany. Spotkaniu zagraża wówczas wynaturzenie. Oznacza to, iż mimo że dochodzi do niego między ludźmi, może ono dokonywać się na poziomie subludzkiem i mieć charakter czysto instrumentalny.

Buber i Ebner wskazują nie tylko na znaczenie spotkania, ale podkreślają również jego charakter dialogiczny. W tym miejscu warto jednak zwrócić uwagę, że z perspektywy logoteorii, prawdziwy dialog nie może dojść do skutku tak długo, dopóki wymiar logosu nie zostanie przekroczony. Dialog bez logosu popada w monolog. Partnerzy dialogu nie są wówczas objęci intencjonalnym nastawieniem, ale tylko tym, aby samego siebie „wypowiedzieć”. Transcendencja siebie oznacza tu, że być człowiekiem to być skierowanym ponad siebie samego, ku komuś lub czemuś, co nie jest mną samym, na coś, na jakiś sens spełniany, albo osobę spotykaną w miłości. Intencjonalność aktów duchowych, podkreślanych w logoteorii jest poznawczą stroną transcendowania siebie. Dialog, który ogranicza się do wypowiedzenia samego siebie, odbiera ludzkiej egzystencji wyróżnienie transcendowania siebie. Prawdziwe spotkanie jest nie tylko zorientowane na logos, ale pomaga również człowiekowi w wyjściu ku logosowi, w przekraczaniu samego siebie [Frankl, 1972, s. 218-219].

Dla pedagogiki wynikają stąd istotne konsekwencje. Otóż wszelka pedagogia bez logosu nie znajduje żadnych podstaw, ku którym moglibyśmy skierować naszą egzystencję. Ona zna tylko przyczyny, a te znajdują się nie na zewnątrz w świecie, lecz w nas samych, w naszym własnym psychofizjologicznym wyposażeniu. Przyczyny nie są jednak tym samym co podstawy.

Frankl obrazuje, że jeśli ktoś kroi cebulę - płacze. Jego płacz ma przyczynę. Nie ma jednak żadnego powodu, żadnej podstawy do płaczu. W spotkaniu bowiem *przekraczam sa-*

*mego siebie, jeśli ono jest prawdziwe i służy nie tylko do wypowiedzenia siebie. Przekraczam siebie, przekraczając logos. Pseudospotkanie bazuje nie na prawdziwym dialogu, lecz na dialogu bez logosu i dlatego służy tylko jako forum wyrażenia siebie* [Frankl, 1972, s. 225].

Dominującymi cechami bytowania w autentycznym spotkaniu są: partnerstwo, uczestnictwo, pomocniczość, odpowiedzialność i wolność [Frankl, 1972, s. 232]. Trzy pierwsze określenia odnoszą się przede wszystkim do społecznego wymiaru spotkania. Dwa ostatnie dotyczą tych wyróżnień, które przysługują człowiekowi jako osobie. Cechy te wynikają z analizy i rozumienia ontycznego statusu człowieka jako osoby – bliźniego. Spotkanie, realizowane w takiej atmosferze, ma szansę bycia twórczym ale i właśnie wychowawczo - terapeutycznym.

Co zostało powiedziane do tej pory ukazuje, iż pytanie o sens życia, jest pytaniem wyróżniającym człowieka spośród innych stworzeń, jest podstawą konstytucji człowieczeństwa nadającą życiu ludzkiemu głębszego wymiaru, wykraczającą poza sferę zwierzęcą jego bytu. Pytanie o sens jest duchową potrzebą wpisaną w naturę *homo sapiens*. Potrzeby tej nie można zagłuszyć ani zniwelować, nie godząc przy tym w samego człowieka, w jego istotę. Relacja pomiędzy pytaniem o sens a odpowiedzią na nie rozgrywa się na dwu płaszczyznach: transcendencji i immanencji. Człowiek pyta o sens własnego życia zwracając się ku sobie samemu, ku swojej istocie, ale także odnosząc się do tego, co poza tkanką jego indywidualnego bytu, ku temu, co transcendentne, co powiązane jest ze sferą *sacrum*. Na przecięciu obu osi dopiero możliwa staje się odpowiedź. Cóż jednak staje się z tak przedstawianą strukturą pytania o sens życia i strukturą samego sensu, gdy relacja pomiędzy transcendencją i immanencją zostaje zaburzona?

Właśnie z takim zaburzeniem relacji mamy do czynienia współcześnie. „Stabilny obraz” świata uległ bowiem załamaniu. Rzeczywistość porządkowana przez religię traciła stopniowo na znaczeniu. Oświecenie wraz ze swoim nadejściem podniosło wagę tego, co ludzkie, stawiając nie Boga, a człowieka w centrum zainteresowań. *Jak to sugerował Ernst Cassirer, właśnie w epoce oświecenia we wszystkich dziedzinach kultury zostaje ustanowiony prymat bytu ludzkiego. Do tego stopnia, że Bóg, dotychczas uznawany za Stwórcę człowieka, zaczyna się jawić jako ludzki wymysł* [Ferry, 1998, s. 43]. Loren Ferry uważa, że ostatnie dwa stulecia to okres ograniczenia dominacji Kościoła i religii, okres laicyzacji. Dziś obserwujemy

*(...) z jednej strony (...) odczarowanie świata czy, dokładniej mówiąc, szeroki ruch humanizacji tego co boskie, związany z postępującą od XVIII wieku laicyzacją Europy. Pod hasłem odrzucenia autorytetów i pod sztandarem wolności myślenia, w czasie dwóch ostatnich stuleci dokonuje się bezustanne uczłowiczenie treści zawartych w objawieniu. (...) Z drugiej strony obserwujemy również powolne i nieubłagane uświęcanie tego, co ludzkie (...) to właśnie człowiek jako taki uznawany jest dziś za sacrum* [Ferry, 1998, s. 44-45].

Procesy te powodują wyparcie sfery transcendencji rozumianej jako zewnętrzną, autorytarną. Stąd tradycyjny charakter pytania o sens życia i jego rozumienia zostaje pozbawiony racji bytu. Sama potrzeba zapytywania jednak pozostaje. Człowiek jako istota duchowa nie odrzuca dążenia do prawdy i sensu, a przenosi jedynie w inny obszar. Jest to obszar transcendencji obecnej w immanencji. Prawda i Sens przestają być czymś zewnętrznym, niezależnym od osoby i sytuowanym zawsze „ponad” i „poza” nią, a przeniesione zostają do jej wnętrza. W ten sposób to, co transcendentne zostało interioryzowane, zachowując tym samym istotne dla człowieka pytania i dążenia. Mamy więc do czynienia z dwoma zjawiskami: ubóstwieniem człowieka i uczłowiczeniem Boga. *Ubóstwieniu człowieka, (...), odpowiada pragnienie uczłowiczenia Boga - aby mówił On bardziej do ludzi, był im bliższy – ale także chęć ukształtowania takich stosunków z Bogiem, w których nie byłoby już miejsca na autorytaryzm* [Ferry, 1998, s. 48].

Bardziej pesymistyczną wizję pytania o sens kreśli V.E. Frankl. Zdaniem tego wyśmienitego austriackiego psychiatry, który starał się mówić o człowieku w perspektywie duchowości, nie można mówić o egzystencji, gdy jednocześnie nie odnosi się jej do tego, co transcendentne. Współczesne nauki zapoznały jednak, twierdzi V.E. Frankl, tę ważną sferę przynależną człowieczeństwu i uczyniły samego człowieka, zamkniętego we własnej immanencji, miarą wszelkich odniesień. Początek owego stanu sięga przewrotu kopernikańskiego, kiedy to percepcja świata w świadomości ludzi uległa odwróceniu o 180°. Z chwilą, gdy Ziemia okazała się nie być centrum wszechświata, straciły moc teologiczne opisy rzeczywistości. Antropocentryzm zajął miejsce teocentryzmu. Człowiek postawił siebie na miejscu zdetronizowanego Boga, wyrzekając się tym samym transcendencji w wyjaśnianiu sensu ludzkiego życia [Frankl, 1998, s. 99].

Według autora *Homo patiens* jest to równoznaczne z kryzysem nauk traktujących o człowieku, którego przezwyciężenie (...) *uda się, gdy wykażemy transcendentalność bytu ludzkiego* [Frankl, 1998, s. 112]. Rzecz w tym, pisze dalej Frankl (...) *aby wprowadzając transcendencję do nauki o naturze ludzkiej odtworzyć obraz człowieka, odpowiadający jego istocie, ze znamionnymi cechami jego transcendencji. Prawdziwy obraz człowieka, rozrywa, bowiem ramy nie tylko tego, co faktyczne, ale i tego, co immanentne*. Osoba ludzka jest odbiciem, obrazem bytu wyższego. Tylko w relacji do *sacrum*, czyli tego, co transcendentne człowiek zachowuje faktyczne podobieństwo do pierwotnej pełni istnienia. Odcinając się od tego odniesienia obraz zostaje zniekształcony. Kondycja ludzi w rzeczywistości XX i XXI wieku, jest kondycją krzywych zwierciadeł. Zamiast oddawać prawdę o człowieku, stają się jedynie obrazami ograniczonymi do immanencji, czyli niepełnymi. Jeżeli transcendencja nie zostanie przywrócona, skazani jesteśmy na poczucie zagubienia czy braku podstawowego wymiaru bycia: jego sensu, co w następstwie rodzi frustrację, smutek i rozpacz. Taka rzeczywistość natomiast, nie może zapewnić właściwej podstawy dla prawidłowego wzrostu i rozwoju jednostki ludzkiej. Poczucie bezsensowności własnego istnienia zamiast budować, co powinno być udziałem człowieka, służy destrukcji jego osobowościowych struktur.

W tym miejscu rodzi się wyzwanie, jaki zaistniały stan rzeczy stawia przed edukacją. Wyzwanie ponownego wprowadzenia w dyskurs pedagogiczny kwestii prawdy i sensu. Tylko tak bowiem, można odpowiedzieć na podstawową i właściwą człowiekowi potrzebę odnoszenia własnej egzystencji do Sensu. Dopiero w relacji do tak rozumianej prawdy życia, w relacji do pytania o sens, rozwijać się może w pełni istota ludzka. Pedagogika jako nauka zajmująca się człowiekiem i mająca o nim szczególną pieczę, winna wyposażać się w oręż przeciw niepewności, zwątpieniu, rozpacz. Winna swe siły skierować na budowanie pozytywnego obrazu świata, poprzez uwrażliwianie jednostek na kwestię Prawdy i Sensu, gdyż: *Poszukiwanie prawdy jest walką: bitwą w wojnie przeciwko chaosowi, odwiecznym rytuałem wyrwywania rzeczywistości zwątpieniu poprzez nazywanie jej części, zakłębieniem, które ma ocalić ją przed pograżeniem w nicość* [Fernández-Armesto, 1999, s. 243].

Sprawa sensu życia jest sprawą w najwyższym stopniu indywidualną, osobistą, prywatną. Nie ma sensu mówić o sensie życia zbiorowości, na przykład narodu. Chodzi zawsze o życie jednostki. Najważniejsze sprawy człowieka są czysto prywatne; tak, obok sensu życia, cierpienie, miłość, śmierć i tym podobne. Sensu życia nikt mi nie da. Muszę go znaleźć i zachować sam. Mówimy o sensie i bezsensie przede wszystkim, gdy chodzi o słowa, znaki, mowę. Dane wyrażenie ma sens dla mnie, jeśli ja jego znaczenie rozumiem, a jest bezsensowne, gdy tak nie jest. Życie nie może przecież mieć znaczenia, przynajmniej w tym słowa wydzźwięku, w którym wyrażenie je posiada. Ma natomiast, albo przynajmniej może mieć, wartość. Moje życie ma sens, kiedy ja uważam, sądzę, czuję itd., że ono ma wartość dla mnie, czyli prostszymi słowami, kiedy uważam, czuję itd., że warto żyć.

Istnieje jeden wypadek, w którym o sensie życia nie można mówić, że się w niego wątpi, a mianowicie wtedy, kiedy istnieje jakiś cel, do którego się dąży, który chciałoby się

osiągnąć. Jeśli w danej chwili istnieje cel, do którego dany człowiek dąży, jego życie ma w tej chwili sens. Ale nie zawsze tak jest. Kiedy twój sens życia jest zagrożony, staraj się znaleźć cel, do którego mógłbyś intensywnie dążyć. Jeśli życie danego człowieka ma sens w danej chwili, to on dąży w tej chwili do jakiegoś celu. Istnieją chwile, w których dany człowiek do żadnego celu nie dąży, a w których jego życie ma przecież sens [ Michalski, 2011, s. 264-269].

Są chwile, w których dążenia nie ma, a sens życia przecież jest. Można więc powiedzieć, że ten sens istnieje w dwóch wypadkach: kiedy człowiek do czegoś dąży i kiedy oddaje się używaniu chwili obecnej. Skoro używanie chwili jest jednym z dwóch sposobów nadania życiu sensu, wolno na marginesie naszego wywodu sformułować jeszcze inną regułę moralną: Umiej żyć w chwili obecnej i używać jej! Nie trzeba pogardzać małymi celami i przemijającymi chwilami życia.

Dążenie do jakiegoś celu nadaje najczęściej ten sens mojemu życiu, muszę więc dbać, aby mi nie zabrakło celów. Ale sens znaleźć można nie tylko w dążeniu, bo daje je także używanie chwili. Umieć jej używać, potrafić cieszyć się tym, co mi jest dane teraz, obecnie, jest bardzo wielką rzeczą: wypada mi świadomie się jej uczyć. Życie ludzkie nie jest jednym jedynym szeregiem dążeń, ale składa się na nie cały pęk małych szeregów. Nie trzeba się dać uwieść przez Jedno Jedyne, przez Wielką Sprawę, ale umieć zadawać się wielością małych i przelotnych zadowoleń. Ta mała filozofia, która jest bodaj mądrością zwykłych ludzi, może dać człowiekowi to trochę szczęścia, jakie jest w ogóle na tym świecie możliwe.

## BIBLIOGRAFIA:

- Borowska Teresa. 1998. *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: IBE.
- Fernández - Armesto Felipe. 1999. *Historia prawdy*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Ferry Loren. 1998. *Człowiek-Bóg, Czyli o sensie życia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Frankl Viktor Emil. 1972. *Der Wille zum Sinn*. Wien: Huber.
- Frankl Viktor Emil. 1982. *Die Psychotherapie in der Praxis*. Wien: Franz Deuticke.
- Frankl Viktor Emil. 1987. "Das Leiden am sinnlosen Leben". *Universitas* nr 2/512.
- Frankl Viktor Emil. 1998. *Homo patiens*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Kopaliński Władysław. 1990. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Leksykon PWN. 2000. *Filozofia*. Warszawa: PWN.
- Michalski Jarosław. 2006. „Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą”, *Studia Warmińskie*, nr 51.
- Michalski Jarosław. 2011. *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Pasterniak Waldemar. 2001. *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Stróżewski Władysław. 2002. *W kręgu wartości*. Kraków: Znak.