



SPOŁECZEŃSTWO  
EDUKACJA  
JĘZYK

Tom 14/2021, ss. 7-18  
ISSN 2353-1266  
e-ISSN 2449-7983  
DOI: 10.19251/sej/2021.14.1(1)  
[www.sej.mazowiecka.edu.pl](http://www.sej.mazowiecka.edu.pl)

---

**Jarosław Michalski**

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Orcid: 0000-0002-4344-7422

## **SENS ŻYCIA W ANALIZIE EGZYSTENCJALNEJ I LOGOTERAPII. IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE**

THE SENSE OF LIFE IN EXISTENTIAL ANALYSIS AND  
LOGOTHERAPY. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

### **Abstrakt**

Problematyka sensu życia jest niezwykle ważna. Jest to zagadnienie, które warto podejmować, zwłaszcza w czasach obecnego kryzysu moralnego, który 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 negatyw-

### **Abstract**

The issue of the meaning of life is extremely important. It is an issue worth taking up, especially in the times of the present moral crisis that leads to the loss of the meaning of life. In a rapidly changing world, the circles of people who succumb to the feelings of meaninglessness in life, the number of so-called existential frustration. The crisis of the meaning of life and the feeling of nonsense are born in contemporary conditions as a result of various disappointments, but also primarily as a result of negative

nych przemian w sferze wartości, norm i właściwego, pogłębionego rozumienia pojęcia osoby. 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, która nie prowadzi do nicości, lecz ku pełni bytu i życia.

Propozycję taką próbuje przedstawić autor dokonując próby odczytania pedagogicznych implikacji w analizie egzystencjalnej oraz w myśli twórcy koncepcji logoteorii i logoterapii Victora E. Frankla – psychiatry, psychoterapeuty i filozofa, twórcy „III Wiedeńskiej Szkoły Psychoterapii”.

#### SŁOWA KLUCZOWE

sens, analiza egzystencjalna, logoterapia, pedagogika

changes in the sphere of values, norms and the proper, in-depth understanding of the concept of a person. However, from the practical point of view, there remains an important problem, how to revive the issue of the meaning of life in upbringing, in educational activity, and in pedagogical thinking, and how to help people enter the path that does not lead to nothingness, but to the fullness of being and life.

The author tries to present such a proposal by making an attempt to read the pedagogical implications in existential analysis and in the mind of the creator of the concept of logotherapy and logotherapy, Victor E. Frankl – a psychiatrist, psychotherapist and philosopher, creator of the „3rd Vienna School of Psychotherapy”.

#### KEYWORDS

sense, existential analysis, logotherapy, pedagogy

Poszukiwania sensu życia towarzyszyły człowiekowi od początku jego istnienia. Pytania o sens własnej egzystencji, celowość istnienia świata z różną intensywnością pojawiają się w świadomości człowieka. Każdy z ludzi 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 znajduje się w trudnej nieokreślonej dla siebie sytuacji. Zagadnienie sensu życia interesowało nie tylko tzw. zwykłych ludzi, ale i badaczy filozofii, socjologii czy przedstawiciele 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, która nie prowadzi do nicości, lecz ku pełni bytu i życia. Propozycję taką można przedstawić dokonując próby odczytania pedagogicznych implikacji w myśli twórcy koncepcji logoteorii i logoterapii Victora E. Frankla – psychiatry, psychoterapeuty i filozofa, twórcy „III Wiedeńskiej Szkoły Psychoterapii”. Zdaniem V.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 chętnie cytował on F. W. Nietzschego: „Ten, kto ma **po co żyć**, potrafi znieść niemal każde **jak**”.

Główna teza występująca w niniejszym artykule brzmi następująco: pytanie o sens posiada duże znaczenie dla pedagogiki. Przy próbie silniejszego podkreślenia tej tezy na drodze przedstawienia odpowiednich argumentów, szczególnego znaczenia nabiera właśnie myśl i dzieło V. E. Frankla oraz analiza egzystencjalna. Oczywiście związki te są ważne i możliwe przy założeniu, że prezentowane stanowisko pedagogiki jest punktem widzenia pedagogiki filozoficzno-transcendentalnej. Zwrócenie uwagi na ten punkt wyjścia posiada znaczenie wynikające stąd, iż na tej podstawie możliwe jest wyjaśnienie rodzaju argumentowania, które w niniejszym artykule wykorzystywane jest do analizy różnych naświetleń problemu. Jeśli na przykład pytanie o sens miałyby być badane pod kątem relacji do kształcenia lub też „sens” jako powinność miałyby uzyskać rangę przedmiotu badania, to wówczas przyjęty sposób patrzenia wymienionej powyżej pedagogiki będzie określał jego przebieg ze stosownych badań.

Kiedy logoterapia i analiza egzystencjalna zajmują się człowiekiem w aspekcie bycia przez niego osobą, przy uwzględnieniu jego zdolności duchowej analizy samego siebie oraz świata, w którym żyje, to podkreślają one w ten sposób wymiar właściwy człowiekowi, wyróżniający go spośród wszystkich innych istot żywych. Jest to wymiar duchowy, noetyczny. Bycie człowiekiem obejmuje jakby trzy płaszczyzny, które wprawdzie są nierozdzielne od siebie, ale mimo to przedstawiają różne formy egzystencji. Są to wymiary: noetyczny, czyli związany z nauką o myśleniu i rozpoznawaniu, psychiczny i cielesny.

Wymiar noetyczny obejmuje również jedność składającą się z trzech członów. W niej otwiera się cecha specyficznie ludzka, poprzez nią osoba wychodzi ku egzystencji. Wymiar noetyczny jako specyficznie ludzki odnosi się przy tym do sensu życia, samotranscendencji, woli posiadania sensu, samozdystansowania i wolności woli (Längle, 1999, 14-21).

Analiza egzystencjalna podkreśla w swoim rozumieniu osoby noetyczny wymiar człowieka, charakteryzujący się wolnością wyboru, posiadaną przez wolę oraz wolą znalezienia sensu. Kiedy głęboko zakorzenione w człowieku „pragnienie” posiadanie sensu ulegnie frustracji, może dojść do „kryzysu sensu”, kończącego się nieraz zwątpieniem i poczuciem zagubienia.

To, co w pedagogice nazywane jest realizacją obowiązujących aktów, poprzez które człowiek uczestniczy zawsze indywidualnie w wartościach absolutnych, stanowi w analizie egzystencjalnej dążenie osoby do wzięcia udziału w świecie, ponoszenia wobec niego odpowiedzialności - w formie gotowości poświęcenia się właśnie pewnemu sensowi. Nawiązywanie przez człowieka stosunków z kimś lub z czymś, nie będącym nim samym, zdolność wyjścia poza samego siebie, określone jest przez Frankla jako „samotranscendencja” (Frankl, 1987, 18). Nawet kiedy Frankl nie wskazuje dalej na wartości absolutne, znajdujące się ponad skończonymi wymiarami człowieka, lecz uważa spełnienie życia posiadającego sens i wartości za uzasadnione w egzystencji ziemskiej, kładzie on dalej nacisk, podobnie jak pedagogika, na możliwość stałego zdążania pojedynczego człowieka do samokształtowania i samoprzekształcania się, jako zdolność nieustannego wznoszenia się ponad siebie (Frankl, 1987, s. 70-73; por. Michalski, 2011,

174-182). Tym samym człowiek widziany jest jako osoba wolna i odpowiedzialna, to znaczy niezależna w dziele tworzenia samego siebie (Pestalozzi) i jest jednocześnie sam sobie postawiony jako zadanie, przez co postrzegany jest wprawdzie jako istota wolna, ale także odpowiedzialna. Zobowiązanie wynikające z samoodpowiedzialności, nie może być zrealizowane przez kogoś innego, a zawarte w pedagogice, jak też psychoterapii może być przy tym zawsze - w rozumieniu Sailera - jedynie pomocą w celu uzyskania samopomocy, o ile uznane będą: wolność człowieka i jego prawo do samostanowienia (Heitger, 1983, s. 166-172).

Wolne i odpowiedzialne samostanowienie stanowi zadanie i cel dla obu dyscyplin (pedagogiki i analizy egzystencjalnej). Również one obie uważają je za warunek określenia kogoś jako osoby.

Istnienie człowieka jest w zakresie jego duchowości, nie „bytem o ustalonym kształcie”, ale raczej „wolnym”. Frankl mówi w ten sposób: „Bycie człowiekiem nigdy nie oznacza bycia wyłącznie takim, a nie innym; bycie człowiekiem oznacza jednak zawsze możliwość stawanie się również kimś innym.” (Frankl, 1991, 71).

Pytanie o wolność i duchowość człowieka nie stanowi poza tym pytania o charakterze przyrodniczo-naukowym, ponieważ jest to ujęcie dostrzegające jedynie organizm psychofizyczny, a nie osobę duchową. Frankl wskazuje wprawdzie na to, że ludzkiej egzystencji właściwa jest zależność psychofizyczna, ale akcentuje również, że psychologia bazująca na naukach przyrodniczej postrzega jedynie moment zależności, natomiast pomija autonomię duchowej egzystencji człowieka. Frankl wypowiedział się na ten temat w następujący sposób: „Zamiast autonomii egzystencji duchowej, psychologia taka dostrzega autonomię aparatu psychicznego. Widzi jedynie konieczności. Jednak człowiek jako taki zawsze znajduje się już po drugiej stronie konieczności - nawet kiedy jest po tej stronie możliwości. Człowiek jest w istotnej mierze istotą potrafiącą dokonywać transcendencji konieczności. Istnieje on wprawdzie jedynie ze względu na konieczności, ale pozostaje wobec nich w relacji wolności. (Frankl, 1987, s. 87-94, por. Popielski, 2008).

Frankl dystansuje się tutaj w zakresie sposobu patrzenia na człowieka, od zawężonych wywodów o charakterze naukowo-przyrodniczym. Wyraża się to w tym, że dokonuje jasnego rozróżnienia między koniecznością i wolnością. Wolność leży na innej płaszczyźnie, położonej ponad wszelką koniecznością. Istnienie człowieka jest w stosunku do konieczności również zawsze otwarte na przyjęcie tego, co stanowi sens. Frankl zwraca się w szczególności przeciwko zawężonemu pojęciu osoby, podkreślając wolność człowieka w stosunku do do popędów, uwarunkowań dziedzicznych i wpływów otoczenia.

„W człowieku znajdują się popędy, które nie mają go jednak w swoim władaniu. Człowiek potrafi je w jakiś sposób przekształcić, one natomiast go nie kreują.” (Frankl, 1987, 88). Tym samym można sformułować jasne stwierdzenie, że człowiek potrafi kierować swoimi popędami. Może je przyjąć lub odrzucić. W fakcie bycia osobą posiada wolność podejmowania decyzji. Jest panem swoich popędów. W przeciwieństwie do zwierzęcia u człowieka nie ma popędów, nie powiązanych z wolnością wyboru. Jeśli

pragnie zaakceptować swoje popędy, musi się z nimi najpierw utożsamić, natomiast zwierzę istnieje już jako suma swoich popędów. Frankl porównuje popędy z terenem, na którym, wolność postawiła swoją stopę i który również może szybko opuścić. Popędy i wolność pozostają wobec siebie w relacji wzajemnego uzupełniania. Nie są przy tym wzajemnie równoległe, jak ma to miejsce między naturą duchową i fizyczną, ale zgodnie z poglądami Frankla ich relacja nabiera charakteru antagonizmu fakultatywnego, neopsychicznego (Frankl, 1987, 90).

Petzelt stwierdza ponadto, że już dla niemowlęcia charakterystyczne jest, że nie kieruje się instynktami, popędami lub reakcjami, ale we wszystkich formach swojej aktywności określa zasadniczo swój dystans do osób dorosłych (Petzelt, 1991, 27-32). To, co powiedziane jest o niemowlęciu, dotyczy również w innych miejscach, kontekstach, dziecka, młodzież i dorosłego. Wolność jest wartością a priori egzystencji ludzkiej.

Podkreślenie samookreślenia człowieka wyraża się u Petzelta jeszcze dodatkowo przez fakt, iż postrzega on aktywizację osoby zasadniczo jako kierowanie się wolą, a nie popędem. Z jego punktu widzenia nie występują w człowieku popędy, ponieważ „wie on o nich, a jeśli tak jest, to zostały powierzone naszej aktywności. Oznacza to, że muszą pokazać, co z nimi czynię, czy we właściwy sposób zarządzam (lub też nie zarządzam w ogóle). Popędy uświadomione sobie przestają już nimi być jako takimi.” (Petzelt, 2003, 177).

W tym miejscu rozumienie wolności, zgodne z zasadami analizy egzystencjalnej, zwrócone jest przeciwko koncepcji „determinizmu związanego z dziedziczeniem”, w której człowiek rozumiany jest jako w uwarunkowaniu swoimi cechami dziedzicznymi. W tym kontekście Frankl wskazuje na wyniki „poważnych” badań związanych ze zjawiskiem dziedziczenia, informujących, jak dalece człowiek wolny jest również od swoich predyspozycji otrzymanych dziedzicznie. W celu potwierdzenia tej tezy Frankl podaje wiele konkretnych przykładów pochodzących z badań przeprowadzonych nad bliźniętami. Badacz chce pokazać w ten sposób, jak bardzo różnie osoby z bliźniaczego rodzeństwa ukształtowały swoje życie, mimo, iż otrzymały jednakowe podstawy dziedziczne. Frankl, powołując się na Goethego, prezentuje pogląd, że nie ma takiej cnoty, która nie byłaby obciążona błędami, jak też, że nie ma błędu, którego nie dałoby się przekształcić w cnotę. (Frankl, 1991, 57-62).

W relacji do otoczenia wiele zależy od tego, jakie jest do niego podejście ze strony jednostki, w jaki sposób w stosunku do niego się zachowuje, jakie posiada nastawienie. Człowiek nie jest produktem swojego otoczenia, ponieważ ostatecznie on sam decyduje o sobie (Popielski, 2004, 91).

Frankl jako były więzień hitlerowskiego obozu koncentracyjnego złożył obiektywne świadectwo o tym, że można dostosować się nawet do najokropniejszych warunków otoczenia; staje się to wyraźne, kiedy wypowiada się słowami: „Istniała taka lub inna możliwość; każdego dnia i o każdej godzinie pobytu w obozie można było spotkać się z wielokrotnie powtarzającą się okazją podjęcia tej wewnętrznej decyzji, będącej za lub przeciwko upadkowi człowieka, skierowanej do tych sił w otoczeniu, które zagrażały pozbawieniem tego, co było człowiekowi najbardziej bliskie i specyficzne - jego we-

wewnętrznej wolności(...).” (Frankl, 2010, 108). Wkrótce potem Frankl zajął zdecydowanie stanowisko, iż człowiekowi nie można odbierać duchowej wolności i to aż do momentu wydania przez niego ostatniego tchnienia, a także, że aż do samego końca życia istnieje możliwość sensownego wpływu na jego przebieg. (Frankl, 2010, 109).

Zarówno Petzelt jak i Frankl starali się, konstruując swoje teorie, o zachowanie spojrzenia na człowieka jako osobę, na jego wolność oraz godność. Wyrażało się to w tym, że zwracali się przeciwko tendencjom prowadzącym ku różnym jednostronnym kierunkom, jak biologizm, psychologizm i socjologizm, rozszczepiającym człowieka przez „pryzmaty” ich sposobów patrzenia i tym samym tak bardzo izolowały podmiotowość człowieka, jego niepowtarzalną duchowość i osobistą wolność, że elementy typowo ludzkie znikają na koniec całkowicie z ich pola widzenia. Co rozumiane jest pod tym pojęciem precyzuje Fizzotti na przykładzie psychologii, mówiąc, że główny kierunek ludzkiego życia - trwanie egzystencji - jest właśnie tym „(...) co nie może być przez psychologię ani zbadane, ani skontrolowane, ani sprawdzone, czy też opanowane. Dzieje się tak z prostego powodu, że ten głęboki proces zamknięty jest dla ich sposobu patrzenia. To, co dzieje się w ramach egzystencji, jest konstytucją świata, konstytucją powiązań sensu. (Fizzotti, 2011, 18).

Znaczenie teorii logoterapeutyczno-egzystencjalno-analitycznej dla teorii pedagogicznej polega przede wszystkim na tym, że chodzi tutaj o uzyskanie spojrzenia na człowieka w możliwie wielu aspektach, przede wszystkim w aspekcie jego pytania o sens oraz poszukiwania przez niego sensu, które wywodzi się z jednego z najbardziej podstawowych wymiarów bytu człowieka, a mianowicie tego duchowego. I jest to właśnie wymiar, na którym zależy również antropologii pedagogicznej, kiedy pedagogika teoretyczna pyta się o stawianie się człowiekiem i stwierdza, że proces ten nie powinien być zdany na samowolę oraz przypadek. Jest tak również, kiedy następnie pyta się, jakimi zasadami myślenia i działania pedagogicznego musi się kierować, aby elementy te mogły być uznane są wiążące (Wicki, 1991).

Tworzenie projektów „obrazu” człowieka łatwo może prowadzić do uproszczeń i skrótów, jak również antropologia oparta na tzw. solidnych podstawach zawsze znajduje się w niebezpieczeństwie wyjścia poza rzeczywistą stronę ludzkiego życia. Wobec tego z jednej strony pozostaje - na skutek rozważań teoretycznych - niemożliwa do pokazania w zakresie jej stanu faktycznego, a z drugiej trzeba powiedzieć, że myślenie antropologiczne ostrzega również przed zbyt pobieżnymi opisami i przyporządkowaniami w odniesieniu do ludzkiego życia. Jest też w stanie je odkrywać lub już z góry unikać. Głoszona tutaj teza mówi, że antropologia Frankla przedstawia dla antropologii pedagogicznej, z podanych wcześniej powodów, pewne ubogacenie oraz rozszerzenie, w sensie uważania na „wymiar sensu” człowieka i respektowania go. W ten sposób służy ona rozszerzeniu i pogłębieniu naszego pola widzenia, kiedy tworzymy sobie pewien „obraz” człowieka, czyli kiedy istnienie ludzkie dokonuje refleksji nad samym sobą.

Wicki chciałby odkryć w antropologii nawet jakieś ogniwo pośrednie między pedagogiką i psychoterapią (Wicki, 1991, 191-199). Dostrzega on w niej również pewien rodzaj środka prewencyjnego przeciwko niebezpieczeństwu błędnego wyjaśnie-

nia „istotnego” składnika egzystencji człowieka, a także jego praktycznego zagrożenia. Zgadza się z tym poglądem w takim stopniu, w jakim chodzi o przedstawienie osobowego charakteru człowieka, jako niezbywalnego warunku pedagogicznego myślenia i działania. Na koniec trzeba wystąpić przeciwko tym tendencjom, które w ramach pedagogiki powodują zniesienie podmiotu wszelkiej pedagogiki, poprzez uczynienie go obiektem obcych oddziaływań i interwencji. Zasadniczo jednak na pytanie o podmiotowość człowieka można znaleźć właściwe odpowiedzi tylko z uwagi na jego wolność, świadomość, samookreślenie i odpowiedzialność. Dopiero odpowiadając na pytanie o podmiotowość człowieka (w wyżej podanym sensie) rozstrzygają się „możliwości pedagogiki, rodzaju jej praktyki, uprawomocnienia jej celu oraz znajdującej się u jej podstaw antropologii.” (Heitger, 1997, 42). Tym samym pytanie o podmiotowość człowieka i odpowiedź na nie, stanowiące wynik tego badania, zasadniczo wyprzedzają aktywność pedagogiczną, ponieważ wynik taki stanowi miarę jej ważności. Dopiero bowiem spojrzenie na podmiotowość człowieka, przy uwzględnieniu jego własnej odpowiedzialności i wolności rozstrzyga o celu i sensie działalności pedagogicznej i staje się również warunkiem myślowym tworzenia teorii w pedagogice.

O ile praktyka w ujęciu analizy egzystencjalnej i /lub praktyka pedagogiczna chciałyby dać wyraz odpowiadający osobowemu wymiarowi człowieka w zakresie poszukiwania przez niego sensu i w jego zamiarze kształcenia się, muszą być najpierw uznane właściwe założenia antropologiczne. To, że „bycie osobą” zawsze stanowi w stosunku do powiązanych z tym redukcjonizmów coś „więcej”, że samo bycie osobą lub podmiotem nie da się odnieść jedynie do stanu faktycznego, do tego, że konkretna osoba, jednostka zawsze może być doświadczona tylko w trakcie osobistego spotkania - są podstawowymi warunkami zarówno dla praktyki psychoterapeutycznej, jak też pedagogicznej. Muszą one stanowić początek każdego rodzaju praktyki, jeśli sama ona pragnie być adekwatna do swojego podmiotu. Wobec tego zarówno dla teorii i praktyki pedagogicznej, jak też i psychoterapeutycznej musi chodzić o to, aby rozpoznać i przezwyciężyć własne redukcjonizmy (Michalski, 2011, 254-258).

Podmiotowość człowieka uzasadnia jednocześnie konieczność i możliwość realizowania się pedagogiki, ponieważ człowiek zadany jest samemu sobie, a cel wszelkiej pedagogiki polega na tym, że człowiek urzeczywistnia swoje człowieczeństwo (por. Heitger, 1997, 402-411; Nanni, 2007).

Z punktu widzenia możliwości znalezienia sensu decydującego znaczenia nabiera fakt, że człowiek może stanąć na wprost samego siebie. Dopiero stając przed sobą samym i światem człowiek kreuje siebie jako osobę duchową. Zmagają się on z samym sobą, kiedy „jako osoba duchowa” staje naprzeciw siebie „jako organizm psychofizyczny” Zdolność ta jest fakultatywna w takim stopniu, w jakim człowiek pozostaje sobą, w swojej wolności, a tym samym również w poczuciu odpowiedzialności. Bycie sobą ma w takim stopniu charakter egzystencjalny, w jakim człowiek opowiada się za swoim istnieniem lub przeciwko niemu. Egzystowanie oznacza tutaj umiejętność wyjścia z samego siebie i stanięcia przed sobą. (Frankl, 1981, 116-120).

Bycie podmiotem odróżnia się od wszystkich innych istnień tym, że nie tylko jest, ale staje również przed samym sobą. Swoje istnienie zawdzięcza realizacji przez samego siebie, co nie oznacza, że podmiot sam z siebie znalazł się na świecie lub też stworzył samego siebie „(...)”, ale, że rodzaj jego bytu nie stanowi wyniku determinacji społecznej lub dojrzwania biologicznego, jest natomiast realizacją samego siebie.” (Heitger, 1997, 402).

Człowiek realizuje swoje życie biorąc za nie samą odpowiedzialność. Nie jest przy tym jednym z wielu celów, ale jest celem dla samego siebie. Jest odpowiedzialnym kreatorem kształtu swojego życia i tym samym bierze odpowiedzialność za podjęcie swoich możliwości znalezienia sensu, jak również wprowadzenia ich do sensu własnego życia. Tam, gdzie kwestia ta jest nie dostrzegana, pojawiają się obce przeznaczenia i człowiek nie tylko traci swój sens życia, ale również dokonuje się jego redukcja jako podmiotu lub też co najmniej nie jest on w takim wymiarze traktowany (Picchi, 2019).

Tam, gdzie następuje degradacja do wielkości nie stawiających pytań, musi być stawiane pytanie o moje ja (osobę, podmiot). W miejscu, gdzie moje ja staje się obiektem lub przedmiotem - jednym spośród innych - dochodzi do jego utraty lub też nie jest ono dostrzegane w swojej właściwej wielkości. Pedagogika, która traci swój podmiot, traci również samą siebie, pozbawiając się podstawy, na której wyrasta. Do czego jeszcze bowiem mogłaby się odnosić pedagogika, jeśli nie do konkretnego człowieka, do konkretnej sytuacji? Pedagogika musi zwracać się do człowieka przy uwzględnieniu jego sytuacji indywidualnej, to znaczy powinna widzieć go takim, jaki jest i ten właśnie obraz tworzy jej punkt wyjścia w odniesieniu do powinności. Kiedy pedagogika pyta się o powinność człowieka, to może wprawdzie pytać na metapłaszczyźnie o powinność człowieka w sensie ogólnym, jednak w konkretnym przypadku może to tylko odnosić się do w pełni określonego indywiduum, przy uwzględnieniu osiągniętego przez niego w danym przypadku stanu.

Heitger poddaje krytyce między innymi również ideę efektywności w praktyce pedagogicznej, która swoją aktywność definiuje właśnie w kierunku efektywności. W praktyce szkolnej „modelom” takim chodzi w pierwszym rzędzie o czyn, aktywność, działanie i chęć podjęcia działania, o tak zwane przetwarzanie, aktywność lub projekty, które praktycznie wypróbowywane są dla praktyki i w przypadku „powodzenia” powinny być wprowadzane do regularnego programu szkolnego. Wartość takich prób podejmowanych z myślą o szkole mierzona jest pod kątem możliwości zastosowania - biorąc pod uwagę motto „Im efektywniej, tym lepiej”. Uzyskana efektywność tworzy już potem również kryterium domagania się przez nie ważności. Idea samodzielnego, odpowiadającego za siebie i wolnego podmiotu zastąpiona zostaje przez uzyskanie jakiegoś efektu. Nie zwraca się przy tym uwagi na to, że wraz z pozornym sukcesem takiej efektywności wzrasta także intensywność wpływu obcego przeznaczenia. Heitger mówi tutaj o relacji warunkowej - w takim stopniu, w jakim z efektywnym przyrostem środków pedagogicznych związane jest uszczuplenie autonomii podmiotu, „ (...)”; przyznaje on samemu sobie działanie przypisywane wpływom zewnętrznym.” (Heitger, 1997, 419).



Kiedy więc zdaniem psychologa Skinnera nauka posunęła się tak daleko (również w sensie oddalenia się od rozumienia człowieka jako osoby), że brane są pod uwagę jedynie jeszcze wymagania społeczne, ważne również dla pedagogiki, które należy przekształcić poprzez odpowiednio skuteczne procesy sterowania, to wówczas pedagogika, która wyznaje ten pogląd, daje się ostatecznie oddzielić od swojego podmiotu, a jego samego redukuje do efektu. Taka pedagogika zajmuje ostatecznie miejsce, które traci swój pedagogiczny charakter. W takiej sytuacji dokonałaby ona bowiem samoliquidacji. Wraz z końcem pedagogiki następuje koniec podmiotu, o ile z pojęciem tym związana była świadomość człowieka o sobie samym jako o byciu, który zadany został samemu sobie i wyraża się przez swoją zdolność do kształcenia się (Heitger, 1997, 420).

W pedagogice, podobnie jak u Frankla znajdujemy rozumienie 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 bezsensowne będzie myślenie o sensie bez podmiotu, który do niego zdąża. 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. Podmiotowość polega na tym, że podmiot myśląc wie o sobie i wykazuje pewne zachowanie w stosunku do siebie (pod warunkiem posiadania wolności) (Petzelt, 2003; Frankl, 1991).

Zarówno u Petzelta, jak też u Frankla spotykamy się z powinnością człowieka. Podczas gdy u Frankla „urzeczywistnianie sensu” pokrywa się z powinnością, to pojęcie tego, do czego zobowiązani jesteśmy w pedagogice transcendentально-filozoficznej, jest nieokreślone. Podmiotowość zdefiniowana jest tutaj przez pojęcie powinności, ale sama powinność nie jest ani konkretną formą, „(...)” ani też nie zawiera w swojej podstawie określonego obrazu, na podstawie którego mogłyby być wyprowadzone wiążące dla wszystkich normy. Podmiot i jego powinność nie są oddane do dyspozycji przedmiotowemu myśleniu. Podmiot jest warunkiem powinności, a ta z kolei nie stanowi określonej normy, ale warunek możliwości ustalania norm.” (Petzelt, 2003, 412). W takim stopniu pojęcie powinności, uważane pedagogicznie za formalne, stanowi jako konkretne pojęcie normy warunek powinności sensu.

Pojęcie sensu nie może (zgodnie z dotychczasowymi rozważaniami) stawać się powinnością (w rozumieniu pedagogiki), ponieważ taka powinność musi być wolna od myślenia przedmiotowego. Porównanie pojęć pedagogiki i analizy egzystencjalnej wykazuje, iż pojęcie sensu zmierza ku pojęciu kształcenia. Poszukiwanie sensu i urzeczywistnianie sensu byłyby zgodnie z tym zadaniami kształcenia i posiadałyby charakter samodzielności, niezależności, odpowiedzialności, poszukiwania sensu. Podejmowałyby swoje możliwości sensu. Osoba urzeczywistniająca sens byłaby celem pedagogiki w sensie doprowadzenia przez nią do dojrzałości człowieka. Zadanie kształcenia pozostaje również i tutaj nieskończone i konieczne staje się dążenie konkretnego podmiotu, „(...)”, ponieważ żadna z kiedykolwiek uzyskanych wartości podmiotu nie może rościć sobie pretensji do ostateczności, tak że stale na nowo aktualny jest postulat kształcenia.” (Petzelt, 2003, 412: por. Śliwerski, 2011). Poszukiwanie pewnego konkretnego sensu

w danej konkretnej sytuacji, widziane jako decyzja w zakresie wartości, dokonana za pośrednictwem sumienia, staje się w ten sposób zadaniem kształcenia w pedagogice.

Należy jeszcze podkreślić – na co wskazano wyżej – że pytanie o sens, poszukiwanie sensu, rozpatrywanie możliwości sensu oraz urzeczywistnienie sensu we własnym życiu stają się procesem kształcenia, to trzeba dalej zauważyć jeszcze, że «sens» nie może być celem kształcenia. Słuszne jest tu raczej końcowe stwierdzenie Petzelta podane w jego książce «O pytaniu», w którym mówi: «Kształcenie nie posiada celu w sensie czasowo osiągalnego punktu. Posiada sens, dotyczący każdego punktu czasowego.» ((Petzelt, 1991, 128).

Pytanie o sens posiada duże znaczenie dla pedagogiki. Przy próbie mocniejszego podkreślenia tej tezy na drodze przedstawienia odpowiednich argumentów, szczególnego znaczenia nabiera właśnie analiza egzystencjalna oraz myśl i dzieło V. E. Frankla. Oczywiście związki te są ważne i możliwe przy założeniu, że prezentowane stanowisko pedagogiki i jest punktem widzenia pedagogiki filozoficzno-transcendentalnej. Zwrócenie uwagi na ten punkt wyjścia posiada znaczenie wynikające stąd, iż na tej podstawie możliwe jest wyjaśnienie rodzaju argumentowania, które w niniejszym artykule wykorzystywane jest do analizy różnych naświetleń problemu.

V. E. Frankl stawiając problematykę sensu w centrum swoich dociekań teoretycznych, w takim stopniu trafnie określa wymienioną tutaj pedagogikę, której rdzeń stanowi pojęcie kształcenia, o jaki mu chodzi, podobnie jak i o cechy konstytutywne pytającego się człowieka. W propozycji V. E. Frankla w centrum znajduje się osoba, którą uznaje za ukierunkowaną na sens i taką, która „sensu” potrzebuje. Logoterapia jest bowiem kierunkiem psychologicznym i psychoterapeutycznym, który otwarcie przyznaje się do swoich związków z filozofią. Sam Frankl w swoich pismach oddaje się rozważaniom filozoficznym na temat natury człowieka i korzysta lub nawiązuje do dorobku filozoficznego takich autorów, jak: św. Tomasz z Akwinu, Scheller, Hegel, Gehlen, Spinoza, Mikołaj z Kuzy i inni. Założenia antropologiczne logoterapii są więc wykładane *explicit* przez jej rzeczników i osoba zainteresowana tym problemem nie musi analizować stwierdzeń *sensu stricto* psychologicznych, aby odkryć leżące u ich podłoża milczące założenia filozoficzne, jak to często jest konieczne przy innych kierunkach psychologicznych.

Natomiast dla pedagogiki osoba to podmiot z uwagi na podatności na kształcenie. W procesie swojego stawania się musi zwracać się ku niemu zgodnie z zasadą wolności, postrzegać samostanowienie i autonomię, dojrzałość zdolność do wydawania sądów, jeśli nie chce stać się spłyconą do rangi bezmyślnego szkolenia i tym samym nie mieć nic wspólnego z tą instancją w człowieku, która stanowią warunek doświadczenia sensu, a mianowicie istnienia jako osoby. Obydwu dyscyplinom (zarówno analizie egzystencjalnej jak i pedagogice filozoficzno – transcendentalnej) wspólne jest uszanowanie człowieka w całości jego stanu rzeczywistego.

## Literatura:

- Adler, Alfred. 2013. *Sens życia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Benner, Dietrich. 2005. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, München-Weinheim: Juventa Verlag.
- Bocheński, M. Józef. 1984, *O sensie życia*. Znak nr 2/32, s. 38-46.
- Böckmann, Walter. 2001. *Sinn-orientierte Leistungsmotivation und Mitarbeiterführung. Ein Beitrag der Humanistischen Psychologie, insbesondere der Logotherapie nach Viktor E. Frankl. Zum Sinn-Problem der Arbeit*. Stuttgart: Enke Verlag.
- Chojniak, Arleta. 2003. *Człowiek i sens. Frankla koncepcja autotranscendencji*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Dienelt, Karl. 2015. *Pädagogische Anthropologie. Eine Wissenschaftstheorie*. Köln-Wien: A. Henn Verlag.
- Fizzotti, Eugenio. 2011. *Vuoto esistenziale e ricerca di senso*. Roma: LAS.
- Fizzotti, Eugenio. 2003. *Alla ricerca del senso. Antropologia e logoterapia*, San Cataldo-Caltanissetta nr 3, s. 34-52.
- Frankl, Viktor E. 2016. *Der Wille zum Sinn*. Wien: Hogrefe Verlag.
- Frankl, Viktor E. 1980. *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Empirische und Klinische Befunde*. W: *Glaube und Wissen*, red. Hubert Huber i Oskar Schatz, 54-91. Wien, Freiburg, Basel: Piper Verlag.
- Frankl, Viktor E. 1981. *Die Sinnfrage in der Psychotherapie*. München: R. Pieper & Co. Verlag.
- Frankl, Viktor E. 1987. *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem*. München: R. Pieper & Co. Verlag.
- Frankl, Viktor E. 1991. *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Frankl, Viktor E. 2010. *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Heitger, Marian. 1983. *Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Eine Einführung. Mit einem Beitrag von Ines M. Breinbauer*. Wien: Franz Deuticke Verlag.
- Heitger, Marian. 1997. *Kritische Anfragen der Pädagogik an die Therapie*. W: *Pädagogik und Psychotherapie – Ihr gemeinsamer Dienst für eine gesündere Gesellschaft*, red. Heinrich Rothbucher i Franz Wurst, 32-63. Salzburg: Brigg Pädagogik Verlag.
- Heitger, Marian. 1991. *Die Abrichtung des Menschen. Von der Gefahr Gegenwärtiger Pädagogik ihr Subjekt zu verlieren*. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, nr 1. Jg. 62, s. 41-51.
- Heitger, Marian. 2003. *Lehrer sein heute*. Innsbruck: Werkbund-Verlag.
- Krąpiec, Mieczysław A. 2005. *Człowiek jako osoba*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kühn, Erwin. 2005. *Pädagogik aus Verantwortung. Überlegungen zur Aktualität prinzipiengeleiteter Erziehung in der Schule*. Frankfurt am Main: Springer Verlag.

- Längle, Alfred. 1999. *Wege zum Sinn. Logotherapie als Orientierungshilfe*. München: Piper Verlag.
- Michalski, Jarosław. 2004. *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Michalski, Jarosław T. 2011. *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Nanni, Carlo. 2007. *Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagogo teorico?*. Roma: LAS.
- Petzelt, Anton. 1991. *Grundfragen der Erziehung*. Wien: Lambertus Verlag.
- Petzelt, Anton. 2002. *Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung*. Freiburg: Quelle und Meyer Verlag.
- Petzelt, Anton. 2003. *Von der Frage. Ein Studie zum Begriff der Bildung*. Freiburg: Quelle und Meyer Verlag.
- Picchi, Mario. 2019. *Progetto Uomo*. Milano: Editrice La Scuola.
- Popielski, Kazimierz. 2004. *Noo-logoterapia. Elementy wprowadzenia*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Popielski, Kazimierz. 2008. *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu człowieka*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Śliwerski, Bogusław. 2011. *Klinika akademickiej pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo IMPULS.
- Wicki, Bernerd. 1991. *Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik*. Bern– Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Wolicki, Marian. 2006. *Człowiek w analizie egzystencjalnej Viktora Emila Frankla*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.

**Informacje o autorze:**

Jarosław T. Michalski – pedagog, profesor zwyczajny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, dyrektor Instytutu Pedagogiki UKSW, kierownik Katedry Filozofii i Socjologii Wychowania w Instytucie Pedagogiki UKSW. Zaintersowania naukowe: pedagogika religii, religia w dialogu z edukacją, związki pedagogiki i wychowania z filozofią hermeneutyczną, ontologiczne i aksjologiczne wyzwania pedagogiki, współczesna filozofia edukacji, pedagogika personalno-egzystencjalna.

**Kontakt:**

e-mail: j.michalski@uksw.edu.pl;

adres korespondencyjny:

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych. ul. Wóycickiego 1/3, budynek nr 15, 01-938 Warszawa.