ROCZNIKI NAUK SPOŁECZNYCH
Tom XXXII, zeszyt 2 – 2004

KS. MARIAN NOWAK

PEDAGOGIKA EGZYSTENCJALIZMU: JEJ ZAŁOŻENIA, CELE I ROLA W ROZWOJU NAUK PEDAGOGICZNYCH

Myśl filozoficzna i pedagogiczna wyrasta z doświadczeń ludzkich, w tym wypadku – dramatów doświadczanych przez ludzkość pierwszej połowy XX wieku. Zbyt akademicki i abstrakcyjny styl myślenia, utrzymujący się zwłaszcza w Niemczech w XIX wieku, budzi szczególne zainteresowanie się życiem, konkretem żywym (*die Lebensphilosophie*).

Artykuł ten zmierza do ukazania egzystencjalizmu, swoistego ruchu myślowego, który zaistniał w literaturze (J. P. Sartre, A. Camus), teologii (R. Bultman, K. Barth), psychologii i psychoterapii oraz w sztuce.

Celem niniejszego opracowania czynimy zaprezentowanie nurtu w myśli filozoficznej, który posiada swoje implikacje także w pedagogice i w nurcie myślenia pedagogicznego – obecnego jako pedagogika egzystencjalizmu lub egzystencjalizm pedagogiczny[1].

Chcąc jak najbardziej syntetycznie scharakteryzować główną tezę i program egzystencjalizmu, możemy odwołać się do samej kategorii „egzystencja" (łac. *existere* – występować, istnieć, okazać się, być na zewnątrz, wyjść ku). **Egzystencjalizm zatem to wyjście z egzystencji banalnej i wybór drogi ku**

Ks. dr hab. MARIAN NOWAK – prof. nadzw. Katedry Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych KUL; adres do korespondencji: Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: marian.nowak@kul.lublin.pl

[1] Zob. A. B. S t ę p i e ń, *Wstęp do filozofii,* Lublin: TN KUL 1989, s. 246; J. H e r b u t (red.), *Leksykon filozofii klasycznej,* Lublin: TN KUL 1997, s. 138-144.

egzystencji autentycznej. Tak brzmiące stwierdzenie zawiera w sobie szczególne znaczenie dla myśli pedagogicznej, z natury swojej ukierunkowanej na przezwyciężanie aktualnego stanu i podążanie ku nowym wyzwaniom i celom, ku przyszłemu „dobru rozwojowemu wychowanka" (S. Kunowski 1981, s. 38).

Pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku moda na egzystencjalizm wprawdzie zanikła, jednak zrodził on nie tylko ożywione zainteresowanie wśród filozofów, lecz także wniósł nowe podejście do wielu dziedzin nauki, w tym także do pedagogiki, służąc lepszemu rozpoznawaniu rzeczywistości wychowania i jej „projektowaniu". Otwierając się także na to, co nieweryfikowalne, egzystencjalizm pozwolił na poszukiwanie sensu egzystencji i sensu wychowania (zainteresowanie wymiarem noetycznym) oraz na szczególne poszukiwanie klimatu otwarcia[2] i przezwyciężania abstrakcyjnych kategorii (V. Frankl).

Ukazując główne aspekty nurtu egzystencjalistycznego w myśli pedagogicznej, artykuł może być pomocny nie tylko w zrozumieniu podejścia do rzeczywistości wychowania w przeszłości, lecz także w odkryciu znaczenia wielu idei, które na stałe wniósł egzystencjalizm do myśli pedagogicznej.

I. PODSTAWOWE KATEGORIE I WYJAŚNIENIA TERMINOLOGICZNE

Egzystencjalizm jest nurtem w filozofii, którego największe oddziaływanie społeczne przypadło na okres po II wojnie światowej. Jest to podejście będące współczesną postacią sokratejskiego nurtu filozofii, polegające na koncentracji na problematyce ontycznej i moralnej człowieka i jego pozycji świecie[3], jak też antropocentrycznej perspektywie patrzenia, ideowo bardzo zróżnicowany, począwszy od stanowiska chrześcijańskiego teizmu przez agnostycyzm aż do ateizmu[4], ale ogólnie można stwierdzić, na podstawie najbardziej podstawowych i wspólnych jego cech, że jest on nurtem antropocen-

[2] Zob. M. N o w a k, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin: RW KUL 1999.

[3] Por. B. R i n g, *The Christian existentialist. The philosophy an theology of self-fulfilment in modern society*, New York: University Press 1968.

[4] Zob. S. K o w a l c z y k, *Egzystencjalizm a problem człowieka*, „Pielęgniarstwo 2000" (Warszawa: Centrum Edukacji Medycznej) 5(34), 1997, s. 6; t e n ż e, *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne 1990; t e n ż e, *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej,* Lublin: RW KUL 1994, s. 70-83.

trycznym, irracjonalnym i subiektywistycznym, ujmującym człowieka jako „egzystencję”[5].

Ten nurt jest zainteresownany konkretnym, indywidualnym człowiekiem. Antropocentryzm może przybierać charakter teoriopoznawczy (wychodzi się w myśleniu od ludzkiego lub podmiotowego punktu widzenia), metafizyczny (traktujący byt ludzki jako całkowicie odmienny od innych bytów lub jako podstawowy wyznacznik jedynej perspektywy spojrzenia na byt jako taki), jak również metafizyczno-aksjologiczny (podkreślający pewien aspekt lub sposób bycia, ekspresji i samopotwierdzenia własnej egzystencji). Dyskutowanym problemem jest też relacja między jednostkowym człowiekiem a społecznością. Właśnie skrzyżowanie tych tendencji uważa się za główne podłoże filozofii egzystencjalizmu lub ogólnie egzystencjalizmu[6].

Podstawową kategorią tego nurtu myślenia jest „egzystencja” (łac. *existere* – występować, istnieć, okazać się), która przeciwstawia się już w swoim znaczeniu temu, co abstrakcyjne i pojęciowe (np. esencjalizmowi). W sensie ogólnoontycznym – oznacza „istnienie”, w sensie węższym – „istnienie ludzkie”, zaś w sensie ścisłym – (autentyczny) sposób bytowania człowieka, który określają takie kwalifikacje, jak: refleksyjność, aktualność, relacyjność i aksjologiczność. Do jego prekursorów możemy zaliczyć św. Augustyna, Błażeja Pascala, Maxa Stirnera, Fryderyka Nietzschego, a przede wszystkim Sørena Kierkegaarda i Maxa Schelera. Pokrewny egzystencjalizmowi jest personalizm Emmanuela Mouniera oraz Paula Ricoeura (który jest przedstawicielem nurtu fenomenologiczno-hermeneutycznego)[7].

Dobrą ilustracją rozwoju myśli egzystencjalistycznej, może być tzw. drzewo egzystencjalistów” (*l’arbre existentialiste*) zaprezentowane przez **Emmanuela Mouniera**[8].

---

[5] Zob. dwa rozdziały poświęcone problematyce egzystencjalizmu i jego roli w odniesieniu do edukacji i pedagogiki w książce J. P a r k, *Selected readings in the philosophy of education*, New York–Londyn: The McMillan Company 1958, s. 535-562. Są to: rozdział 23, którego autorem jest Morris van Cleve („An overview: Existentialism and education”, s. 535-552) oraz rozdział 24 autorstwa George F. Kneller („Existentialism and education”, s. 553-562 wyżej wymienionej pozycji).

[6] Zob. V. M a t h i e u, *Temi e problemi della filozofia contemporanea,* Roma: Editore Armando Armando 1981, s. 77 n.; S t ę p i e ń, *Wstęp do filozofii,* s. 249.

[7] Zob. tamże, s. 250.

[8] Zob. E. M o u n i e r, *Introduction aux existentialismes. Le personnalisme,* Paris 1953, s. 71 [tł. pol. A. Bukowski, E. Krasnowolska, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów oraz wybór innych prac* (J. Zabłocki), Kraków 1964].

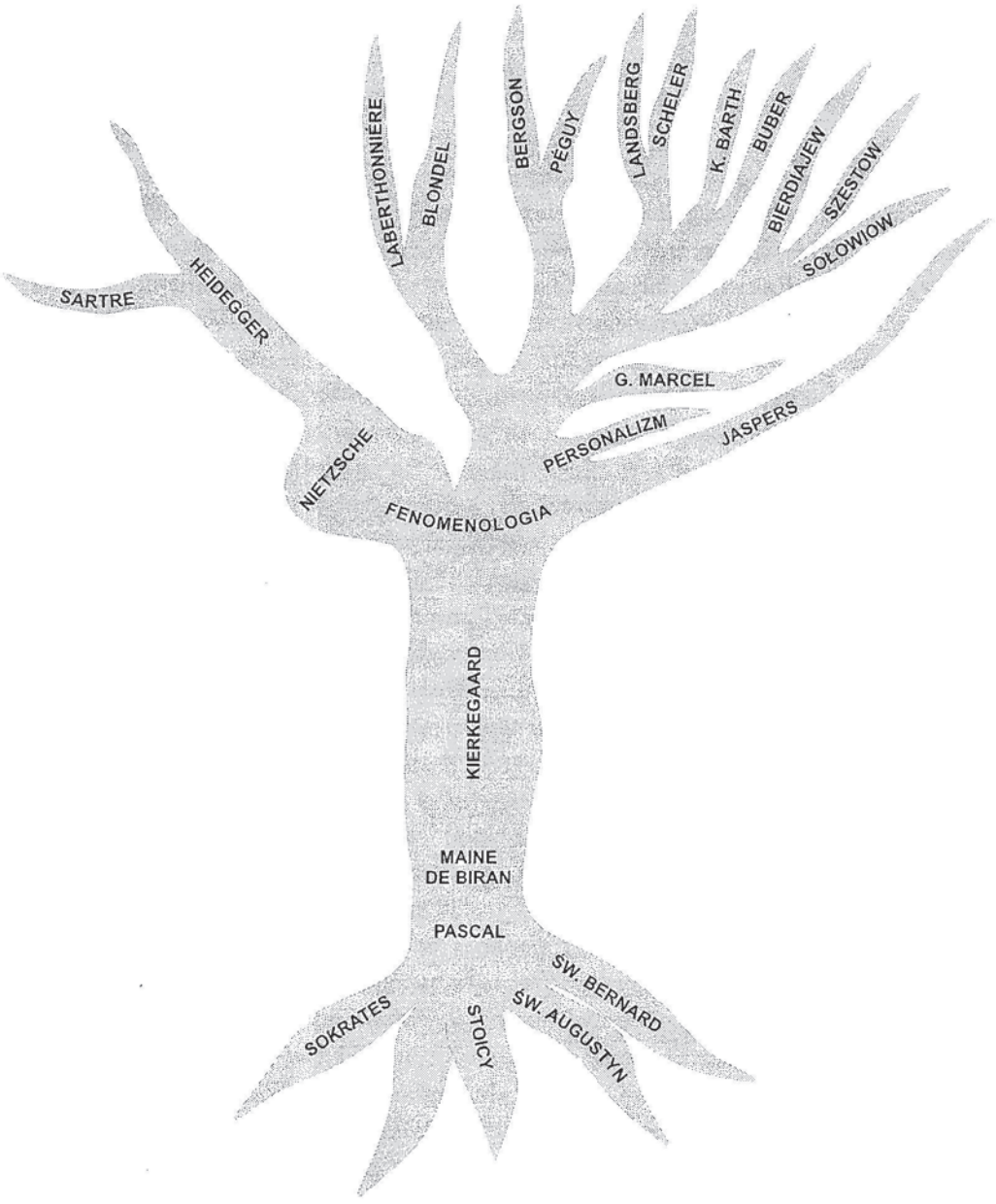
Egzystencjalizm rozwinął się również w pedagogice – jako ważny kierunek współczesnej myśli pedagogicznej – zwłaszcza na bazie filozofii i ontologii **Martina Heideggera**, którego traktat *Bycie i czas*[9], wydany w 1927 r., stał się znaczącym impulsem dla rozwoju tego nurtu refleksji. Cechą zaś charakterystyczną tej koncepcji wychowania staje się inspirowanie się rzeczywistością istniejącą i aktualną (dokonującą się tu i teraz), bez odwoływania się do jakiejś istoty człowieczeństwa, lecz z tendencją, aby wszystko badać i zastosować w odniesieniu do konkretnego momentu[10]. Natomiast konsekwencją tego stylu myślenia staje się radykalna rewizja i nowe zdefiniowanie zadań i zastosowań pedagogiki. Nie mogąc determinować ostatecznego celu wychowania, zostaje ona zredukowana do funkcji raczej swoistej technologii, badającej uzgodnienia i metody w odniesieniu do celu, jaki aprobuje bezdyskusyjnie. Sam cel natomiast mógłby być analizowany przez inną dyscyplinę, można ją określić „nauką o wychowaniu", która nie tyle miałaby za zadanie decydować w jakikolwiek sposób o problemach życia, ile potwierdzać w sensie opisowym i historycznym różnorodne relacje, w jakich ludzkość realizowała i realizuje swoje ideały. Dla takiej dyscypliny wiedzy rzeczywistość wychowawcza jest nie tyle podmiotem, ile przedmiotem: prawa życia nie są pobierane z nauki o wychowaniu, lecz z samego życia. Właściwie to one są cenne dla nauki, która zechce analizować całą złożoność ich struktury i ich niedefiniowalną złożoność w nauce. Aby natomiast przyznać pierwszeństwo jednej lub drugiej formie wychowania, nauka nie byłaby tutaj kompetentna, lecz ostateczne rozstrzygnięcie zapadałoby w oparciu o aspekty irracjonalne[11].

Tak jak egzystencjalistyczna myśl w ogólności, tak również myślenie pedagogiczne związane było z nadzieją, że powrót do przeżytego doświadczenia pozwoli nadawać charakter bardziej osobowy i egzystencjalny także samym pojęciom. Na gruncie gnozeologicznym (i to całej teorii poznania), możemy stwierdzić, że w egzystencjalizmie występuje bardzo wyraźne stanowisko redukcji poznania i *prawdy rozumowej* na rzecz *prawdy faktów*, gdzie podkreśla się, że wzięty pod uwagę konkretny fakt, w ramach owej

[9] *Sein und Zeit*, „Jahrbuch für Phänomenologie und phänomenologische Forschung" (Halle), 1927.

[10] Zob. L. S t e f a n i n i, *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo*, Padova: CEDAM 1938, s. 6-7.

[11] Zob. A. H o l f e l d e r, *Das Ende der normativen Pädagogik*, „Internationale Zeitschrift für Erziehung", 1935, T. I, s. 12; S t e f a n i n i, dz. cyt., s. 7-8.



DRZEWO EGZYSTENCJALISTÓW

redukcji, traci znaczenie fizycznie dokonującego się jakiegoś zdarzenia, ale zaznacza się w sferze duchowej – jako „przeżycie" (*Erlebnis*).

II. EGZYSTENCJALIZM JAKO KIERUNEK FILOZOFII WSPÓŁCZESNEJ

Ogólnie *egzystencjalizmem* określa się nurt w filozofii, który narodził się przed ponad stu laty, charakteryzowany jako „filozofia kryzysu", definiowany też jako „filozofia (teoria) życia" (*Die Lebensphilosophie*) w okresie lęku i zagrożenia. Egzystencjalizm wyrasta m.in. z reakcji na esencjalizm spekulatywnej filozofii i teologii, na jałowy optymizm systemów racjonalistyczno-idealistycznych (w tym heglizm), jak też z dążenia do prawdy o *bycie* konkretu ludzkiego, zawartej w sposobie przeżywania swojego *bycia-w-świecie* wraz z ukazaniem jego tragiczności[12]. Jako bazę dla egzystencjalizmu przyjmuje się indywidualizm, stawianie akcentu na wolność osobową i wybór. Egzystencjalizm jest swoistym ruchem, którego wpływ zaznaczył się w myśli filozoficznej, ale którego implikacje powstały także w konkretnym działaniu, a nawet w myśli i praktyce pedagogicznej. Egzystencjalizm wypowiedział wyraźną dezaprobatę wszelkim tendencjom i dążeniom do zniewolenia i manipulowania osobowością ludzką, zmierzał do odkrywania indywidualności, wydobywania wewnętrznego człowieka, ukazywania podmiotowości[13].

Jako bezpośredniego twórcę i prekursora egzystencjalizmu przyjmuje się Sørena Kierkegaarda (1813-1855), teologa duńskiego z Kopenhagi, autora m.in. dzieła pt. *Stadia na drodze życia,* który absurdem określił wychodzenie w myśleniu od istoty bytu, sam zaś podejmował analizę zmiany i ruchu, optując bardziej za indywidualnym wymiarem także wiary religijnej. W ogóle życie człowieka, doświadczenia wiary, nadziei, rozpaczy, egoizmu i miłości zawsze stanowią coś niepowtarzalnego i osobistego u każdego człowieka. Człowiek, nie będąc nigdy strukturą statyczną, lecz zawsze dynamiczną, ustawicznie przeżywa swoje dylematy: *albo-albo* i musi podejmować ryzyko wyborów. Kierkegaard pragnął zrozumieć człowieka w jego niepowtarzalnej jednostkowej egzystencji. Człowiek jest kimś, kto ustawicznie poszukuje prawdy, ta zaś jest przede wszystkim *sztuką życia*. Głosząc hasła indywidualnego odkrywania prawdy, Kierkegaard nie był jednak relatywistą. Jego

[12] Zob. S t ę p i e ń, *Wstęp do filozofii*, s. 250.

[13] Zob. W. H. H o w i c k, *Philosophies of western education*, Danville, IL: Interstate Printers & Publishers 1971, s. 97-98.

antropologia jest przesycona wątkami niepokoju egzystencjalnego, aż do stanu rozpaczy. Przeżywanie tych stanów jest dla niego konsekwencją faktu, że człowiek jest syntezą skończoności i nieskończoności, cielesności i ducha. Koncepcja człowieka u Kierkegaarda łączy się z wyróżnieniem trzech etapów, inaczej trzech postaw życia ludzkiego: estetycznego, etycznego i religijnego[14]. Wiara wykracza poza jakiekolwiek ludzkie kategorie poznawcze i emocjonalno-dążeniowe, dlatego wymaga ryzyka przejścia od skończoności do nieskończoności i jest ona darem Bożej łaski. Kierkegaard, który pejoratywnie oceniał społeczność, jak również teorie socjalizmu i komunizmu, zarzucając im prowokowanie modelu państwowego despotyzmu, reprezentuje swoim myśleniem religijną postać egzystencjalizmu[15].

Ateistyczną odmianę egzystencjalizmu znajdujemy natomiast u **Fryderyka Nietzschego** (1844-1900), którego nihilistyczna filozofia dobrze korespondowała z indywidualistycznym stanowiskiem tego kierunku, widocznym także w odniesieniu do aksjologii: twierdził, że nie istnieją uniwersalne i stałe wartości[16].

Współczesny egzystencjalizm rozwijał się zwłaszcza na terenie Francji i w Niemczech (prawie równocześnie), lecz przybrał w obu krajach odmienne profile, znacząc swą obecność już w pierwszej połowie XX wieku, przez nowy sposób myślenia i życiowego podejścia do rzeczywistości. Doświadczenie sytuacji stresowych i zagrożeń życia w okresie wojny i okupacji wojennej, pragnienie pokoju i wolności miały wiele wspólnego z tym nowym stylem myślenia. Najbardziej znanym egzystencjalistą francuskim jest **Gabriel Marcel** (1889-1973), który sam odbywszy drogę poszukiwania religijnego (od rodzinnego środowiska judaizmu poprzez protestantyzm dochodzi do katolicyzmu), bronił tomizmu, a od faktu przyjęcia prawdziwej religii oraz od siły własnej wiary w Boga uzależniał on możliwość (a przynajmniej widział w niej istotny składnik) zrozumienia przez człowieka swojej egzystencji. Jego dzieła to m.in.: *Być i mieć*, *Człowiek wędrowcem*, *Od sprzeciwu do wezwania*. Człowiek, przeżywając swoją egzystencję, jest „pielgrzymem czasu i prze-

[14] Zob. J. P a s t u s z k a, *Postawy życiowe według Sørena Kierkegaarda*, „Roczniki Filozoficzne", 6(1959), z. 4, s. 105-125; K o w a l c z y k, *Egzystencjalizm a problem człowieka*, s. 6-7.

[15] Zob. H o w i c k, dz. cyt., s. 98-99.

[16] Zob. tamże, s. 99.

strzeni". Prawdziwa filozofia jest „myślą pytającą", która pozwala człowiekowi odkrywać prawdę poprzez „uczestnictwo myśli w istnieniu"[17].

Marcel przestrzega przed jakąkolwiek depersonalizacją człowieka, której zagrożenia dostrzegał w marksistowskim kolektywizmie, a także w personalistycznej koncepcji człowieka liberalizmu. Człowiek jest zawsze osobą zawierającą element duchowy. Człowiek jest także istotą społeczną, i to aż tak głęboko, że wspólnota i współdziałanie z ludźmi są niezbędne dla jego pełnego i harmonijnego rozwoju. Człowiek jest istotą wolną, ale wpisaną także w uczestnictwo we wszechświecie. Istotną cechą osoby ludzkiej jest jej rozporządzalność, tzn. dyspozycyjność wobec innych ludzi. Personalne relacje międzyludzkie, nie powinny ograniczać się do domeny teoretyczno-poznawczej, lecz winny dopełniać się w sferze wartości. Społeczna wspólnota, inicjuje się dopiero przez wyższe wartości: egzystencjalne, moralne, ideowe, religijne. Opowiada się za *ideą braterstwa* (korzeniami sięgającej wiary religijnej w Boga Ojca wszystkich ludzi) – jako podstawą wspólnoty – a nie egocentrycznym egalitaryzmem, postulującym rewindykację dóbr ekonomicznych i ideę walki klasowej.

Egzystencjalizm w Niemczech reprezentowali zwłaszcza **Karl Jaspers** (1883-1969) i **Martin Heidegger** (1889-1976). Jaspers, autor m.in. *Psychologii światopoglądów*, *Duchowej sytuacji czasu*, *Filozofii*, *O prawdzie*, wywarł wielki wpływ na współczesną myśl niemiecką. Podobnie jak inni egzystencjaliści, opowiadał się on za niezależnością indywidualną człowieka, przeciwstawiając się różnym formom antropologicznego redukcjonizmu – w tym marksizmowi i freudyzmowi. Koncentrował swoją uwagę na jednostkowym człowieku, ale nie identyfikował się z egocentrycznym indywidualizmem. Na szczególną uwagę zasługuje jego teoria komunikacji, która odnosi się do: utylitarnej, poznawczo-naukowej, egzystencjalno-ideowej, aksjologicznej strony codziennego życia. Człowiek, jako istota wolna, ma możliwość wyboru i może komunikować się z innymi ludźmi[18]. Podstawą międzyludzkiej komunikacji są wartości pozytywne, głównie prawda (która jest podstawą komunikacji) i miłość z jej przejawami: erotyczną, intelektualną, egzystencjalną, metafizyczną, religijną. Kategoria komunikacji jest powiązana także z ideą

[17] Zob. tamże, s. 100-102; G. M a r c e l, *Od sprzeciwu do wezwania*, Warszawa 1965, s. 29.

[18] Zob. K. J a s p e r s, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, München 1983, s. 197.

społeczności. Kategorie życia społecznego to: masa, lud, wspólnota, państwo[19].

Heidegger stanowił swoiste ogniwo pośrednie między niemieckim i francuskim egzystencjalizmem, podkreślając rolę istnienia i czasu, z czym łączył także odpowiedzialność za swoją egzystencję.

Jean-Paul Sartre (1905-1980) uważany jest, podobnie jak Heidegger, za ateistycznego reprezentanta egzystencjalistycznej myśli. Według niego, śmierć przeszłości i nieobecność Boga sprawia, że człowiek jest bardzo samotny, odpowiedzialny jedynie za tworzenie samego siebie przez własne działanie. Istota człowieka formuje się poprzez jego wolne wybory, które nie są uniwersalne. Każdy natomiast przejmuje odpowiedzialność za swoją indywidualną przyszłość, ale także (przez swoje wybory) za obraz człowieka w ogólności. Jego postawa łączy się ze swoistą apoteozą ekstremalnego indywidualizmu, egocentryzmu i wolności, czyniąc podstawą swojej teorii wartości słowa Dostojewskiego: „Jeśli nie ma Boga, to wszystko jest dozwolone"[20]. Drugi człowiek to nie jest ewangeliczny „bliźni", lecz konkurent czy wręcz wróg, który nas ogranicza i postrzega nas jako przedmiot i obiekt. Także komunikowanie się i język są zagrożeniem dla swobody myślenia, podobnie jak miłość jest zagrożeniem osobowości człowieka, zamieniając zakochane osoby w niewolników[21].

Ten egocentryczny indywidualizm egzystencjalistyczny Sartre'a jest odmianą naturalistycznego humanizmu, gwałtownie krytykowanego zwłaszcza przez G. Marcela i egzystencjalistów chrześcijańskich, do których możemy zaliczyć m.in. takich teologów, jak: Paul Tillich (1886-1965), Karl Barth (1886-1968), Reinhold Niebuhr (1892-1967), Martin Buber (1878-1965), Mikołaj A. Bierdiajew (1874-1948), Albert Camus (1913-1960), José Ortega y Gasset (1883-1955)[22].

Większość myślicieli pierwszej połowy XX w. widziała w egzystencjalizmie efekt wojen światowych. W rozwoju egzystencjalizmu był okres, w którym łączono go z tym wszystkim, co było skrajne i mało rozważne. Głosząc przemijanie egzystencji, egzystencjalizm cieszył się największą popularnością

---

[19] Zob. K o w a l c z y k, *Egzystencjalizm a problem człowieka*, s. 8-9.

[20] J.-P. S a r t r e, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris 1964, s. 36.

[21] Zob. J.-P. S a r t r e, *L'être et le néant*, Paris 1979, s. 310 n., 678; A. L u i j p e n, *Fenomenologia egzystencjalna*, Warszawa 1972, s. 238-242; K o w a l c z y k, *Egzystencjalizm a problem człowieka*, s. 7-8.

[22] Zob. H o w i c k, dz. cyt., s. 100-102.

po II wojnie światowej; w okresie 1946-1947 dociera on nawet do Ameryki Północnej, gdzie również zauważa się jego wpływ na myślenie, praktykę edukacyjną i funkcjonowanie instytucji wychowawczych.

Ten nurt w filozofii spotkał się także z surową krytyką za swój subiektywizm, zwłaszcza w okresie, gdy cywilizacja zachodnia przybierała oblicze wyraźnego obiektywizmu. Odnotowywano fakt występowania dwu postaci egzystencjalizmu (uwidocznione już wyżej, w ramach zaprezentowanego krótkiego zarysu historycznego): ateistycznego i religijnego, co również było znakiem subiektywizmu i braku w nim pewnego wspólnotowego wymiaru. Ten wymiar widziano jako swoisty wzrost tendencji subiektywistycznych, tym bardziej że nawet w samym kontekście religijnego egzystencjalizmu jest zauważalna zmiana w przechodzeniu od stałych purytańskich standardów etyki do subiektywizmu i egzystencjalnej wolności[23].

Ogólnie jednak możemy stwierdzić za S. Wołoszynem, że wszystkich przedstawicieli egzystencjalizmu łączy na ogół: 1) pewien wspólny punkt wyjścia, którym jest przekonanie, że przedmiotem filozofii może być tylko egzystencja ludzka; 2) pewna zasadnicza postawa, która jest indywidualistyczna i subiektywistyczna; 3) pewna wspólna metoda rozpatrywania zagadnień, którą jest metoda irracjonalistyczna[24].

III. PODSTAWOWE PROBLEMY EGZYSTENCJALIZMU PEDAGOGICZNEGO

Egzystencjalizm rozwinął się także jako kierunek współczesnej myśli pedagogicznej głównie na bazie filozofii i ontologii Martina Heideggera. Chociaż sam Heidegger niewiele uwagi poświęcił wprost wychowaniu, to wielu pedagogów usiłowało uczynić jego myśl owocną dla pedagogiki, stawiając sobie pytanie o oddziaływanie egzystencjalizmu na wychowanie i samą pedagogikę[25].

Liczne są próby zastosowania i wyprowadzania konkretnych korzyści z zastosowania egzystencjalizmu zarówno w praktyce, jak i w myśli pedagogicz-

---

[23] Zob. także H o w i c k, dz. cyt., s. 102-104.

[24] Zob. S. W o ł o s z y n, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce: Strzelec 1998, s. 82; T. C z e ż o w s k i, *O metafizyce, jej kierunkach i zagadnieniach*, Toruń 1948, s. 118-119.

[25] Zob. K. A l b e r t, *Philosophie der Erziehung*, Sankt Augustin: Academia Verlag 1990, s. 194-201.

nej. W odniesieniu do tej ostatniej można widzieć jego znaczenie nade wszystko w kwestiach języka, pojęć, teorii, jak też myślenia, w antropologii (odkrywanie konkretnej ludzkiej egzystencji) i w końcu jego znaczenie w rozwoju krytyki społeczeństwa (w zakresie politologii).

1. *Antropologia pedagogiki egzystencjalnej*

Istotne znaczenie dla rozwoju myśli pedagogicznej ma zwłaszcza wypracowana przez egzystencjalizm koncepcja człowieka. Główne tezy antropologiczne, zgodnie z tym kierunkiem myślenia są następujące:

1) człowiek jest konkretnym, indywidualnym bytem;

2) jest on istnieniem podlegającym ustawicznemu stawaniu się, i to zarówno w sensie ontologicznym, jak i etycznym;

3) wolność w znaczeniu swobodnego rozwoju należy do natury człowieka, która ma sens, i jest określana przez jego wybory, a nawet stwierdza się, że on sam jest ciągłym wyborem;

4) człowiekowi przypisuje się winę w deterministycznym wymiarze (wybór jest nieunikniony, a każdy wybór jest grzechem lub winą);

5) w osobowości ludzkiej tkwi postulat zbawienia (wyjaśniany różnorodnie – jako zbawienie przez Chrystusa lub przez historyczne istnienie i transcendencję);

6) wszyscy egzystencjaliści dostrzegają w człowieku postulat transcendencji bądź to uznając osobową nieśmiertelność, bądź jej namiastki (np. historyczne trwanie czy istnienie w powszechnym bycie)[26].

Przypomnieć należy, że egzystencjaliści zajmują się konkretnym *istnieniem*, w przeciwieństwie do skoncentrowanych na *istocie* esencjalistów. Typowe dla egzystencjalistów jest ujmowanie ludzkiego bytu jako *wolnego wyboru* wśród tysiącznych możliwości i apelowanie do człowieka, by zrywał z anonimową masą, w której giną rysy indywidualne.

Cechą natomiast szczególnie charakteryzującą człowieka jest *być-projektem*: żyjemy, ustawicznie dążąc do odmiennych i różnorodnych systematyzacji rzeczywistości. Człowiek żyje zawsze w pewnej sytuacji, projektując ją w różny sposób, a jeśli jego cechą charakterystyczną jest *być-projektem*, to

[26] Zob. W. G r a n a t, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne 1961, s. 34-55; H o w i c k, dz. cyt., s. 111 n.; O. F. B o l l n o w, *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung,* Stuttgart–Berlin–Köln–Mainz: W. Kohlhammer Verlag 1968; t e n ż e, *Existenzphilosophie*, Stuttgart 1942, s. 25-58.

dla niego *być* oznacza właśnie *projektować*. Projektując, człowiek ryzykuje samym sobą, stając zawsze wobec wielorakich możliwości. Nie może uciec jedynie od śmierci. Projektując własne życie, człowiek może wybrać życie (egzystencję) autentyczną albo nieautentyczną. Autentyczna egzystencja stawia jako warunek i możliwość istnienia – śmierć. Nie należy z nią łączyć jakiejś postawy pesymistycznej, ale to ona właśnie otwiera życie na ciągłe stawanie się, na transcendencję, co nabiera szczególnego znaczenia pedagogicznego. Stąd dla Heideggera *egzystencja* oznaczała transcendowanie, tzn. dążenie do czegoś więcej, przekraczanie aktualnego stanu, kierowanie się ku projektowi i jego realizacji, co otwiera także perspektywę patrzenia na Boga, w ramach akcentowania aspektu otwarcia na przyszłość i na nowe cele, a także na tajemnicę[27]. Jest to wymiar bardzo istotnie związany z pedagogicznym myśleniem i działaniem, ale zarazem z perspektywą religijną. Jeśli bowiem, jak podkreśla Th. H. Groome, pedagogika eksponuje zawsze w wychowaniu trzy wymiary, które je charakteryzują: 1) jest ono procesem dokonanym, 2) aktualnym oraz 3) otwartym na przyszłość i na nowe cele, to właśnie ten ostatni wymiar miałby tutaj szczególne znaczenie. Wychowanie ma wymiar zarówno już zrealizowanego dobra, jak również dobra przyszłego[28]. W taki sposób za Whiteheadem możemy stwierdzić, że w wychowaniu chodzi o przekroczenie czegoś, co byłoby zrealizowaniem aktualnego stanu, a także o zrealizowanie swoich potencjalności pod wpływem aktualnego działania czynników otoczenia[29]. W ten sposób Whitehead podkreślał również, iż „istotą wychowania jest to, że jest ono religijne”[30].

Głównymi przedstawicielami tego religijnego ukierunkowania w egzystencjalizmie, są m.in. Gabriel Marcel, Louis Lavelle (1883-1951) i Rene Le Senne (1882-1954), jak też Nikołaj A. Bierdiajew (1874-1948) i Ludwik Prohaska, który usiłuje budować system pedagogiki trwałej i niezmiennej, promującej indywidualność i czyniącej celem wychowania – „samourzeczywistnianie się osoby ludzkiej”[31]. Egzystencjaliści chrześcijańscy ogólnie pod-

---

[27] B. B e l l e r a t e i in., *Filosofia e pedagogia. Profilo storico e analisi delle istituzioni educative*, Torino: SEI 1982, s. 409-432.

[28] Zob. Th. H. G r o o m e, *Christian religious education. Sharing our story and vision*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1999, s. 5.

[29] Zob. A. N. W h i t e h e a d, *The aims of education and other essays*, New York: The Free Press 1929, s. 39.

[30] Zob. tamże, s. 14.

[31] Zob. L. P r o h a s k a, *Existentialismus und Pädagogik*, Freiburg–Basel–Wien: Herder 1955.

kreślają, że świat jest tajemnicą i problemem, którego ostateczne rozwiązanie daje jedynie religia i związane z nią cnoty wiary, nadziei i miłości: w nich upatrują oni siłę ratującą człowieka przed lękiem, obrzydzeniem i absurdalnością świata.

Ateistyczni myśliciele egzystencjalizmu z kolei, odrzucając wiarę religijną i samobójstwo jako możliwe drogi rozwiązania dramatu egzystencji człowieka, apelują o podjęcie walki z absurdem i cierpieniem – będącej propozycją odcięcia się od skrajnego nihilizmu i pesymizmu moralnego[32].

Te idee, przekładając się na konkretne koncepcje pedagogiczne, prowadziły do wyłonienia się pewnej grupy pedagogów, dzięki którym można mówić o „pedagogice egzystencjalizmu". Możemy tu wymienić m.in. Eugena Finka (1905-1975), Teodora Ballaufa (ur. 1911) i Gustava Siwertha (1903-1963).

Główną ideą Siwertha jest miłość: matczyna i ojcowska z ich specyfiką i odmiennością. Wychowanie jest urzeczywistnianiem się bytu ludzkiego, które odbywa się drogą odkrywania prawdy istnienia. Człowiek nie tylko winien być rozumiany z perspektywy idei istnienia, lecz także od strony swojej relacji więzi i wspólnoty z innymi ludźmi, jak też jedności ze światem natury[33].

Fink z kolei wyakcentowuje kategorię złączoną z przekazem wiedzy, uczeniem (*Bildung*), która jest dla niego egzystencjalną formą przeżywanej prawdy i sposobem ludzkiego życia, które jest kształtowane przez wpływy ludzkiej prawdy[34]. Ballauf natomiast, uczeń Hartmanna, coraz bardziej skłaniał się ku filozofii Heideggera, rozumiejąc kategorię *Bildung* jako urzeczywistnianie się człowieka, jako otwarcie na istnienie i wobec istnienia. Wszelkie zatem odniesienia do innych, jak też przedmiotowa rzeczywistość nas otaczająca nie mają znaczenia, gdyż człowiek szuka urzeczywistnienia siebie[35].

Wiele uwagi poświęcał egzystencjalizmowi na gruncie pedagogiki niemieckiej Otto F. Bollnow, zajmujący się zwłaszcza kategorią „spotkania" (*die Begegnung*). Wydaje się jednak, jak słusznie to zauważa Karl Albert, że ta kategoria ma swoje podstawy nie tyle w filozofii Haideggera czy innych egzystencjalistów, lecz należy ich szukać bardziej w *filozofii spotkania* Martina Bubera[36].

---

[32] Por. W o ł o s z y n, dz. cyt., s. 84-85.

[33] Zob. A l b e r t, dz. cyt., s. 199.

[34] Zob. E. F i n k, *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*, Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann 1992, s. 52 n.

[35] Zob. A l b e r t, dz. cyt., s. 199-200.

[36] Zob. tamże, s. 200; B o l l n o w, *Existenzphilosophie und Pädagogik*.

2. *Zadania i cele wychowania: aksjologia pedagogiki egzystencjalnej*

Przenosząc wyżej omówione antropologiczne idee egzystencjalizmu na grunt pedagogiki i pytając o stawiane rozwojowi człowieka i tym samym pedagogom zadania docelowe, możemy jeszcze raz podkreślić, że według egzystencjalizmu:

1) ludzka osobowość, subiektywna i indywidualna, jest jedynym właściwym przedmiotem edukacji;

2) nacisk powinien być położony na realną egzystencję, którą dookreślają kategorie: pokój, wybór i sytuacje życiowe;

3) cele edukacji muszą być wyrażone w pojęciach akceptacji, osobowej odpowiedzialności ewentualnie zaangażowania i afirmacji[37].

Wszelkie wysiłki wychowawcze winny pomagać istocie ludzkiej przy stawaniu się człowiekiem, tzn. mają doprowadzać do urzeczywistnienia się istoty człowieka. Skoro zaś, według egzystencjalizmu, istotą człowieka jest zdolność doświadczania istnienia, jest ono czymś najbardziej pozytywnym, co znajduje się w głębinach naszej świadomości. W doświadczeniu istnienia, odkrywamy zarazem sens istnienia w ogólności, sens świata w ogóle. My akceptujemy ten świat swoim „tak", które z kolei stanowi podstawę dla wszelkich innych naszych działań. Człowiek, który nie odkrył tego ogólnego sensu istnienia, może dokonywać jedynie jakichś pozbawionych sensu działań, nie widząc z tego powodu też żadnego sensu swojego życia. Filozofia zaś egzystencjalizmu (podobnie jak i inne kierunki myślenia), która otwiera człowiekowi możliwość dojścia do owego doświadczenia sensu, ma nieocenione wprost znaczenie dla wychowania i tym samym dla teorii wychowania i pedagogiki w ogóle[38].

Dla egzystencjalistycznej myśli pedagogicznej natomiast powstaje szczególny problem wówczas, gdy staje ona wobec problemu celów. Chociaż spojrzenie na ilość ofiar, jakie poniosła ludzkość w ciągu swojej historii, nie napawa optymizmem, a raczej pesymizmem, to jednak wśród egzystencjalistycznych koncepcji wychowania zauważamy szczególną determinację w poszukiwaniu takiego celu, który łączyłby się z celem istnienia – w nim bowiem tkwi wartość życia człowieka. Jej podstawa znajdowałaby się w „dalekowzroczności ludzkiego umysłu", dzięki której człowiek może tworzyć najwyższe idee swojego życia jednostkowego, a zwłaszcza zbiorowego. Wy-

[37] Zob. H o w i c k, dz. cyt., s. 111.

[38] Zob. A l b e r t, dz. cyt., s. 200-201.

dają się wyłaniać w sumie jakby dwa cele u pedagogów egzystencjalizmu: jeden odnosi się do indywidualności jednostki ludzkiej i jej wolności w ustanawianiu wartości, drugi zaś dotyczy ograniczania tej wolności, przez takie samo prawo do wolności dla wszystkich innych. Różnorodność sytuacji, w jakich każdy z nas się znajduje, rodzi tym większą trudność wyboru i sprawia, że człowiek czuje się „bezradny" i „bezdomny". Stąd zatem wyłania się dążenie do usuwania owej bezdomności i bezradności, które zaznaczyło się dwojako: dążeniem do totalizmu państwowego i całkowitego odrzucenia indywidualizmu (wszystkie wartości ustanawiane przez człowieka winny być dostosowane do postulatów państwa) bądź do konwencjonalizmu (dostosowanie tych wartości do życia człowieka na poziomie klasy średniej) i w konsekwencji całkowitego wyizolowania jednostki od grupy społecznej i ochrony jej indywidualizmu[39].

Cele wychowania wiążą się z niesieniem pomocy człowiekowi w pozbywaniu się owej „bezdomności", a przez porozumienie i określenie wspólnie przyjętych wartości wyższych, cele te mogą stanowić drogę wiodącą do „znalezienia wspólnego domu" (z wartościami hierarchicznie uznanymi za najwyższe). Tak zatem celem życia człowieka byłoby pełne uczestnictwo w życiu swoich czasów, aby w ten sposób ubogacać je i przyczyniać się do wznoszenia go na coraz wyższy poziom[40].

Istnienie wartości wyższych i niższych dawałoby możliwość i szczególną podstawę, by człowiek nie tylko dzielił się nimi z innymi, lecz również je przyjmował od innych, wyrażając tym swoją wolność, nie tyle pojętą jako cel (miałaby wówczas charakter absolutny i zakończony wraz z osiągnięciem celu), ile pojmowaną jako środek uzyskiwania wspólnych rozwiązań i wspólnego poszukiwania drogi. Nie byłaby to zatem wolność celów, lecz wolność środków wiodących do wspólnych celów i wolność samego procesu poszukiwania celów. Wyzwalałaby ona relację wzajemnego porozumienia społecznego, w której mieściłby się także pewien stosunek emocjonalny do innych partnerów tego poszukiwania (życzliwość, wzajemne zrozumienie, braterstwo w trudach i sprawach życia wspólnego). W wolnym i wzajemnym ustosunko-

[39] Zob. W. M. D i x o n, *The human situation*, Sydney: Angus&Robertson 1938; zob. też: R. H a r p e r, *Existentialism, a theory of man*, Cambridge–Massachusetts: Harvards University Press 1948.

[40] Zob. K. S o ś n i c k i, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa: PZWSz 1967, s. 276-283.

waniu się do wartości własnych i innych ludzi rodzi się „bezpieczna pewność" – jako rezultat wychowania do takiej wolności[41].

Dla Prohaski ideałem wychowania nie jest ani sama erudycja, ani wiedza, lecz mądrość – nadająca człowiekowi szczególną godność, piękno i spokój[42]. Jak natomiast wskazuje personalista E. Mounier w swoim traktacie *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, wszystkie odmiany egzystencjalizmu charakteryzuje nieufność do wszelkich haseł, ideałów i wartości nieurzeczywistnianych w konkretnym życiu wychowanków[43].

3. *Relacja wychowawcza i rola wychowawcy / nauczyciela i wychowanka / ucznia*

Rola nauczyciela sprowadzałaby się do roli inicjatora, który musi nauczać rzeczy naprawdę podstawowych, gdyż cała jego energia winna być przeniesiona ku budzeniu aktywności indywidualnych, w których uczeń wybiera pełne uczestnictwo lub nie angażuje się w nie. Wolność powinna charakteryzować cały program, nawet uczenie powinno pozostawać rzeczą prywatną i całkowicie osobową. Poznanie jest w gestii odpowiedzialności człowieka, który kieruje się swoistą „intuicją ludzką". Praca nauczyciela polega zatem jedynie na budzeniu w uczniu świadomości odpowiedzialności za własne życie. Ta świadomość powinna się stawać coraz bardziej intensywna[44].

Nauczyciel powinien promować atmosferę pokoju, wyboru i odpowiedzialności w podejmowaniu przez ucznia/wychowanka własnych decyzji. Program nauczania musiałby odwoływać się do woli ucznia odpowiedzialnego za swój indywidualny program. Cały system nauczania powinien być dostosowany nie tyle do potrzeb administracji, szkoły i wydziału czy nawet społeczeństwa, ile do potrzeb uczącego się.

---

[41] Co szczególnie zdaje się odpowiadać postulatom demokracji amerykańskiej, głoszącej hasła życia opartego na zasadach wspólności, równości i braterstwa, w wolnym i wzajemnym ustosunkowaniu się do wartości własnych i innych ludzi (zob. J. P. S a r t r e, *Existentialism and Human Emotions*, New York: Philosophical Library 1957; S o ś n i c k i, dz. cyt., s. 279-282; W. W a l k e r, *Philosophy of Education*, New York: Philosophical Library 1963; F. H e i n e m a n n, *Existenzphilosophie lebendig oder tot?,* Stuttgart: Kohlhammer 1954; T. J a r o s z e w s k i, *Osobowość i wspólnota. Problemy osobowości we współczesnej antropologii filozoficznej – marksizm, strukturalizm, egzystencjalizm, personalizm chrześcijański,* Warszawa: PAX 1970.

[42] Zob. P r o h a s k a, dz. cyt., s. 27-53 n.; W o ł o s z y n, dz. cyt., s. 86.

[43] Zob. M o u n i e r, dz. cyt.

[44] Zob. H o w i c k, dz. cyt., s. 111-113.

W odniesieniu do celu, jakim jest „urzeczywistnianie się osoby ludzkiej" Prohaska postuluje, aby wymagano od nauczycieli, by umiał przekazywać uczniom wartości ponadindywidualne i transcendentne – bez naruszenia wyborów osobowych. W tym celu nauczyciel powinien dysponować siłami pozaracjonalnymi, takimi jak wiara i miłość[45].

Skoro nauczyciel jest tylko inicjatorem, uczeń staje się wybierającym i przeprowadzającym selekcję. To uczący się decyduje o tym, co i jak oraz ile treści ma poznawać. Uczeń opiera swoje preferencje na własnych potrzebach: tożsamości, autentyzmu i istotności. Powinien on zmierzać do tego, aby być wolnym człowiekiem, a nie jedynie imitatorem nauczyciela, naśladowcą (kogoś) w jakimś anonimowym tłumie. Wszelkie standardy kształcenia oraz zachowania się miałyby być wybrane indywidualnie. Klimat spokoju winien przejawiać się w procesie odkrywania i dochodzenia do wiedzy, w podejmowanych interakcjach i w poczuciu równości – to one powinny charakteryzować relację uczniów do ich nauczycieli[46].

Główną rolę w procesie wychowawczym powinien odgrywać sam wychowanek. Egzystencjalistyczne koncepcje wychowania zalecają jedynie niesienie pomocy wychowankom w ramach wychowania i nauczania, aby ci zaczęli *żyć na własny rachunek*, aby podjęli się wysiłku kształtowania swojej własnej, prawdziwej egzystencji, bez ukrywania się za ideami i hasłami, którymi się naprawdę nie żyje[47]. Była to także idea, która przyciągała ludzi do egzystencjalizmu, chociaż nie odpowiadał on do końca na pytania: Co znaczy „żyć na własny rachunek"? Jakie istnienie jest prawdziwe i autentyczne oraz – jak je rozpoznać?

4. *Egzystencjalistyczne ujęcie metody wychowania i nauczania*

Podejmując natomiast kwestie metodyki wychowania i nauczania uwzględniane w traktatach pedagogów egzystencjalistów, możemy zmierzać ku odpowiedzeniu sobie na dwa podstawowe problemy: 1) jakich metod chce się używać? 2) jaka winna być zaproponowana treściowa zawartość programu nauczania i wychowania w instytucjach, które chciałyby być całkowicie „egzystencjalistyczne"?

---

[45] Zob. P r o h a s k a, dz. cyt., s. 27-53 n.; W o ł o s z y n, dz. cyt., s. 86.

[46] Zob. H o w i c k, dz. cyt., s. 112-113; K n e l l e r, dz. cyt., s. 556-562.

[47] Zob. W o ł o s z y n, dz. cyt., s. 86.

Odpowiadając kolejno na te kwestie możemy stwierdzić, że według egzystencjalizmu metody nauczania i wychowania z konieczności powinny wziąć pod uwagę jak najwięcej możliwości wyrażenia siebie i dokonywania wyborów. Nie mogą one być pod żadnym względem jedynie jakimś formalnym nauczaniem, natomiast każdy uczeń, uwzględniając swoje własne potrzeby, powinien dążyć do tych obszarów treściowych, które budzą jego zainteresowania. Winien on być włączony we własny wysiłek poszukiwania i to zadanie nie powinno być zakłócone przez interwencję nauczyciela. Nauczanie winno być zindywidualizowane i nastawione na wewnętrzne „ja" samego ucznia. Zamiast standardowego prowadzenia lekcji nauczyciel powinien stawiać uczniom pytania, zachęcając ich do znalezienia na nie odpowiedzi. Pod żadnym warunkiem nauczyciel nie powinien sugerować swoich odpowiedzi, promować własnych przekonań czy wierzeń; jego praca musi być daleka od indoktrynacji[48].

Często podaje się sokratejską metodę nauczania, jako modelową dla nauczyciela egzystencjalistycznego. W istocie rzeczy, powołanie się na nią tutaj jest słuszne jedynie wtedy, gdy chodzi o sam styl prowadzenia rozumowania (metoda pytań). Natomiast należy pamiętać, że Sokrates zawsze udzielał swoich własnych odpowiedzi, a pytania służyły jedynie temu, aby w ten tok rozumowania wciągnąć słuchaczy. Ostatecznie to, czy dana metoda jest egzystencjalistyczna, czy też nie jest, zależy w gruncie rzeczy od stopnia dyrektywnego oddziaływania nauczyciela na swoich uczniów i wygląda inaczej w każdym indywidualnym przypadku uczenia się i nauczania.

Układ treściowy programu nauczania nie opiera się na podręcznikowych ujęciach, przygotowanych przez jakieś zespoły odpowiedzialne za szkolnictwo, jest nim natomiast to wszystko, co powstaje dopiero w trakcie lekcji. Egzystencjalistyczny program nauczania ma zaproponować uczniowi możliwość optymalnej determinacji w rozwijaniu swojej osobowej tożsamości, winien przygotowywać na spotkanie z życiowymi problemami oraz dopomagać w dokonywaniu autentycznych i ważnych wyborów. Takie cele, jak: szczęśliwość, bezpieczeństwo, społeczne dostosowanie (socjalizacja) byłyby nie do przyjęcia przez ten program, gdyż jest on otwarty na literaturę opisującą dramaty ludzkie, ale interpretatorem tych utworów jest zawsze sam uczeń[49].

---

[48] Zob. H o w i c k, dz. cyt., s. 112-113; K n e l l e r, art. cyt., s. 556-562.

[49] Warto dodać, że egzystencjalizm rozwinął się także jako kierunek w literaturze pięknej, gdzie jest reprezentowany głownie przez Sartre'a i M. de Unamuno, a także Camusa, w Polsce

W egzystencjalistycznym programie nauczania duże znaczenie przypisuje się dramie. Odgrywane przez samych uczniów role i sytuacje życiowe stanowią centrum szkolnych oddziaływań, podobnie jak wyrażanie się przez muzykę i twórczość plastyczną, a nawet zajęcia gimnastyczne (zawsze przy uwzględnieniu, że jest to własny wybór, zgodny z zainteresowaniami ucznia).

Taka koncepcja nauczania mogłaby może jeszcze odnosić się do przedmiotów ścisłych, ale nie sprawdza się w przypadku nauczania przedmiotów humanistycznych i światopoglądowych. O ile takie przedmioty, jak matematyka czy fizyka nie rodzą problemów dla egzystencjalistycznego nauczyciela, o tyle filozofia czy religia łatwo mogą być źródłem podejrzeń o indoktrynację.

IV. PODSUMOWANIE

Trudno powiedzieć, czy egzystencjalizm wpłynął na powstanie jakichś instytucji wychowania i nauczania, ale jego ducha możemy znaleźć np. w Summerhill School, założonej i prowadzonej przez A. Neilla w 1921 r. w Leiston w Anglii, a także w całej jego *teorii wychowania nieautorytarnego*, gdzie panuje atmosfera wolności oraz apeluje się do własnej odpowiedzialności każdego ucznia[50].

Należy też dodać, że w 1961 r. powstało w Anglii stowarzyszenie „The English Summerhill Society", które już w latach 70. XX w. zrzeszało np. w samych tylko Stanach Zjednoczonych ponad 50 szkół niepublicznych realizujących program egzystencjalistyczny w uczeniu, który ma stanowić podstawę określenia swojej tożsamości przez uczniów[51].

Można wskazać wiele pozytywnych cech tego typu szkół oraz tej koncepcji wychowania i nauczania. Jednak wobec samej filozofii egzystencjalistycznej formułuje się oceny krytyczne odnośnie do jej znacznej subiektywizacji treści, przez co staje się ona bardziej wyalienowana niż nawet

---

zaś przez Aleksandra Wata, Stanisława Dygata i Edwarda Stachurę (zob. M. J a n u s z k i e w i c z, *Tropami egzystencjalizmu w literaturze polskiej XX wieku: o prozie Aleksandra Wata, Stanisława Dygata i Edwarda Stachury*, Poznań, 1998; H o w i c k, dz. cyt., s. 112-113).

[50] Zob. A. S. N e i l l, *Freedom not licence!*, New York: Hart Publishing Company 1966; t e n ż e, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung – Das Beispiel Summerhill*, Reinbek 1969.

[51] Zob. H o w i c k, dz. cyt., s. 113.

najbardziej abstrakcyjne klasyczne teorie. Ale jest to może cena, jaką płaci filozofia za zdynamizowanie, zwielokrotnienie i tak bogate interpretacje, aby dojść do realnego poznania?

Zrozumiałą jest rzeczą, że polemiczny wobec marksizmu egzystencjalizm spotykał się z ostrą krytyką ze strony marksistów, np. Henri Lefebvre'a, Rogera Garaudy'ego, także Bogdana Suchodolskiego[52] i Adama Schaffa[53].

Bez wątpienia egzystencjalizm wniósł swój wkład w uznanie roli ludzkich przeżyć i emocji w formowaniu się osobowości, co także można widzieć jako ważny element w kształtowaniu się społeczeństwa bardziej wrażliwego, zdolnego do empatii, dialogu i zgody[54].

Za szczególną wartość egzystencjalizmu należy uznać jego ukierunkowanie myślenia pedagogicznego na projektowanie (w związku z omawianą ideą *być-projektem*) i na przyszłościowe realizowanie zamierzeń, które wymagają klimatu empatii, porozumienia, dialogu i współpracy z innymi.

Słusznie jednak zauważa K. Sośnicki, że w tej koncepcji wychowania jedna ważna sprawa jest przemilczana, tzn. kryterium pozwalające oceniać i klasyfikować wartości w celu określenia ich jako wyższych lub niższych. Brakuje jednak wskazania na jakieś jasne i ujednolicone kryterium oceniania tych wartości. Nie może stanowić takiego kryterium sama nawet natura człowieka, gdyż w egzystencjalizmie człowiek ją dopiero wybiera[55].

Również „szukanie wspólnego domu" może jedynie opierać się na bliżej nieokreślonych ustępstwach, jeśli nie znamy żadnego prawa rozwoju struktury społecznej, na którym można by oprzeć jakiekolwiek kryterium wartości. Czy tak zbudowany wspólny dom miałby jednak jakąkolwiek trwałość?

Zajmując się egzystencją człowieka, pedagodzy o orientacji egzystencjalistycznej pomijają ważny dla pedagogiki problem *świata*, jego istoty oraz określenia roli człowieka w świecie i jego stosunku do świata, dlatego też stajemy faktycznie wobec braku jakiegokolwiek wyraźnego określenia się światopoglądowego, co wskazuje nawet na pomijanie i tego problemu[56].

---

[52] Zob. m.in. B. S u c h o d o l s k i, *O wielorakości i jedności egzystencjalizmu*, Warszawa 1947; t e n ż e, *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Warszawa: Książka i Wiedza 1959, w których poddał krytyce teorię wychowawczą egzystencjalizmu.

[53] A. S c h a f f, *Filozofia człowieka: marksizm a egzystencjalizm*, Warszawa 1962.

[54] Zob. H o w i c k, dz. cyt., s. 114-119.

[55] Zob. S o ś n i c k i, dz. cyt., s. 282-283.

[56] Zob. tamże, s. 283.

Warto podkreślić, że wiele idei, na które wskazywał egzystencjalizm, a egzystencjalistyczna pedagogika w szczególności, jest bardzo bliskich i treściowo spokrewnionych z innym ważnym nurtem myślenia – z personalizmem.

Charakter niniejszego opracowania nie pozwala na bliższą prezentację szczegółów bardzo bogatej i zróżnicowanej myśli egzystencjalistycznej (zarówno tej filozoficznej, jak i pedagogicznej). Poza tym w niektórych kwestiach, jakie należałoby podjąć, nie można się wypowiedzieć na bazie istniejących opracowań i traktatów pedagogów egzystencjalistycznych. Z tych względów nie doprecyzowaliśmy też bliżej zagadnienia samego procesu wychowawczego, jak i dydaktycznego ani też nie podaliśmy ostatecznej koncepcji organizacji jego treści i przebiegu.

Podsumowując, chcemy natomiast zwrócić uwagę na dwa aspekty zagrożeń, wobec jakich staje egzystencjalizm:

1) rozważając sprawy bytu w perspektywie wyłącznie człowieka (a właściwie jego przeżyć), egzystencjalizm jest narażony na subiektywizowanie bytu i jego skategorializowanie;

2) egzystencjalizm nadto arbitralnie i jednostronnie akcentuje poznawczą funkcję niektórych, pesymistycznych aspektów ludzkiego życia i działania[57].

Te aspekty są znaczące także w odniesieniu do ogólnej oceny pedagogiki egzystencjalistycznej, która popada w nadmierny subiektywizm, a nawet zdaje się go (w niektórych zwłaszcza ujęciach) promować jako wartość podstawową. Jest to nurt wypełniony pesymizmem, który często staje się wręcz brutalny i wulgarny[58].

Niewątpliwie egzystencjalizm przyczynił się do wznowienia w myśli pedagogicznej kwestii godzenia indywidualizmu z uspołecznieniem, subiektywizmu z obiektywizmem zgodnie z zasadą godzenia przeciwieństw[59].

[57] Por. S t ę p i e ń, *Wstęp do filozofii*, s. 250.

[58] Zob. M. van C l e v e, *On overview: existentialism and education*, s. 537-539.

[59] Zob. S o ś n i c k i, dz. cyt., s. 283.

PODSTAWOWA LITERATURA Z ZAKRESU PEDAGOGIKI EGZYSTENCJALISTYCZNEJ

A l b e r t K., Philosophie der Erziehung, Sankt Augustin: Academia Verlag 1990, s. 194-201.

B e l l e r a t e B. i in., Filosofia e pedagogia. Profilo storico e analisi delle istituzioni educative, Torino: SEI 1982, s. 409-432.

B o l l n o w O. F., Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart–Berlin–Köln–Mainz: W. Kohlhammer Verlag 1968.

B o l l n o w O. F., Existenzphilosophie, Stuttgart: Kohlhammer 1942.

C h i o d i P., Il pensiero esistenzialista, Milano: Vita e Pensiero 1959.

C z e ż o w s k i T., O metafizyce, jej kierunkach i zagadnieniach, Toruń 1948, s. 118-119.

F i n k E., Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung, Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann 1992.

G r a n a t W., Osoba ludzka. Próba definicji, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne 1961.

G r o o m e Th. H., Christian religious education. Sharing our story and vision, San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1999.

G u t e k G. L., Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji, Gdańsk: GWP 2003, s. 110-132.

H a r p e r R., Existentialism, a theory of man, Cambridge, MA: Harvards University Press 1948.

H e i d e g g e r M., Sein und Zeit, „Jahrbuch für Phänomenologie und Phänomenologische Forschung" (Halle) 1927.

H e i n e m a n n F., Existenzphilosophie lebendig oder tot?, Stuttgart: Kohlhammer 1954.

H e r b u t J. (red.), Leksykon filozofii klasycznej, Lublin: TN KUL 1997, s. 138-144.

H o l f e l d e r A., Das Ende der normativen Pädagogik, „Internationale Zeitschrift für Erziehung", 1(1935).

H o w i c k W. H., Philosophies of western education, Danville, IL: Interstate Printers & Publishers 1971.

J a n u s z k i e w i c z M., Tropami egzystencjalizmu w literaturze polskiej XX wieku: o prozie Aleksandra Wata, Stanisława Dygata i Edwarda Stachury, Poznań: UAM 1998.

J a r o s z e w s k i T., Osobowość i wspólnota. Problemy osobowości we współczesnej antropologii filozoficznej – marksizm, strukturalizm, egzystencjalizm, personalizm chrześcijański, Warszawa: PAX 1970.

J a s p e r s K., Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, München: Uni-Druck 1983.

K l a f k i W., Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?, „Zeitschrift für Pädagogik" 4(1958), s. 353-361.

K n e l l e r G. F., Existentialism and education, New York: Harper & Row Publishers 1966.
K o w a l c z y k S., Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej, Lublin: RW KUL 1994.
K o w a l c z y k S., Egzystencjalizm a problem człowieka, „Pielęgniarstwo 2000" (Warszawa. Centrum Edukacji Medycznej), 5(1997), s. 6-9.
K o w a l c z y k S., Zarys filozofii człowieka, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne 1990.
L a c r o i x J., Marxisme, existentialisme, personnalisme, Paris: PUF 1955.
L u i j p e n A., Fenomenologia egzystencjalna, Warszawa: PAX 1972.
M a r c e l G., Od sprzeciwu do wezwania, Warszawa: PAX 1965, s. 29.
M a t h i e u V., Temi e problemi della filozofia contemporanea, Roma: Editore Armando Armando 1981.
M o u n i e r E., Introduction aux existentialismes. Le personnalisme, Paris: 1953 [tł. pol. A. Bukowski, E. Krasnowolska, Wprowadzenie do egzystencjalizmów oraz wybór innych prac (dokonał J. Zabłocki), Kraków: Znak 1964].
N a w r o c z y ń s k i B., Współczesne prądy pedagogiczne, Warszawa PZWSz 1947.
N e i l l A. S., Freedom not licence!, New York: Hart Publishing Company 1966.
N e i l l A. S., Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung – Das Beispiel Summerhill, Reinbek 1969.
P a r k J., Selected readings in the philosophy of education, New York–Londyn: The McMillan Company 1958, s. 535-562 rozdz. 23; M. van C l e v e, An overview: Existentialism and education, s. 535-552 oraz rozdział 24; G. F. K n e l l e r, Existentialism and education, s. 553-562.
P a s t u s z k a J., Postawy życiowe według Sørena Kierkegaarda, „Roczniki Filozoficzne", 6(1959), z. 4, s. 105-125.
P r o h a s k a L., Existentialismus und Pädagogik, Freiburg–Basel–Wien: Herder 1955.
R i n g B., The Christian existentialist. The philosophy an theology of self-fulfillment in modern society, New York: University Press 1968.
R o u b i c z e k P., Filozofia egzystencjalna, Warszawa: Książka i Wiedza 1965.
S a r t r e J. P. Existentialism and human emotions, New York: Philosophical Library 1957.
S a r t r e J. P., L'existentialisme est un humanisme, Paris: EPI 1964.
S a r t r e J. P., L'être et le néant, Paris: PUF 1979.
S c h a f f A., Filozofia człowieka: marksizm a egzystencjalizm, Warszawa: Książka i Wiedza 1962.
S o ś n i c k i K., Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku, Warszawa: PZWSz 1967, s. 276-283.
S t e f a n i n i L., Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo, Padova: CEDAM 1938, s. 6-7.
S u c h o d o l s k i B., O wielorakości i jedności egzystencjalizmu, Warszawa: Nasza Księgarnia 1947.

S u c h o d o l s k i B., O pedagogikę na miarę naszych czasów, Warszawa: Książka i Wiedza 1959.
T a r n o w s k i J., Pedagogika egzystencjalna, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika. T. 1, Warszawa: PWN 2003, s. 248-260.
W a l k e r W., Philosophy of education, New York: Philosophical Library 1963.
W h i t e h e a d A. N., The aims of education and other essays, New York: The Free Press 1929, s. 39.
W o ł o s z y n S., Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym, Kielce: Strzelec 1998.
W o ź n i c k i A. N., A Christian humanism. Karol Wojtyla's existential personalism, New Britain: G. P. Publishers 1980.

PEDAGOGY OF EXISTENTIALISM: ITS ASSUMPTIONS GOALS, AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGIC SCIENCES

S u m m a r y

The paper seeks to bring home to theorists and practitioners of education one of the branches of pedagogical thought, namely existential pedagogy. The main line of thinking in pedagogy can be defined in the following way: the point is to help people to overcome their banal existence and help them to choose a way towards authentic existence. Thus formulated watchword of this trend opens a new perspective on pedagogical thinking of great importance both theoretical and practical.

It is true that in the end of the 1960s the peculiar vogue for existentialism was in the wane. Nevertheless it brought about a vivid interest in philosophy, introduced a new approach in many domains of science, including pedagogy. Consequently, the reality of education and its planning could better be recognized.

By opening to what is non-verifiable, existentialism made it possible to seek after the sense of existence and education (interest in the noetic dimension), and to quest after a climate in which one could adopt an attitude of openness and overcome abstract categories (V. Frankl).

The very categories of existentialism are significant, starting with the category of „existence" (Lat. *existere* - take place, exist, appear, be outside, go towards). Owing to existentialism such categories as „freedom," experience etc. have clearly received a dynamic dimension in pedagogy. The author points to existentialism as a branch of contemporary philosophical thought with which is connected its appearance in pedagogical thought. The author devotes much attention, within the framework of basic problems of existential pedagogy, to the tasks and objectives of education. He does this by turning our attention to the axiology of existential pedagogy, understanding of the educational relationship, the role of educator/teacher and pupil/student in the overall dynamism of the educational process. Then he goes on to outline an existential approach to the methodology of education and instruction.

By showing the main aspects of the existentialist trend in pedagogical thought, the paper may become a help in understanding not only how to approach the reality of education in the

future, but also how to understand many ideas that have been imported to pedagogical thought by existentialism.

Undoubtedly, existentialism has contributed to the recognition of the role of human experiences and emotions in the formation of personality. This can also be seen as an important element in the formation of a society that is more capable of empathy, dialogue, reconciliation, and sensitivity.

It is especially valuable of existentialism that it has directed pedagogical thinking towards planning (in relation with the *be-project* idea) and the carrying out of plans in the future. They call for the climate of empathy, agreement, dialogue, and collaboration with others.

Existentialism has faced criticism, but has also won great popularity and recognition. At least some of these attitudes are illustrated in the paper. Generally, one can say that undoubtedly existentialism has had its role in stressing a living concrete anew in pedagogical thought. Among other things, it has contributed a lot to the issue of coming to terms between individualism and socialization, subjectivism and objectivism, solving these problems by way of compromise between the two kinds of opposition.

Translated by Jan Kłos

Słowa kluczowe: pedagogika egzystencjalizmu, myśl pedagogiczna, teoria wychowania, aksjologia pedagogiki egzystencjalizmu, rola nauczyciela/pedagoga i wychowanka/ucznia w procesie wychowania, metodyka wychowania i nauczania.

Key words: existential pedagogy, pedagogical thinking, axiology of existential pedagogy, the role of teacher/educator and pupil/student in the educational process, the methodology of education and instruction.