
ARTYKUŁY

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY 2024

NUMER IV(274)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT © by Agnieszka Rumianowska, 2024

CREATIVE COMMONS UZNANIE AUTORSTWA 4.0 (CC BY 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2024-4.1>

Agnieszka Rumianowska

*Akademia Mazowiecka w Płocku**

E-mail: a.rumianowska@mazowiecka.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5508-8781

Wychowanie w świetle filozofii egzystencjalnej**

Summary

EDUCATION IN THE LIGHT OF EXISTENTIAL PHILOSOPHY**

The aim of the study was to construct a coherent concept of education from the perspective of existential philosophy. The realisation of this goal involved the need to organise and describe the sources of thinking about education in the context of existentialism. The need to clarify the ontological assumptions of existential philosophy stems from a number of misunderstandings and ambiguities that have grown up around this current. Lack of understanding of the basic philosophical assumptions inherent in atheistic and theistic existentialism is the main reason for drawing unauthorised conclusions and formulating unjustified pedagogical consequences. Considering the possibilities of implementing the ideas of existential philosophers into pedagogy, theistic existentialism was used as the main object of exploration. A conceptualisation of the existential foundations of education was carried out by applying new ways of description, making concepts more precise and combining them into new wholes.

Keywords: education, theistic existentialism, atheism, problematics, personalism, contradiction, values

Wprowadzenie

Filozofia egzystencjalna od dawna inspiruje pedagogów do poszukiwania w niej odpowiedzi na pytania o koncepcję człowieka i cel wychowania. Wyrazem tych dążeń są różne koncepcje pedagogiki przenikniętych myślą egzystencjalną.

* Adres: Akademia Mazowiecka w Płocku, Plac Dąbrowskiego 2, 09-402 Płock

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

W klasyfikacjach nurtów pedagogicznych odnaleźć można następujące propozycje: chrześcijańską pedagogikę egzystencjalną (Tarnowski, 1982), pedagogikę o orientacji egzystencjalistycznej (Wołoszyn, 1998), chrześcijańską pedagogikę personalno-egzystencjalną (Śliwerski, 2008), czy też pedagogikę egzystencjalizmu (Nowak, 2004; Sośnicki, 1967). Wymienione koncepcje odwołują się do różnych założeń filozofii egzystencjalnej, w tym odmiennych sposobów rozumienia człowieka, wolności, transcendencji i relacji międzyludzkich. Różnice w pojmowaniu wyróżnionych kategorii znajdują swoje odzwierciedlenie w dwóch nurtach (teistycznym i ateistycznym), które zrodziły się w obrębie filozofii egzystencjalnej. Scharakteryzowanie obu nurtów to podstawowy warunek zrozumienia złożonej myśli egzystencjalnej, a także skonstruowania spójnej koncepcji wychowania inspirowanej filozofią egzystencjalną.

Wyróżniki filozofii egzystencjalnej

Tym, co wydaje się budzić najmniej kontrowersji przy próbach zestawienia najważniejszych właściwości charakterystycznych dla filozofii egzystencjalnej, są:

- podkreślenie prymatu egzystencji nad esencją;
- wyeksponowanie subiektywności istnienia ludzkiego;
- przeciwstawienie tego, co właściwe, wartościowe i autentyczne temu, co bezwartościowe i upadłe;
- zwrócenie szczególnej uwagi na fakt ludzkiej skończoności;
- wyeksponowanie problematyczności istnienia ludzkiego, a także
- wezwanie do bycia osobą odważną i zdecydowaną wbrew przeciwnościom losu.

Podkreślenie **prymatu egzystencji nad esencją** to wyeksponowanie faktu, iż człowiek nie jest istotą statyczną, tworem całkowicie zdeterminowanym przez naturę i środowisko społeczne, lecz jest raczej istotą stającą się, definiującą samą siebie poprzez dokonywanie wyborów i odnajdywanie możliwości w świecie bezgranicznych form i treści. Człowiek to *homo viator*, wędrowiec znajdujący się wечно w drodze, poruszający się przestrzeni między możliwością a koniecznością, przeszłością a przyszłością, tym, co skończone a nieskończone (por. Marcel, 1959).

Położenie **nacisku na subiektywizm** istnienia ludzkiego to z kolei wyeksponowanie fenomenu doświadczeń i przeżyć ludzkich, niepowtarzalnej relacji człowieka do samego siebie i rzeczywistości. Filozofia egzystencjalna – jak przekonuje Mikołaj Bierdajew (2002) – jest „filozofią tego, co wewnętrznie-indywidualne i konkretnie-universalne, ale nie ogólne i zobiektywizowane, nie przedmiotowe, nie rzeczowe” (s. 36). Egzystencjaliści podkreślają wagę postawy, jaką człowiek przyjmuje wobec

danego zdarzenia i sytuacji, a jednocześnie eksponują motywy, jakimi jednostka kieruje się przy podejmowaniu konkretnych decyzji (Kierkegaard, 1976, 1982).

Skontrastowanie tego, co właściwe, wartościowe i autentyczne z tym, co powszechne, bezwartościowe i jałowe to kolejny motyw właściwy dla filozofii egzystencjalnej. Martin Heidegger (2010) przeciwstawia autentyczny modus bycia istnieniu nieautentycznemu. Jean Paul Sartre (2007) posługuje się w swoich rozważaniach antynomią złej i dobrej wiary. Søren Kierkegaard (1982) pisze o życiu etyczno-religijnym, przeciwstawiając je bytowaniu estetycznemu. Blaise Pascal (1983) nawołuje do porzucenia rozpraszających namiętności i wyboru stanu spoczynku, w opozycji do rozrywki, skutkującej nudą, przygnębieniem i melancholią. Wszystkie te jego apele zmierzają do wyeksponowania wartości istnienia, podkreślenia potrzeby wyswobodzenia się ze stanu uśpienia, wszechobejmującego paraliżu, ograniczeń i przesądów, a także przyjęcia odpowiedzialności za kształt własnego losu.

Szczególne znaczenie przypisuje się w filozofii egzystencjalnej świadomości własnej skończoności, będącej warunkiem autentycznego bytowania i kluczem do zrozumienia własnego Ja (Heidegger, 2010, s. 329). W obliczu własnego kresu człowiek uzmysławia sobie kruchość swojego istnienia, a także marność dotychczasowego bycia, odnajdując wewnętrzne przeznaczenie. Według egzystencjalistów fakt skończoności bytu ludzkiego nie jest czymś, co zubaża życie człowieka, lecz czymś, co zmusza go do głębszej autorefleksji, napełnienia istnienia sensem i wyboru autentycznego modusu bytowania. Przypisanie własnej skończoności właściwego znaczenia, staje się tożsame z porzuceniem dążenia do źle pojmowanej nieskończoności poprzez poszukiwanie poczucia absolutnego bezpieczeństwa, realizowanie modusu posiadania, zasady fasadowości i powierzchowności.

Kolejnym motywem wiążącym nurty filozofii egzystencjalnej jest fenomen **problematyczności i paradoksalności istnienia**. Wyraża się on poprzez doświadczanie przez człowieka sprzeczności, kruchości istnienia, przypadkowości własnego losu, bezsilności rozumu wobec zawiloci zjawisk ludzkich, ontologicznej samotności czy też egzystencjalnego lęku (Kierkegaard, 1982, 2002). W porównaniu do innych kierunków filozoficznych wymienionym zagadnieniom przypisuje się szczególne znaczenie w refleksji egzystencjalnej. W żadnym innym nurcie filozoficznym nie przeanalizowano tak wnikliwie problemu sprzeczności i paradoksu istnienia ludzkiego, zagadnienia winy czy też egzystencjalnej walki.

Wyróżnikiem egzystencjalizmu jest **wreszcie wezwanie człowieka do przyjęcia postawy zaangażowania**, polegającej na poświęceniu się sprawie i drugiemu człowiekowi, gotowości do uczestniczenia w sytuacji całym sobą, podejmowania ryzyka i ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory (Heidegger, 2010; Kierkegaard, 1982; Sartre, 2007; Tillich, 1994). Człowiek zostaje wezwany do porzucenia stanu pasywności, a w zamian do podejmowania działania i dokonywania selekcji,

nawet kosztem utraty poczucia pewności i stanu względnej stabilności. Najważniejsza staje się sama wola podążania ku górze, dążenia do urzeczywistniania samego siebie, stawania się i nieustannego poszukiwania w obliczu dialektycznego napięcia egzystencji (Prokopski, 2007, s. 312).

Mimo wymienionych tu motywów właściwych dla egzystencjalizmu, odmienność perspektyw rozumienia istoty człowieka przez różnych przedstawicieli tego kierunku nie pozwala na skonstruowanie jednolitego obrazu filozofii egzystencjalnej, i co za tym idzie – wspólnej koncepcji pedagogiki egzystencjalnej, czerpiącej w pełnym zakresie z założeń egzystencjalizmu teistycznego i ateistycznego. Można tu mówić – co najwyżej – o pewnych egzystencjalnych inspiracjach myślenia i działania pedagogicznego, o których pisze Jarosław Gara (2021). Trudno jednak zgodzić się z tezą o możliwości skonstruowania spójnej pedagogiki egzystencjalnej ponad podziałem na egzystencjalizm teistyczny i ateistyczny, tj. bez głębokiej refleksji dotyczącej różnych proveniencji filozoficznych. Chodzi tu przede wszystkim o odmienne rozumienie (lub zwyczajne pomijanie w konstruowanych koncepcjach filozoficznych) kategorii, które wydają się mieć fundamentalne znaczenie dla pedagogiki. Należą do nich, m.in. istnienie człowieka w wymiarze aksjologicznym i psychicznym¹, stosunek do drugiego człowieka, a także fenomen cierpienia i sensu istnienia ludzkiego.

Egzystencjalizm ateistyczny: konsekwencje pedagogiczne

Za reprezentantów nurtu ateistycznego uznaje się powszechnie Sartre'a i Heideggera. Pierwszy z nich stawia w centrum swoich rozważań afirmację absolutnej wolności, postrzegając ją jako podstawowy warunek ocalenia człowieka i uczynienia własnego życia lepszym. Człowiek jest wolnością absolutną, co oznacza, że nic ani nikt nie może wskazać mu właściwej linii postępowania, nie ma bowiem „żadnych wskazówek na świecie” (Sartre, 1998, s. 115). Punktem wyjścia do dokonywania wyborów jest nicość. Człowiek ustala sam poprzez swoje działanie normy, zasady i wzorce postępowania. Francuski intelektualista wyjaśnia to w następujący sposób:

Moja wolność jest jedyną podstawą wartości i [...] nic, absolutnie nic nie uzasadnia ani nie usprawiedliwia tego, że przyjąłem taką, a nie inną hierarchię wartości. Jako byt, za sprawą które-

¹ O ile Heidegger oraz Sartre całkowicie pomijają w swoich rozważaniach znaczenie cech osobowościowych, a także złożonych struktur psychicznych, przedstawiciele nurtu o nachyleniu teistycznym i personalistycznym unikają formułowania zbyt radykalnych pod tym względem poglądów, wskazując na istnienie w człowieku pewnych elementów esencjalnych oraz wagę samopoznania.

go istnieją wartości, nie mam żadnego usprawiedliwienia. Moja wolność trwoży się tym, że jest nieopartym na żadnej podstawie fundamentem wartości (Sartre, 2007, s. 73).

Zgodnie z takim ujęciem człowiek nie posiada żadnej esencji, żadnego rdzenia, lecz dopiero ustanawia samego siebie poprzez swoje postępowanie, wybierając spośród różnych możliwości działania. Jest „projektem przeżywanym subiektywnie”, niczym niezdeterminowanym, zdanym wyłącznie na siebie, a jednocześnie w pełni odpowiedzialnym, za to, kim się staje (Sartre, 1998, s. 111; Sartre, 2007, s. 73). Tylko od niego zależy, czy uczyni siebie kimś szlachetnym, dobrym, czy też złym i podłym. Co ważne, odpowiedzialność, o której pisze francuski filozof, nie odnosi się wyłącznie do własnej indywidualności, lecz do „całego wszechświata ludzkiego”, tj. wszystkich innych ludzi. Dokonując wyboru, człowiek wybiera za wszystkich ludzi, stwarzając wzór człowieka, jakim według niego być powinien (Sartre, 1998, s. 29).

Istnienie ludzkie w rozumieniu Sartre'a to ciągły proces, cykl płynnych, nieopowtarzalnych aktów wyborów i wolnych przedsięwzięć. Człowiek nigdy nie staje się tożsamy z samym sobą, lecz jest projektem wiecznie niegotowym i niedokończonym. Swoją istotność odnajduje wyłącznie wtedy, kiedy staje się bytem dla siebie, wybierając świadomą egzystencję, angażując się, realizując wyznaczone sobie cele, zyskując w ten sposób znaczenie samego siebie. W swoim samotnym istnieniu *byt dla siebie* jest stale osaczony przez *byt w sobie*, który jest bezkształtny, bezcelowy, zamknięty w sobie i pozbawiony głębi. Według autora *Bytu i nicości* doświadczać siebie w specyficznym ludzki sposób to odrywać się od *bytu w sobie*, zyskując przynajmniej częściowo poczucie zwycięstwa.

O ile dla Sartre'a człowiek nie posiada żadnego ukrytego powołania, lecz dopiero tworzy swoją istotę, Heidegger wychodzi z założenia, że bycie jest zadaniem do realizacji, polegającym na odkryciu prawdy własnej egzystencji (por. Heidegger, 2010). Ukrytą prawdę własnego istnienia człowiek rozpoznaje w sytuacjach kryzysowych, które wzywają go do korekty dotychczasowych sposobów bycia i wyswobodzenia się ze stanu powszechności. Kluczowego znaczenia nabiera przy tym moment przebudzenia, który zachowuje walor tajemniczości i nagłości. Według Heideggera jest on jedynym czynnikiem warunkującym powrót do samego siebie. Przenosząc tę myśl na grunt pedagogiczny, dość łatwo można zauważyć, iż pozostaje ona w kontrze do wizji (samo)wychowania pod postacią stopniowego, celowego oddziaływania na istotę ludzką, kształcenia charakteru, „doskonalenia przez cnoty”, „wyzwalania pożądanego stanów” i wyrabiania trwałych dyspozycji psychicznych umożliwiających urzeczywistnienie własnego człowieczeństwa (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 274; zob. Buber, 2005; Tarnowski, 1982).

Równie dyskusyjne wydają się poglądy obu filozofów dotyczące problematyki relacji międzyludzkich. Zdaniem Heideggera bycie autentyczne jest możliwe

wyłącznie w stanie absolutnego osamotnienia. Podobne poglądy głosi Sartre, nie dostrzegając znaczenia pozytywnych, zrodzonych nieintencjonalnie relacji międzyludzkich, w tym szeroko rozumianej miłości, przyjaźni czy też zażyłości, stanowiących przeciwwagę dla konfliktów i napięć między ludźmi. Filozof sprowadza relacje międzyludzkie do kategorii antagonizmu i zależności, przekonując, iż charakteryzują się one obojętnością, nieufnością, rywalizacją, a także wzajemną wrogością. Obaj myśliciele lekceważą przy tym możliwość wzajemnego przenikania i dopełniania się w relacjach dialogicznych.

Sartre i Heidegger w centrum swoich zainteresowań stawiają zaangażowanie, śmiałą decyzję, wysiłek wyboru i związane z nimi ryzyko niepewności. Jednocześnie zamykają wszystkie ludzkie starania w sferze nicości, bez wyraźnego celu, bez solidnych postaw moralności, wykluczając z pola widzenia problematykę ofiarności, miłości i pokory. Można by w tym miejscu powtórzyć za Emmanuelem Mounierem, że skoro nieuchronnym końcem wszelkich działań jest poczucie tragizmu, to:

[...] po co budować, jeżeli wszystkie ludzkie zamierzenia są absurdalne? Po co pomagać człowiekowi, jeżeli ten człowiek jest godzien pogardy, albo też po co wyciągać ku niemu rękę, jeżeli ta ręka nie ma nigdy spotkać się z jego dłonią? Na cóż poszukiwać krótkich i pozornych sukcesów, jeżeli ostatecznie składają się one na zasadniczą klęskę [...]? Jest rzeczą zrozumiałą, że egzystencjalizm z jednej strony afirmuje potrzebę całkowitego spełnienia czynu ludzkiego i że z drugiej strony wyrastając jako reakcja ontologicznej obrony z częściowej alienacji zdradza niekiedy swoje własne wymagania pod wpływem tego samego zła, które go pobudziło do życia (Mounier, 1964, s. 315).

Co więcej, odrzucając kategorię wartości, koncepcja człowieka, jaką proponują Sartre i Heidegger nie wytrzymuje prób realizacji, szczególnie jeśli chodzi o doświadczenie przez jednostkę kryzysów, cierpienia i bólu na skutek zderzenia się z nieprzychylnością losu.

Biorąc pod uwagę wymienione powyżej trudności powiązania egzystencjalizmu ateistycznego z koncepcją wychowania, próby skonstruowania spójnej koncepcji wychowania wyłącznie w duchu egzystencjalizmu ateistycznego wydają się być wysoce problematyczne, głównie z uwagi na fakt, iż przedstawiciele tego nurtu wykluczają istnienie tego, co substancjalne, a co związane z ideą całości, fenomenem ducha i wartości. Zgodzić się należy z Karlem Jaspersem, według którego:

[...] bez wiary w ideę całości nie ma wychowania [...] Bez respektu dla idei całości wychowanie nie jest możliwe. [...] Respekt jest istotą wszelkiego wychowania. Bez poczucia szacunku wobec tego, co absolutne człowiek nie może istnieć; bez niego wszystko staje się pozbawione znaczenia. To, co absolutne, ma albo uniwersalistyczny charakter: odnoszący się to roli społecznej, do której człowiek jest wychowywany, państwa lub religii, albo indywidualistyczny: dotyczący prawdomówności, samodzielności, odpowiedzialności, wolności, albo jeden i drugi jednocześnie (Jaspers, 1982, s. 67–68).

Teistyczna filozofia egzystencjalna. Inspiracje i perspektywy pedagogiczne

Próba pedagogicznego odczytania myśli filozofii egzystencjalnej nabiera nieco innego znaczenia, kiedy przedmiotem rozważań uczyni się egzystencjalizm teistyczny. Do grupy filozofów egzystencjalnych zorientowanych teistycznie zalicza się powszechnie: Kierkegaarda (1982), Jaspersa (1973, 1990) oraz Bierdajewa (2002). W odróżnieniu od koncepcji człowieka w nurcie ateistycznym, reprezentanci egzystencjalnej filozofii teistycznej podkreślają, iż człowiek doświadcza głębokiego sensu swojego istnienia nie tylko na skutek uświadomienia sobie faktu własnej skończoności, lecz również pod wpływem łaski, nadziei i wiary w transcendencję. Pedagodzy inspirujący się tą myślą eksponują jednocześnie możliwość samowychowania poprzez celowe, świadome kierowanie sobą, przewycięzanie wad i stałe korygowanie dotychczasowych sposobów bytowania. Akcentują potrzebę zwalczania własnych słabości, stanu opieszałości, rozproszenia i niewłaściwości, podkreślając na wagę autorefleksji, samopoznania i samodoskonalenia poprzez ćwiczenie i samodyscyplinę (Bollnow, 1978, s. 58; Tarnowski, 1982).

O ile dla egzystencjalizmu ateistycznego problem umotywowania czynów ludzkich pozostaje wtórny, o tyle egzystencjalizm teistyczny, w tym nurt reprezentowany przez Kierkegaarda (1982), kładzie nacisk przede wszystkim na postawę, jaką człowiek przyjmuje się wobec siebie i świata oraz motyw, jakimi się kieruje przy podejmowaniu decyzji. W rozumieniu duńskiego filozofa złem jest nie tyle dokonanie niewłaściwego wyboru, ile obojętność, z jaką się wybiera. Chodzi tu przede wszystkim o postawę, jaką się przyjmuje wobec aktu wyboru i sposób, w jaki podchodzi się do działania. Ważne jest zatem, czy dokonuje się czynu w sposób egoistyczny, bezmyślny, przypadkowy, czy też bezwarunkowy, świadomy, wypływający z głębi duszy człowieka. Duński filozof przeciwstawia przy tym życie społeczne, związane ze sferą pracy, ról i obowiązków społecznych istnieniu etycznemu w zgodzie z poczuciem własnej powinności moralnej do samodoskonalenia. Co istotne jednak, podział ten nie oznacza w rozumieniu Kierkegaarda wykluczenia jednej sfery kosztem drugiej. Praca, wykonywanie swoich codziennych zadań i spełnianie się w świecie społecznym nabierają jednak właściwego znaczenia pod warunkiem, że człowiek nie zapomina jednocześnie o randze wartości etyczno-religijnych.

Podczas gdy egzystencjaliści ateistyczni, w tym przede wszystkim Sartre, twierdzą, iż człowiek posiada całkowitą, absolutną wolność, jest bytem wszechmocnym i w pełni twórczym, filozofowie identyfikujący się z egzystencjalizmem teistycznym wskazują, iż u źródeł istnienia ludzkiego leży zarówno autonomiczne działanie człowieka, jak i Siła Wyższa, Transcendencja, Absolut, coś, co nakierowuje człowieka na ukryty sens (Jaspers, 1990, s. 43–44). Dla pedagogiki odróżnienie to posiada

fundamentalne znaczenie. Z perspektywy teistycznej filozofii egzystencjalnej implikuje ono konieczność zaszczepienia w wychowanku przekonania, iż nie posiada on pełnej kontroli nad własnym losem, lecz jest bytem, który musi się liczyć również z tym, co tajemnicze, nieodgadnione, czasami tragiczne i bolesne. Kluczowego znaczenia nabiera przy tym wiara w transcendentny sens historii, życia i jego zdarzeń. Nie jest to jednak sens w rozumieniu czegoś gotowego, co czeka na odkrycie, lecz sens, który rodzi się w procesie zaangażowania się w świat, zanurzenia się w nim po to, aby przekroczyć dotychczasowe ramy odniesienia, odczytując szyfry i znaki transcendencji.

W przeciwieństwie do poglądów Sartre'a, zgodnie z którymi wolność poprzez swoje wybory jest projektowaniem siebie, Kierkegaard podkreśla, iż wybór nie ma nic wspólnego z tworzeniem samego siebie, ustanawianiem czegoś, co wcześniej nie istniało. Wybór samego siebie jest raczej uaktualnieniem swojej głębokiej istoty w konkretnej rzeczywistości własnej egzystencji. Jak przekonuje główny przedstawiciel egzystencjalizmu teistycznego:

[...] to, co zostaje wybrane, nie istnieje i powstaje dopiero dzięki dokonaniu wyboru, a jednocześnie to, co zostaje wybrane, istnieje, inaczej nie byłoby wyboru. Mianowicie gdyby to, co wybieram, nie istniało, a powstawałoby dzięki dokonaniem wyborowi – wówczas nie wybierałbym, lecz tworzył; ale ja siebie nie tworzę, ja siebie wybieram (Kierkegaard, 1976, s. 290).

Wybór jest wyrazem potrzeby bezwarunkowego opowiedzenia się za tym, co wynika z silnego poczucia bycia sobą oraz powinności moralnej, tj. stanięcia po stronie jedynie słusznego sposobu postępowania.

O ile w egzystencjalizmie agnostyczno-ateistycznym punktem wyjścia do refleksji o człowieku jest konsekwentnie egzystencja, z której dopiero można wywieść to, co jest esencją, reprezentacji opcji teistycznej nie odrzucają zupełnie tego, co nazwać by można wiecznie istniejącą, stałą istotą rzeczy, eksponując jednocześnie liczne sprzeczności rozgrywające się na pograniczu konieczności i wolności, samotności i bycia wspólnotowego, duchowości i cielesności człowieka. Istota ludzka – pisze Paul Tillich:

[...] może afirmować siebie jedynie wtedy, jeśli potwierdza nie pustą skorupę, jakąś czystą możliwość, lecz strukturę bytu, w jakiej odnajduje siebie przed wszelkim swym działaniem lub niedziałaniem. Skończona wolność ma określoną strukturę i jeśli «ja» próbuje ją przekroczyć, kończy utratą samego siebie (Tillich, 1994, s. 164–165).

Człowiek nie jest pierwotnie jakąś nicością czy też „pustą strukturą”, którą dopiero zapełnia swoim działaniem. Pojawia się na świecie jako byt w pewnym sensie określony, a jednocześnie jako swoista tajemnica, konstytuując siebie na

pograniczu tego, co obiektywne i subiektywne, znane i nieznanne, bezpośrednie i pośrednie. Pozbawienie człowieka jakiegokolwiek tworzywa, konieczności, przyczyny i pierwotnego kształtu czyniłoby go w jakimś stopniu bytem zdegradowanym i powodowałoby, że jego istnienie byłoby całkowicie abstrakcyjne, sprowadzone do czystej, odrealnionej i wyidealizowanej samoafirmacji.

Z pedagogicznego punktu widzenia szczególnie ważne wydaje się również dowartościowanie przez egzystencjalistów teistycznych wagi spotkania i zaangażowania. Jaspers przekonuje, iż droga do poznania samego siebie prowadzi przez komunikację z drugim człowiekiem. Zdaniem filozofa nie można stać się sobą, nie wkraczając w komunikację, a jednocześnie nie można wkroczyć w komunikację, nie rozumiejąc i nie uznając własnej samotności (Jaspers, 2020, s. 105–109). Zgodnie z tym rozumowaniem możliwa egzystencja wydarza się wyłącznie w sferze napięcia między własną samotnością a komunikacją.

Wczytując się w główne założenia egzystencjalizmu teistycznego dość łatwo można zauważyć, iż wiele z nich jest zbieżnych z głównymi ideami personalizmu. Powiązanie perspektywy egzystencjalnej z personalistyczną w kontekście myślenia o wychowaniu stwarza szansę na skonstruowanie spójnej koncepcji wychowania. Dopełnienie wizji osoby o wymiar egzystencjalny to spojrzenie na nią nie tylko przez pryzmat tego, co w niej niezachwiane, stałe i niezmiennie, lecz również tego, co nieuchwytnie, zmienne i tajemnicze (Tarnowski, 1982, s. 172–177). Zarówno w egzystencjalizmie teistycznym, jak i personalizmie podkreśla się, iż człowiek nie może żyć bez zapytywania o głębszy sens swojego bytowania, istnieć wyłącznie w sferze użyteczności i w oderwaniu od samego siebie. Oba kierunki kładą nacisk na autentyczność, zaangażowanie i dialogiczność, wolę wyzwolenia, moment przebudzenia i zdecydowania, przy tym – co warto podkreślić – różni je stosunek do stopnia intensywności tych działań. Wezwanie do wysokiej intensywności działania jest szczególnie charakterystyczne dla filozofii egzystencjalnej.

Wychowanie w świetle filozofii egzystencjalnej

Mając na uwadze przeprowadzaną powyżej analizę za główną przesłankę do konstruowania koncepcji pedagogiki egzystencjalnej uznać należy egzystencjalizm teistyczny, dowartościowujący kategorię wartości, esencji, relacji międzyludzkich, a także sensu istnienia. Uczynienie egzystencjalizmu teistycznego punktem wyjścia do rozważań pedagogicznych nie oznacza jednakże całkowitego wyeliminowania z kręgu analiz egzystencjalizmu ateistycznego. Dla pedagogiki szczególnie inspirujące wydaje się dopełnienie wizji pedagogiki egzystencjalnej m.in. o symbolikę egzystencji opisaną przez Heideggera, w tym metaforę zamieszkiwania, wędrówki i przebudzenia.

U źródeł wychowania w duchu filozofii egzystencjalnej leży ontologiczna **nie-dookreśloność i złożoność bytu ludzkiego**, a co za tym idzie – jego problematyczność. Jak przekonuje Kierkegaard (1982), „człowiek znajduje się stale w stanie krytycznym” (s. 160). Niepokój, jakaś niespójność, dysharmonia, lęk przed nieznanym, negatywne stany umysłu, poczucie niezgody na tu i teraz – to tylko niektóre z przykładów oddających sens tej problematyczności. Wyeksponowanie tego, co problematyczne, uwikłane w walkę przeciwieństw, naznaczone nieprzewidywalnym losem, kryzysem, porażką i niepewnością pociąga za sobą daleko idące konsekwencje pedagogiczne. Implikuje ono, iż wychowanie nie może się ograniczać do realizowania projektu, w którym jest miejsce wyłącznie na efektywność i pewność działania, przewidywalność oraz zorientowania na szansę i powodzenie. Takie podejście pozostaje bowiem w sprzeczności z faktyczną sytuacją egzystencjalną człowieka, cechującą się doświadczaniem napięcia między możliwością a koniecznością, skończonością a nieskończonością, duchowością a racjonalnością, męstwem istnienia a znudzeniem życiem, wreszcie tęsknotą za autentyzmem i koniecznością odgrywania ról społecznych.

Ważne miejsce w myśleniu o wychowaniu człowieka z perspektywy egzystencjalnej zajmuje kategoria losu, implikująca konieczność dowartościowania w pedagogice specyficznego rodzaju doświadczenia, wymykającego się wszelkiej kontroli i pozostawiającego nieusuwalne ślady w biografii człowieka. Warto zauważyć, że o ile doświadczenie zdobyte na skutek działań intencjonalnych może skutkować poznaniem własnych możliwości i predyspozycji, o tyle nie warunkuje ono jeszcze rozpoznania samego siebie i uchwycenia prawdy własnego istnienia. To drugie staje się bowiem możliwe dopiero w odniesieniu do fenomenu doświadczenia właściwego dla wydarzeń przypadkowych, niekiedy tragicznych i bolesnych, które stawiają człowieka przed ciężką próbą odkrycia w nich jakichś jakości znaczących. Ograniczenie problematyki doświadczenia wyłącznie do tego, co poddaje się kontroli, oznacza jednocześnie odsunięcie na bok faktu, że człowiek jest nie tyle panem świata, ile istotą współtworzoną przez świat. Konsekwencją uznania tego faktu jest natomiast stwierdzenie, że pedagogika nie może pytać wyłącznie o pozycję człowieka w świecie, lecz również o świat w człowieku, świat, który w zupełnie nieprzewidywalny sposób wkracza w jego duszę i życie (Schütz, 2017, s. 143).

Pedagogika inspirowana się myślą egzystencjalizmu proponuje potraktowanie uciążliwych uwarunkowań egzystencjalnych jako okazji do refleksji nad sensem własnego istnienia, poszukiwania odmiennych perspektyw znaczeniowych i nowych sposobów rozumienia (Bollnow, 1962; Rumianowska, 2022). Odniesienie się do własnej sytuacji egzystencjalnej wiąże się z uznaniem swojej skończoności, wyrażeniem zgody na przypadkowość własnego losu, a przede wszystkim zdolnością do wytrzymywania naturalnego stanu napięcia (Guardini, 2001, s. 59). Nacisk

położony zostaje na kształtowanie postawy zaangażowania, otwartości, męstwa istnienia, a także zgłębianie poczucia obowiązku wobec życia (Hornowska, 1912, s. 9). Właściwości te są wyraźnie eksponowane w egzystencjalizmie teistycznym. Odnoszą się one do charakterystycznego dla istoty ludzkiej pędu do działania skierowanego na transcendencję, tj. wybiegania poza pierwotną podniętę, przekraczania ograniczeń, podążenia ku wartościom wyższym i absolutnym. Im bardziej wartości, z jakimi identyfikuje się jednostka, stają się silniejsze od poczucia zagrożenia niebytem, tym skuteczniej potrafi ona stawić czoła niewygodnym prawdom egzystencjalnym (May, 1989, s. 59–60). Rolą wychowawcy jest w tym kontekście podnoszenie poziomu samoświadomości wychowanka, wspieranie go w rozwijaniu wrażliwości, głębi percepcji, a przede wszystkim rozwijanie jego zdolności do dostrzegania znaczących form w świecie. Efektem wzrostu poziomu samoświadomości oraz przeżywania wartości ma być rozpoznanie, że przyjęte cele adaptacji i przetrwania są niewystarczające do tego, aby odnaleźć w życiu sens i urzeczywistnić się jako osoba.

Wysunięcie na plan pierwszy problematyki transcendencji w znaczeniu przekraczania samego siebie i poszukiwania tego, co znajduje się poza człowiekiem, wiąże się z zanegowaniem koncepcji wychowania, w której szczególnie mocno eksponuje się ideę egocentrycznej samorealizacji, kształtowania postawy ku sobie, silnego indywidualizmu i wzmocnienia *ego* jednostki. Dążenie wyłącznie do osiągnięcia eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego i egocentrycznego samospełnienia pozostaje w wyraźnej sprzeczności z poszukiwaniem sensu istnienia i poszerzaniem ciasnych granic własnego Ja poprzez oddawanie się działaniu i urzeczywistnianie wartości (Frankl, 2009, s. 202; Frankl, 2021, s. 76). Dla pedagogiki szczególnie twórcza wydaje się w tym kontekście zaproponowana przez Heideggera idea „bycia pasterzem” swojego istnienia (Heidegger, 1999, s. 292). Zadanie pasterza polega na tym, że niczego nie narzuca światu, lecz staje w otwartości bycia, próbując zrozumieć i usłyszeć jego wezwanie. Odsuwając na bok własne oczekiwania i roszczenia, człowiek oddaje się światu, zapomina siebie po to tylko, aby ponownie siebie zyskać. Założenie to zmienia tradycyjną perspektywę spojrzenia na wychowanie. Człowiek zjawia się w świecie nie tylko po to, aby być panem swojego bytu, realizować wyłącznie wyznaczone cele i zmieniać ziemski porządek, lecz przede wszystkim, by najpierw słuchać i odpowiadać na wezwanie bycia.

Konsekwencją przyjęcia wymienionych powyżej założeń jest szczególne rozumienie kategorii wolności, i co za tym idzie – wychowania do wolności. Jaspers (1990, s. 165–167) wyróżnia trzy typy wolności: wolność formalną, transcendentną i egzystencjalną. W pierwszym przypadku można mówić o wolności w sensie psychologicznym i empirycznym. Człowiek ma świadomość, że to on dokonuje wyboru, a nie ktoś inny, wie również, że może podjąć taką lub inną decyzję. W drugim

przypadku wolność wypływa z poczucia obowiązku, powinności i prawa. Człowiek rozstrzyga zatem, zgodnie z uznawanym przez niego prawem, podporządkowując się imperatywowi wewnętrznemu odnalezionemu w samym sobie. Wyróżnione typy wolności nie oddają jednak w pełni sensu **wolności egzystencjalnej**, która pojawia się dopiero w momencie, w którym człowiek rozpoznaje, iż musi postąpić w ściśle określony sposób, bo w przeciwnym razie pozbawiłby się samego siebie. Podejmując decyzję, nie wybiera między opcjami, lecz wybiera samego siebie, rozstrzygając we własnej sprawie. Uświadamia sobie wówczas, że to, co czyni, od dawna tkwi w jego istocie. Można to zobrazować w następujący sposób: w wymiarze wolności formalnej osoba wypowiada słowa „mogę” lub „nie mogę”, odnosząc się do własnych sił psychicznych oraz wewnętrznej mocy. W sensie wolności transcendentalnej stwierdza: „mogę, ponieważ powinienem”. W wymiarze wolności egzystencjalnej wypowiada natomiast słowa: „mogę, ponieważ muszę”, odnosząc je do swojego głębokiego Ja (Jaspers, 1990, s. 176–177; Jaspers, 2020, s. 276–277). W tym ostatnim ujęciu wybór jest o tyle właściwy, o ile w jego wyniku człowiek dochodzi do zrozumienia własnej istoty, potwierdzenia swojej istotowej wartości własnymi czynami (por. Rumianowska, 2022, s. 95).

Wyodrębnione przez Jaspersa typy wolności stanowią podstawę do sformułowania następujących postulatów pedagogicznych:

1. uzdolnienia człowieka do przejmowania kontroli nad własnym życiem, podejmowania decyzji i, co za tym idzie – wzmocnienia poczucia sprawstwa (w sensie wolności formalnej i psychologicznej);
2. uzdolnienia go do przekraczania granic własnego Ja, walki ze swoimi słabościami, skłonnościami, dyscyplinowania samego siebie, wznoszenia się ponad uwarunkowania sytuacyjne i psychiczne (w sensie wolności transcendentalnej), oraz
3. motywowania do zaangażowania się, poświęcenia się sprawie i drugiej osobie, działania zgodnego z własnym sumieniem i w odpowiedzi na dostrzeżone wartości (w sensie wolności egzystencjalnej).

Pierwszy postulat wydaje się dość dobrze ugruntowany we współczesnej pedagogice, gdzie sprowadzany jest zasadniczo do autonomicznego kształtowania własnego losu i wyswobodzenia się spod wpływów zewnętrznych. Realizacja dwóch pozostałych, tj. wolności transcendentalnej i egzystencjalnej, wydaje się stosunkowo zaniedbana i zmarginalizowana w dyskusjach dotyczących wychowania. W konsekwencji wymiar duchowy człowieka zostaje odsunięty na bok, natomiast na plan pierwszy wysunięte zostaje myślenie racjonalne i logiczne, które staje się zwyczajnie niewystarczające do upewniania się o własnej wolności i przezwyciężania pokus egoizmu.

Dla pedagogiki ważne jest stwierdzenie, że wolność egzystencjalna ujawnia się dopiero w bezpośrednim, istotowym przeżyciu, będącym efektem osobiste-

go zaangażowania. Innymi słowy, człowiek może odkryć sens własnej wolności, podążając drogą czynu i wypełniając zadania wyznaczone mu przez los. Jak pisze Jaspers (1990): „wolności nie dowodzę bowiem rozumowaniem, lecz czynem. W trosce o byt wolności zawiera się już aktywność, w której urzeczywistnia się wolność” (tamże, s. 164). Istota ludzka upewnia się o własnej wolności tym bardziej, im bardziej oddaje się czemuś, co stoi ponad nią, odkrywając osobisty sens w wykonywanym działaniu. Co ważne, wolność egzystencjalna nie spełnia się bez samoświadomości, poczucia możliwości i posłuszeństwa wobec wartości, stanowiących warunek rozjaśnienia egzystencji i dotarcia do źródłowej konieczności własnego Ja. W takim ujęciu rolą wychowawcy jest przede wszystkim promowanie postawy autentyczności i zaangażowania.

Zdaniem Romana Guardiniego (2001) wychowanie do wolności powinno dotyczyć trzech obszarów: samopoznania, samodyscypliny oraz wspólnoty. W ramach pierwszego z nich zadaniem jednostki jest uświadomienie sobie własnych błędów, tendencji działania, złych skłonności, przyzwyczajzeń oraz rozpoznanie konsekwencji swojego postępowania i przyczyn własnej winy. Kolejnym krokiem jest dyscyplinowanie samego siebie i, co za tym idzie – podjęcie walki z tym, co krępuje i spowalnia własny rozwój. Trening samodyscypliny wiąże się z aktywną pracą własną zmierzającą do zwalczania własnych wad i ułomności, wysiłkiem wkładanym w sumienne, rzetelne i staranne wykonywanie swoich obowiązków oraz ze stopniowym rozwijaniem dyspozycji duchowych i możliwości twórczych. Trzecią drogą jest uczestniczenie we wspólnocie, podejmowanie działań wspólnotowych i upewnianie się o swojej wolności w dialogu z innymi. W takim ujęciu wychowanie stanowi pewną całość, co oznacza, że odnosi się do całokształtu istnienia człowieka, jego relacji z samym sobą, światem i drugim człowiekiem.

W wychowaniu do wolności szczególnie ważną rolę odgrywa zdolność do medytacji, skupienia i autorefleksji. Jak przekonuje Jadwiga Jeleńska (1930, s. 75) nie da się pomyśleć wychowania bez koncentracji, ciszy wewnętrznej i wzmacniania ośrodka skupiającego, stanowiącego niezbędną dyspozycję do pracy wewnętrznej. Autorefleksja oparta na koncentracji i skupieniu stanowi warunek posłuszeństwa w stosunku do własnego Ja, samoopanowania i władania samym sobą, będąc tym samym drogą prowadzącą do wolności.

Z punktu widzenia egzystencjalizmu teistycznego warunkiem urzeczywistnienia swojego człowieczeństwa jest napełnianie własnego istnienia sensem poprzez realizowanie wartości. Niezdolność znajdowania jakości znaczących i napełniania nimi życia to podstawowa przyczyna doświadczania patologicznego lęku. Aby zmniejszyć skalę napięcia i lęku, niezbędne jest zaszczepienie w człowieku pragnienia dążenia do sensu, znalezienia wyższego celu, wartości ponadosobowych, a także sensu osobowego, realizowanego w konkretnych sytuacjach i okoliczno-

ściach, wyznaczających kształt bieżącego życia. Wyzwaniem jest, aby człowiek chciał wyjść poza krąg własnego istnienia, poza samego siebie, przekraczając ograniczenia, przeszkody, czerpiąc siłę z właściwego sobie potencjału.

Implementacja omówionych tu założeń egzystencjalizmu do pedagogiki zakłada uwzględnienie w procesie wychowania trzech wymiarów istnienia człowieka: społecznego, podmiotowego i egzystencjalnego. Pierwszy z nich jest silnie podkreślany we współczesnej myśli pedagogicznej. Odnosi się on do przystosowania człowieka do otaczającego świata i dostosowania sposobów zachowania do zmieniających się warunków i okoliczności życiowych. Celem jest tu rozwijanie umiejętności społecznych oraz realizowanie zadań rozwojowych i obowiązków wynikających z pełnienia ról społecznych. Wymiar podmiotowy wiąże się z kolei z podmiotowym i osobowym sposobem bytowania człowieka, czego wyrazem jest poczucie zgody ze swoim głębokim Ja, świadomość bycia sobą i przejmowanie przewodnictwa nad własnym rozwojem. Trzeci wymiar egzystencjalny polega natomiast na poszukiwaniu sensu w sytuacjach trudnych, wieloznacznych, znajdowaniu nowych perspektyw znaczeniowych i zyskiwaniu nowych sposobów rozumienia. Ten wymiar odnosi się do przeżywania swojej istoty i swojego losu w odpowiedzi na dostrzeżone wartości religijne, duchowe i moralne. Dopiero uwzględnienie w procesie wychowania wszystkich trzech aspektów istnienia człowieka daje szansę na pozbycie się przez człowieka egzystencjalnej bezdomności stanowiącej źródło patologicznego lęku (por. Sośnicki, 1964, s. 184; Tillich, 1994).

Podsumowanie

Nadrzędnym celem wychowania inspirowanego egzystencjalizmem (teistycznym) jest wspomaganie człowieka w urzeczywistnianiu jego człowieczeństwa poprzez stwarzanie mu warunków sprzyjających samopoznaniu, wyzwoleniu wszechstronnego potencjału duchowego, dopełnieniu siebie pod kątem wartości i sensu życia oraz odważnemu kształtowaniu własnego losu wbrew przeciwnościom życia. Istotę wychowania szczególnie wymownie ujmuje Kierkegaard (1982) twierdząc: „myślę, iż jest to droga, którą przechodzi pojedynczy człowiek, aby poznać samego siebie; a kto tej drogi nie dopełni, mało wyciągnie korzyści z faktu, iż urodził się w najbardziej oświeconej epoce” (s. 46). Droga ta naznaczona jest zarówno walką, jak i miłością, zwycięstwem i upadkiem, chwałą i zdradą, zgubą i ponownym zyskiwaniem siebie. Te odmienne wymiary nie mogą być w żaden sposób uchwycone w jednolitym obrazie człowieka.

W omawianym ujęciu głównym zadaniem wychowawcy staje się rozbudzenie w wychowanku wewnętrznych sił życia w obliczu jego własnej skończoności,

przewyciężenie „śmiercionośnych zaczątków”, uwolnienie go od krępujących kompleksów, uprzedzeń i wewnętrznych ograniczeń, wyprowadzenie ze stanu izolacji i wprowadzenie w prawdziwą wspólnotę osobowości (Hessen, 1997, s. 177; Wołoszyn, 1966, s. 331). Wychowawca to ktoś, kto zachęca wychowanka do życia twórczego i poszukiwania racji własnego istnienia w obliczu niewymierzalnej skończoności i na przekór niewygodnym uwarunkowaniom życiowym. To osoba, która próbuje zmniejszyć w drugim człowieku skalę napięcia i lęku poprzez zaszczerpienie w nim pragnienia dążenia do sensu, znalezienia wyższego celu i wartości ponadosobowych.

Wychowanie zgodne z ideą egzystencjalizmu zakłada odrzucenie charakterystycznych dla współczesnej kultury tendencji, utrwalających koncepcję człowieka podążającego wyłącznie drogą szczęścia, zorientowanego na osiągnięcie doraźnej przyjemności, skupionego na egocentrycznej samorealizacji i realizującego ideę wolności dającej możliwość przejmowania pełnej kontroli nad losem. W zamian wyeksponowana zostaje wizja człowieka i świata, w której priorytetem przestaje być podkreślanie swojej pozycji w świecie poprzez skupianie się na własnym *ego*, a staje się rozjaśnienie egzystencji, odczytywanie i uwewnętrznianie wartości. Poważne potraktowanie założeń egzystencjalizmu w refleksji pedagogicznej to przede wszystkim szansa na porzucenie jednostronnych modeli pedagogicznych, ograniczonych wyłącznie do preferowanych punktów widzenia oraz dających się przewidzieć i zweryfikować efektów. I nie chodzi tu o zanegowanie tego, co racjonalne, postępowe, skuteczne i użyteczne, lecz jedynie o to, aby idee te nie determinowały w całości i bez reszty myślenia o kształceniu i wychowaniu człowieka.

References

- Bierdiajew, M. (2002). *Rozważania o egzystencji. Filozofia samotności i wspólnoty*, tłum. H. Paprocki. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Bollnow, O. F. (1962). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetwete Formen der Erziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Bollnow, O. F. (1978). *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung*. Freiburg; Basel; Wien: Verlag Herder.
- Buber, M. (2005). *Reden über Erziehung. Rede über das Erzieherische, Bildung und Weltanschauung. Über Charaktererziehung*. München: Gütersloher Verlagshaus.
- Frankl, V. E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka. Warszawa: Czarna Owca.
- Frankl, V. E. (2021). *Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute*. Freiburg; Basel; Wien: Herder.
- Gara, J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Guardini, R. (2001). *Briefe über Selbstbildung*. Bearbeitet von Ingeborg Klimmer. Mainz: Topos plus.

- Heidegger, M. (2010). *Bycie i czas*, tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hornowska, M. (1912). *Samowiedza i samowychowanie*. Warszawa; Lwów: E. Wende i spółka.
- Jaspers, K. (1973). *Philosophie. Existenzerhellung*, t. 2. Berlin; Heidelberg; New York: Springer Verlag.
- Jaspers, K. (2020). *Filozofia. Rozjaśnienie egzystencji*, t. 2, tłum. M. Żelazny. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jaspers, K. (1982). *Was ist Erziehung? Ein Lesebuch*. Textauswahl und Zusammenstellung von Hermann Horn. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Jeleńska, L. (1930). *Sztuka wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kierkegaard, S. (1976). *Albo–Albo*, t.1, tłum. J. Iwaszkiewicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kierkegaard, S. (1982). *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, tłum. J. Iwaszkiewicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kierkegaard, S. (2002). *Pojęcie lęku*, tłum. A. Szwed. Warszawa: De Agostini & Altaya.
- Marcel, G. (1959). *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, tłum. P. Lubicz. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Marcel, G. (1965). *Od sprzeciwu do wezwania*, tłum. S. Ławicki. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- May, R. (1989). *Psychologia i dramat ludzki*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Miłerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Leksykon PWN: Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mounier, E. (1964). *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, tłum. E. Krasnowolska. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Nowak, M. (2004). *Pedagogika personalistyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (t. 1, s. 232–248). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pascal, B. (1983). *Myśli*, tłum. T. Żeleński-Boy. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Prokopski, J. A. (2007). *Egzystencja i tragizm. Dialektyka ludzkiej skończoności. Krytyka nowożytnej i współczesnej myśli egzystencjalistycznej*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Rumianowska, A. (2022). *Młodzi dorośli wobec konfliktów w ujęciu filozofii i pedagogiki egzystencjalnej*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Akademii Mazowieckiej.
- Sartre, J. P. (1998). *Egzystencjalizm jest humanizmem*, tłum. J. Krajewski. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Sartre, J. P. (2007). *Byt i nicość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, tłum. J. Kielbasa, P. Mróz, R. Abramciów, R. Rzyziński, P. Małochleb. Kraków: Zielona Sowa.
- Sośnicki, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Schütz, E. (2017). *Existenzialkritische Pädagogik*, hrsg. M. Brinkmann. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Śliwerski, B. (2008). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarnowski, J. (1982). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Tillich, P. (1994). *Męstwo bycia*, tłum. H. Bednarek. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Wołoszyn, S. (1964). *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wołoszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Wydawnictwo Strzelec.