

**Jadwiga Szymaniak**

*Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna*

## **DUCHOWOŚĆ PEDAGOGA SENIORA**

**Abstract**      **The spirituality of the pedagogue–senior.** Various philosophers and educators, with contribution to the progress of education, commented the aspect of spirituality of the pedagogue–senior. We can mention Ignatius of Loyola (Saint of Catholic Church), Otto Friedrich Bollnow (philosopher and pedagogue), Dietrich von Hildebrand (ethical philosopher) or Janusz Korczak (medical doctor and educator). What groups their ideas is the deep respect for knowledge and intellectual skills, supported by underlined importance of the optimism of the Spirit, achieved through the humor and kindness during life's difficulties. In our days the spiritual reflection also requires a sensitivity about relevant significances for the other.

**Duchowość pedagoga seniora.** Zagadnienie duchowości pedagoga poruszali wybitni myśliciele, a zarazem praktycy zasłużeni dla pedagogicznego postępu, jak Ignacy Loyola (święty Kościoła katolickiego), Otto Friedrich Bollnow (filozof i pedagog), Dietrich von Hildebrand (etyk) czy Janusz Korczak (lekarz i wychowawca). Ich poglądy łączy głęboki szacunek dla wiedzy i kwalifikacji intelektualnych, ale i podkreślanie pogody ducha osiągniętej wśród trudności życia, dobroci i humoru. Obecnie refleksja duchowa wymaga też szczególnej wrażliwości na sensy znaczące dla innych.

**Keywords**      spirituality, virtue, optimism, kindness, gratitude experience, axiological experience, answers to the values

duchowość, cnota, pogoda ducha, dobroć, wdzięczność, doświadczenie, doświadczenie aksjologiczne, odpowiedź na wartość

Jestem pedagogką i jestem seniorką. Piszę więc niejako o sobie. Sam termin „duchowość”, jego sprecyzowanie nastręcza trudności pedagogowi, bardziej znane jest w tym kręgu na przykład pojęcie zadań rozwojowych związanych z wiekiem. Obejmują one między innymi, jeśli chodzi o późną dorosłość:

- przystosowanie się do obniżających się sił fizycznych i pogarszającego się zdrowia,
- przystosowanie się do emerytury,
- przyjmowanie i adaptowanie swoich ról społecznych w sposób elastyczny.

Zadania rozwojowe polegają więc szczególnie na trwającym przez całe życie uczeniu się<sup>1</sup>, nie o nich jednak chciałabym pisać. Bardziej interesuje mnie zgłębianie przez pedagoga prawdy, do końca, w obrębie swojej dyscypliny, w jakimś stopniu spełnianie się w niej, odwoływanie się do swoich doświadczeń, chociażby w formie wymiany myśli przez publikacje, bo bezpośrednia działalność praktyczna nie zawsze jest jeszcze możliwa. W literaturze pedagogicznej niemieckojęzycznej funkcjonuje pojęcie duchowości nauczycielskiej (niem. *Lehrerspiritualität*). Tu podkreślę, za ostatnio publikowanym artykułem Anny Czajczyk, że duchowość nie zawsze bezpośrednio oznacza religijność, ale religijność zawsze oznacza duchowość<sup>2</sup>. Pojęcie duchowości nie musi więc mieć odniesienia religijnego, nie musi łączyć się z określonymi praktykami religijnymi.

Psychologowie zwracają uwagę, że aktualnie pojęcie duchowości wiąże się jednak z *sacrum*, ze wspomnianym już poszukiwaniem prawdy, z szukaniem sensu życia<sup>3</sup>. Religijność i duchowość łączy między innymi marzenie o doskonałości, która obejmuje także obszar moralności czy estetyki<sup>4</sup>. Obejmować więc może modlitwę, ale też pozytywne działania. W filozofii chrześcijańskiej mówi się o duchowości kapłańskiej, zakonnej i świeckiej. Ograniczę się do tej ostatniej, nie wchodząc w modne dziś formy duchowości wschodu, sprzeczne jednak z założeniami chrześcijaństwa.

Jako pedagog usiłuję przypomnieć sobie, kogo w długiej historii myśli pedagogicznej, a do niej teraz przechodzę, kojarzę z duchowością. Na pewno pojawić się tu musi przeżywający dziś renesans Hiszpan, święty Kościoła katolickiego, Ignacy Loyola (1491–1556), założyciel Towarzystwa Jezusowego, służącego wychowaniu młodzieży, którego to działalność trwa już blisko pięćset lat (od roku 1534). Napisał przecież *Ćwiczenia duchowne* (*Exercitia spirytualia*). Jak stwierdza współczesny badacz jego myśli, też jezuita, profesor filozofii i teologii Karl Erlinghagen, duchowość (niem. *Spiritualität*) jest kluczem, stanowi o szczęściu, ale też o bólu; o wewnętrznej pewności, ale też męce jednostki<sup>5</sup>. U Ignacego Loyoli duchowość szła w parze z głębokim kultem wiedzy, choć nie uczestniczył on w życiu naukowym swoich renesansowych czasów. Był przecież typowym

<sup>1</sup> M. Tyszkowa, *Zadania rozwojowe*, w: *Antropologiczne podstawy wychowania*, wybór R. Schulz, Warszawa 1996, s. 233.

<sup>2</sup> A. Czajczyk, *Duchowość czy religijność? Dylematy człowieka współczesnego. Analiza wybranych aspektów*, „Cywilizacja” (2017) 60, s. 135.

<sup>3</sup> M. Jarosz, *Pojęcie duchowości w psychologii*, w: *Studia z psychologii w KUL*, red. O. Gorbaniuk i in., Lublin 2010, s. 12–14, cyt. za: A. Czajczyk, *Duchowość czy religijność?...*, dz. cyt., s. 134.

<sup>4</sup> A. Czajczyk, *Duchowość czy religijność?...*, dz. cyt., s. 134.

<sup>5</sup> K. Erlinghagen, *Ignatius von Loyola*, w: *Klassiker der Pädagogik*, I Band, Hrsg. von K. Scheuerl, München 1991, s. 33.

synem szlacheckim, marzącym o karierze wojskowej, której to karierze udział w wojnie, zakończony dotkliwym kalectwem, położył kres. Już jako dojrzały mężczyzna, obarczony wspomnianym kalectwem, po siedmiu latach studiów opuścił paryską Sorbonę z tytułem magistra sztuki, ale sztuka i wiedza to były dla niego tylko instrumenty, nie cele. Jego duchowy *habitus* miał cel praktyczny – troszczyć się o duszę. Czytał więc legendy o świętych Jakuba de Voragine i różne niełatwe pisma teologiczne. Pedagogika Ignacego Loyoli zaowocowała kultem ubóstwa, wysokich kwalifikacji intelektualnych i służbą młodzieży, szczególnie akademickiej. Ale przede wszystkim walką o doskonałość.

Spuścizna duchowa Ignacego Loyoli wyrosła z jego własnego doświadczenia była to droga duchowa człowieka stopniowo dochodzącego do doskonałości, po cierpieniu i przeżyciu załamania świeckiej kariery. W drodze do doskonałości jednak pomagał także innym. Zwłaszcza młodym poszukującym autorytetu, chociaż także autonomii i kreatywności<sup>6</sup>. Dziś duchowości szukamy też na innej jeszcze drodze, choć nie każdy potrafi czy zechce nią pójść. Neoliberalne społeczeństwo, w którym przyszło nam żyć, tak bardzo zróżnicowane, niejako „tresowane” w zakresie zachowań konkurencyjnych, często prowadzących do egoizmu, niesprzyjające aktywności opartej na zasadach współdziałania i wzajemnego zaufania wymaga – zdaniem niektórych teoretyków – nowego typu pedagoga, mówi się o odmiennej współczesnej refleksji duchowej.

Joanna Rutkowiak widzi ją jako wrażliwość na sensory znaczące dla innych<sup>7</sup>. Chodzi więc o jednostkę, którą jej własna duchowość wspiera we współdziałaniu z ludźmi, z jakimi buduje wspólnotę. Nie oznacza to odrzucenia stosownych instytucji, ale akcentowanie działających w nich ludzi jako ich trzonu. Joanna Rutkowiak mówi o nauczycielu prowokatorze, nie tylko przekazującym treści, szczególnie te „nośne” aksjologicznie, ale potrafiącym je „zderzyć” z innymi treściami, aby poruszyć sumienia, choć nie chodzi przecież o akcje skandalizujące, ale przede wszystkim o przełamanie izolacji i wyobcowania<sup>8</sup>. Rola nauczyciela prowokatora nie jest jednak chyba pociągająca dla starzejącego się człowieka. Może go przerastać. Raczej pociągając go może droga, którą nakreślił Otto Friedrich Bollnow (1903–1991), wybitny pedagog i filozof niemiecki z kręgu szkoły Wilhelma Diltheya. W Polsce Bollnow jest mało znany. Sięgam jednak do jego pism (są dostępne w niektórych bibliotekach akademickich), gdyż budują właśnie duchowość pedagoga. Sięgam też z innego jeszcze powodu – Bollnow urodził się w Szczecinie, był synem ziemi, na której mieszkam od wielu lat. Jako myśliciel, pedagog i filozof powołał do życia szkołę – krąg pedagogów myślących podobnie jak on, w środowiskach uniwersyteckich Getyngi i Tybingi (tam zmarł). Dodajmy, że prowadził działalność naukową w latach trudnych, w dobie rodzącego się narodowego socjalizmu, przed którego wpływami nie zdołał się ustrzec, ale z którym umiał zerwać<sup>9</sup>. Swoją wiedzę budował

<sup>6</sup> E. Dybowska, *Wychowawcze towarzyszenie młodym ludziom inspirowane pedagogiką ignacjańską*, w: *Młodzież wobec ponowoczesności*, red. nauk. M. Duda, Kraków 2009, s. 112.

<sup>7</sup> J. Rutkowiak, *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznienie edukacji*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 123.

<sup>8</sup> J. Rutkowiak, *Duchowość jednostki...*, dz. cyt., s. 126.

<sup>9</sup> Z inicjatywy Uniwersytetu w Tübingen w roku 1993 odbyło się sympozjum poświęcone jego dorobkowi, zgromadziło ono jego uczniów i kolegów. Plon sympozjum zawarto w obszernej publikacji, *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, Hrsg. F. Kümmel, O. F. Bollnow, München 1999, s. 392.

pracowicie do końca życia, zaczynał zresztą od nauk ścisłych, w roku 1925 otrzymał doktorat z fizyki<sup>10</sup>. Interesował się jednak przede wszystkim filozofią, myślą Wilhelma Diltheya, Edmunda Husserla i Martina Heideggera, z tym ostatnim zresztą polemizował.

W roku 1931 uzyskał habilitację na podstawie rozprawy poświęconej myśli Friedricha Heinricha Jacobiego, ukazała się ona w roku 1933. Jest to już zarys filozofii nadziei jako horyzontu pedagogiki zaufania. Bollnow powiedział tu „tak” aktywnemu życiu i pójściu drogą prowadzącą ponad „ja”. Podobnie jak Arystoteles akcentował: „Wierzyć w człowieka, ufać przyjacielowi, to nazywamy wielkim i szlachetnym; niewiara, zwątpienie, podejrzenie mają w sobie małość, brak szlachetności, wynikają z bojaźni”<sup>11</sup>. Wielką popularność przyniosła mu książka *Wesen und Wandel der Tugenden*, dotycząca istoty i przemiany cnót<sup>12</sup>. Rozważania w niej zawarte wyrosły z debaty o zagubionych moralnych oczywistościach, stwierdzał Hans Thiersch, uczeń Bollnowa<sup>13</sup>. Znajdujemy tu echa licznych dyskusji, między innymi o odwadze wychowywania.

Koncepcje Bollnowa, jak wykazują w swoich publikacjach jego uczniowie i kontynuatorzy, należy stale odczytywać na nowo. Szczególnie wspomnianą pracę poświęconą cnotom, rodzącą się w latach po II wojnie światowej, kiedy próbowano przywrócić blask ideałom zdeptanym przez nazizm. Bollnow w przywoływanej rozprawie *Wesen und Wandel der Tugenden* apelował o wypełnianie obowiązków, otwarte i uczciwe „współbycie” z bliźnim (niem. *Mitmensch*), o solidarność we wszystkich pracach i działaniach oraz szczerłość we wszystkich wypowiedziach.

Nieodparcie nasuwa się tu analogia do przemysłań naszej polskiej współczesnej pedagog, teoretyka i praktyka, Bronisławy Dymarowej (zm. 2013), związanej z ziemią cieszyńską i Uniwersytetem Śląskim w Cieszynie, gdzie grono jej współpracowników i dawnych uczniów kontynuuje aktualnie jej myśli i dokonania<sup>14</sup>. Bronisława Dymarowa dążyła wyraźnie do agatologii, czyli chęci świadczenia i doznawania dobra, dzielenia się dobrem oraz wiarą w ostateczne zwycięstwo dobra<sup>15</sup>. Wiara w sprawczą wartość różnych form współpracy, współdziałania, personalizacja dialogu, rezygnacja z „twardego” samowychowania na rzecz autonomicznych procesów samokształcenia oraz samowychowania inspirowanych też przez nauczyciela – była myślą przewodnią jej bogatej działalności w sferze zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. Przedstawienie dorobku Bronisławy Dymarowej zajęłoby zbyt wiele miejsca, tu ograniczę się do wskazania opracowanych przez nią siedmiu przestrzeni pedagogicznego współlbycia, a więc przestrzeni realnej,

<sup>10</sup> Por. H. Schaub, K. Zenke, *Wörterbuch Pädagogik*, München 2007, s. 722.

<sup>11</sup> W. Loch, *Die Macht des Vertrauens. O. F. Bollnows anthropologische Pädagogik*, w: *Hermeneutische Philosophie...*, dz. cyt., s. 221.

<sup>12</sup> O. F. Bollnow, *Wesen und Wandel der Tugenden*, Frankfurt a.M. 1958.

<sup>13</sup> H. Thiersch, *Alttagstheorien und einfache Sittlichkeit*, w: *Hermeneutische Philosophie...*, dz. cyt., s. 244-262.

<sup>14</sup> B. Dymarowa była twórczynią koncepcji uczenia się i nauczania kompleksowego, inspiratorką i redaktorką naukową serii wydawniczej *Nauczyciele – Nauczycielom* publikowanej przez wydawnictwo Impuls. 24 października 2017 roku odbyła się w Cieszynie I Transgraniczna Konferencja Naukowo-Metodyczna z cyklu „Nauczyciele – Nauczycielom”, poświęcona diagnozie pedagogicznej, w której miałam przyjemność uczestniczyć.

<sup>15</sup> B. Dymara, *Bliżej integracji osoby. Istota pedagogiki współlbycia*, w: B. Dymara, *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych*, Kraków 2008, s. 160.

intelektualnej, emocjonalnej, mentalnej, światopoglądowej, terapeutycznej i duchowej (metaprzestrzeni)<sup>16</sup>.

Jeśli chodzi o przestrzeń duchową, autorka napisała: „Metaprzestrzeń pedagogiki współbycia wyrasta z marzeń o więzi i szczęściu zarówno dziecka, jak i nauczyciela, które mogą się spełniać w toku innowacyjnej dobrej edukacji”<sup>17</sup>. Ta duchowa przestrzeń to synteza interpersonalnych relacji, w których Bronisława Dymarowa wskazywała na poszukiwanie miejsca na radość, na rodzące się poczucie spełnienia, ale i poczucie bezpieczeństwa u każdego dziecka, rozwijanie wspomnianej już autoodpowiedzialności, a przede wszystkim uznanie miłości, dobra, prawdy, tolerancji i sprawiedliwości za kwintet wartości współwystępujących o dużej mocy generatywnej<sup>18</sup>.

Tyle dygresji na temat inspirujących przemyśleń Bronisławy Dymarowej z dziedziny interesującej nas duchowości w sensie uniwersalnym, nie tylko pedagoga-seniora, a przede wszystkim relacji z dzieckiem. Otto Friedrich Bollnow szereg uwag poświęcił dojrzałemu już wychowawcy, także starzejącemu się nauczycielowi. A starzejący się nauczyciel, który wiele dał i zadał – może stać się głosem sumienia młodych – stwierdził nie tak dawno przywoływany już w naszych rozważaniach profesor Werner Loch z Uniwersytetu w Tybindze, uważający się za ucznia Bollnowa<sup>19</sup>. Otto Friedrich Bollnow u pedagoga w pełni już dojrzałego widział trzy cnoty – pogodę ducha, dobroć i, co może trochę zaskakiwać – humor.

## 1. POGODA DUCHA

Ta cecha duchowości dojrzałego pedagoga leży, zdaniem Bollnowa, u podstaw dobroci. Zaczynając rozważania o pogodzie ducha cechującej wychowawcę, Bollnow wychodzi od pięknego wiersza Fryderyka Schillera *Pieśń o dzwonie*. Dzwon, towarzyszący ludzkiemu życiu „na dobre i na złe”

Niechże nam  
w górnej ustroni  
Pokój i radość zadzwoni...<sup>20</sup>

Ta pogoda idzie też w parze z myślową jasnością, co podkreślali już Pestalozzi i Goethe, szczególnie jednak twórcy oświecenia. Stąd nawet w czasach klasycznych można było określić Greków jako pogodnych, a więc oświeconych. Pogoda w takim ujęciu jest uszczęśliwiającym stanem wewnętrznej równowagi<sup>21</sup>. Różni się jednak od głośnej, żywej wesołości, jest godna. Wyrasta z dystansu, jest stanem człowieka,

<sup>16</sup> B. Dymara, *Bliżej integracji osoby...*, dz. cyt., s. 165n.

<sup>17</sup> B. Dymara, *Bliżej integracji osoby...*, dz. cyt., s.170.

<sup>18</sup> B. Dymara, *Bliżej integracji osoby...*, dz. cyt., s. 171.

<sup>19</sup> W. Loch, *Die Macht des Vertrauens...*, dz. cyt., s. 214-244.

<sup>20</sup> F. Schiller, *Poezje wybrane*, przekł. J. N. Kamiński, Warszawa 1974, s. 74.

<sup>21</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, Essen 2001, s. 63.

który stoi „ponad”, ze spokojnym uśmiechem. Najbardziej jednak pogoda łączy się z duchowością. Ta jednak, zdaniem Bollnowa, może być czasem odsunięta od świata, natomiast pogoda jest wobec świata otwarta i zwrócona ku człowiekowi. Chodzi więc o pogodę wyrastającą z głębi duszy, która nie przychodzi sama, a musi być zdobyta przez człowieka i wywalczona wśród trudności życia<sup>22</sup>. Jest w pełnym znaczeniu tego słowa cnotą (niem. *Tugend*). Do pojęcia cnót jeszcze powrócę, tu zaznaczę, że w rozważaniach Bollnowa pojawiają się nader liczne odniesienia literackie, a także do innych dziedzin sztuki. Bollnow przywołuje między innymi przykład z powieści wybitnego niemieckiego pisarza, laureata Nagrody Nobla, Hermana Hessego (1877–1962) *Glasperlenspiel*<sup>23</sup>. W powieści znajduje się piękna i głęboka nocna rozmowa trzech mężczyzn, dawnych przyjaciół ze szkoły. Mówią oni o pogodzie, która „nie zabawę i powierzchowność ma na celu, ale jest poważna i głęboka, staje się jednak dostępna tylko temu, kto sam przeszedł przez strach, przepaści i otchłań życia, ale jednak walczy o to, co duchowe w człowieku<sup>24</sup>. Hessemu chodziło w jego powieści nie tylko zresztą w tej tu przywoływanej, o kształtowanie się harmonijnego człowieka. W powieści *Glasperlenspiel* pisanej w mrocznych latach II wojny światowej, jest też obraz nauczyciela muzyki, który w ostatnich latach swego życia uzyskał tę cnotę pogody w tej mierze, że biła ona od niego, promieniowała jak światło od słońca, jako chęć życia, jako zaufanie i spolegliwość. W tej atmosferze inni, szczególnie młodzi, czuli się akceptowani i przyjęci z miłością.

Stąd w całej pełni należy założyć, że ta pogoda „nie tylko budzi chęć życia i dobry nastrój w innych ludziach, ale też zaufanie i wiarę we własne siły” pisze Bollnow<sup>25</sup>. Ta pogoda, jego zdaniem, nie oznacza przegrywania swojej nauczycielskiej pozycji, nie oznacza też lekceważenia odpowiedzialności wychowawcy. „Rzeczywistych, istotnych żądań i zadań nie darowuje się dziecku” podkreślał Bollnow<sup>26</sup>. Stawia się je z cichą oczywistością i bez wielu tłumaczeń. Ale przedtem trzeba stworzyć atmosferę, w której dziecko przyjmie je z pogodną gotowością i zrozumie. Dlatego jest niezmiernie ważne, aby ta cicha pogoda, która przenika pedagogiczną atmosferę, wystąpiła zarówno w rodzinie, jak i w klasie szkolnej, czy w każdej sytuacji wychowawczej<sup>27</sup>. A przecież, jak podkreśla autor tych rozważań, zbyt często ma miejsce beznadziejna powaga, wynikająca być może z nadmiernego poczucia odpowiedzialności nauczycieli, brak radości, zręczliwości. Dusi to niejako każdą radosną wieść, przekreśla istotę pedagogicznej atmosfery. Stąd pogoda jest wysoką cnotą wychowawcy, „jaśniejącą”, i tworzącą niejako aurę wokół postaci pedagoga.

Są to może nieco egzaltowane, ale często wyrażane poglądy Bollnowa, szczególnie w jego obszernej, wcześniejszej monografii, już tu wspomianej, *Wese und Wandel der Tugenden*, w całości poświęconej cnotom. Warto zaznaczyć, że słowo „cnota” w naszym języku w pewnym stopniu utraciło swoje pierwotne znaczenie, nabrało znaczenia

<sup>22</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 64.

<sup>23</sup> W przekładzie na język polski ukazała się w roku 1971, pod tytułem *Gra szklanych paciorków*.

<sup>24</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 64.

<sup>25</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 66.

<sup>26</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 66. Wszystkie cytaty z pism O. F. Bollnowa podaję we własnym tłumaczeniu.

<sup>27</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 67.

archaicznego, czego nie notuje się w innych językach. Zwrócił na to uwagę Leszek Kołakowski<sup>28</sup>. Rozumiał on przez cnotę „wszelką moralnie ocenianą sprawność [...] niezbędną dla znośnego życia w ludzkiej wspólnocie”<sup>29</sup>.

Wracając do pogody ducha, zaliczonej przez Bollnowa do cnót szczególnie „wysokich”, tworzących pedagogiczną atmosferę, podkreślmy, że za warunek jej zaistnienia uważał on wewnętrzną równowagę i dojrzałość.

Podzielał w tym zakresie pogląd Adalberta Stiftera (1805–1868), austriackiego powieściopisarza, nowelisty i poety, ale także malarza i reformatora szkolnictwa w duchu ideałów edukacyjnych oświecenia<sup>30</sup>. Stifter, jak przytacza Bollnow, powiedział: „Jeśli ktoś jest kimś, to wtedy on też łatwo wychowuje”<sup>31</sup>. Pogoda wynikająca z wewnętrznej równowagi nie jest tylko specjalną cnotą zawodową wychowawcy, ale w tym zawodzie odgrywa rolę szczególną. Podbudowuje dobroć.

## 2. DOBROĆ

Chodzi tu o postawy, w jakich zwracamy się do dziecka i do drugiego człowieka. Pogoda ducha w obejściu, szczególnie z dzieckiem, jest tylko wtedy owocna, gdy niesiemy ją w pozytywny sposób. Dobroć jest więc może dlatego najwyższą z cnót wychowawcy<sup>32</sup>. Ale prawdziwa dobroć jest cechą prawdopodobnie tylko starszego pedagoga, uważał Bollnow<sup>33</sup>. Młodszy pedagog cechują raczej rozmach i polot, potem przychodzi jasna rzeczowość lat dojrzałych. Dobroć szuka, jak naprawdę pomóc. W odróżnieniu od miłości, także tej cechującej wychowawcę, która jednak czeka na odpowiedź, odwzajemnienie, choćby symboliczne, dobroć jest bezinteresowna. Choć oczekiwanie wdzięczności też jest stanem zrozumiałym. I wróć do wdzięczności na krótko w dalszych rozważaniach.

Czy dobroć wynosi się z domu rodzinnego w sposób naturalny? Zdaniem Bollnowa byłoby to zbyt proste. Dobroć jest postawą, którą osiąga się w zmaganiu z własnym cierpieniem, w długim i bolesnym procesie wewnętrznego dojrzewania. I tylko tak można otworzyć się na drugiego człowieka<sup>34</sup>. Prawdziwa dobroć da się też odróżnić od pogody ducha, bo dobroć wyraźnie zawsze nastawia się na pomoc i czerpie z własnych doświadczeń, ze wszystkich bólów i zawiłości ludzkiego życia. Doświadczony wychowawca wniósł się już ponad to i stąd drugiemu, jeszcze niedoświadczonemu młodemu człowiekowi – dać może własną pewność, pisze Bollnow. Ta czysta dobroć jest wielką cnotą dojrzałego człowieka i nawet gdy jeszcze w sposób wychowawczy nie

<sup>28</sup> L. Kołakowski, *Mini-wyklady o maxi-sprawach*, dz. cyt., s. 47.

<sup>29</sup> L. Kołakowski, *Mini-wyklady o maxi-sprawach*, dz. cyt., s. 47.

<sup>30</sup> *Mały słownik pisarzy niemieckich, austriackich i szwajcarskich*, pod red. J. Chodery i M. Urbanowicza, Warszawa 1973, s. 343–345.

<sup>31</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 67.

<sup>32</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 70.

<sup>33</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 70.

<sup>34</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 71.

oddziałuje, to „błyszczący” w sposób dobroczynny i uszczęśliwia tych, którzy obracają się w danym kręgu. Jest rysem prawdziwego wychowawcy<sup>35</sup>.

Młody człowiek posiadać może dobroć, jeśli szybciej dojrzał, w procesie cierpienia czy ciężkiej choroby. Otto Bollnow daje tu wymowny przykład Otylii (ur. ok. 660, zm. ok. 720), benedyktyнки, ksieni, świętej Kościoła katolickiego i ewangelickiego. Otylia młodo doszła do świętości, poświęcając się zadaniom wychowawczym w klasztorze. Obarczona od urodzenia kalectwem w postaci ślepoty, uzdrowiona, nie poddawała się losowi, mimo odtrącenia przez ojca, który z powodu jej kalectwa postanowił ją zabić<sup>36</sup>. Galerię dążących do świętości od lat najmłodszych można mnożyć; pod ręką wychowawcy, którego cechuje pogoda, dobroć i humor, wszystko układa się najczęściej samo w sposób prawidłowy – zapewnia Bollnow<sup>37</sup>. Nieodparcie nasuwa się tu postać Dominika Savio z kręgu salezjańskich świętych, który żył zaledwie piętnaście lat, ale zdążył osiągnąć wysoki poziom doskonałości w środowisku oratorium prowadzonego przez Jana Bosko<sup>38</sup>. Bollnow zwraca uwagę na fakt istotny – dobroć jednak powinna łączyć się z pewnego rodzaju surowością, jeżeli w danym środowisku narusza się przyjęte moralne normy. A nieobce dobroci wybaczenie nie oznacza słabości, lecz podtrzymuje młodego człowieka w rozeznaniu jego błędów i nakłada na wychowawcę obowiązek towarzyszenia błędzemu. Zdaje się mówić: „Ja wiem, że jest ciężko, ale tak musi być”<sup>39</sup>. I potrzebny, wręcz niezbędny, będzie uśmiech. Wyważenie tych sytuacji wymaga intuicji i dobroci. Istnieje też podobno specjalna forma „wychowawczego humoru”<sup>40</sup>.

### 3. WYCHOWAWCZY HUMOR

O istnieniu tej specjalnej formy wychowawczego humoru przekonani byli różni pedagogowie, nie tylko Bollnow, ale też na przykład niemiecki teoretyk Hermann Nohl (1879–1962), do którego Bollnow nawiązywał, czy u nas Janusz Korczak, który łączył humor ze wspomnianą tendencją do wybaczenia.

Na przykład w Kodeksie Sądu Koleżeńskiego, który napisał Korczak dla Domu Sierot, doczytać się można około trzydziestu paragrafów umożliwiających wybaczenie. Między innymi brzmią tak: § 12 „Sąd przeprasza, że trudził wezwaniem do Sądu”, § 39 „Sąd uprasza o przebaczenie”, § 49 „Sąd przebacza, bo nie widzi złego zamiaru”, § 60 „Sąd przebacza, bo A zrobił to (powiedział) w gniewie, a jest porywczy, ale się poprawi”, § 69 „Sąd przebacza, bo była już kara, bo widzi żal”. Na uwagę zasługuje § 80: „Sąd przebacza, bo jest zdania, że poprawić go może tylko dobro”<sup>41</sup>. Niektóre z pism Korczaka mają pełne humoru tytuły, na przykład *Koszalki – Opalki, Pedagogika*

<sup>35</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 71.

<sup>36</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Otylia\\_z\\_Hohenburga](https://pl.wikipedia.org/wiki/Otylia_z_Hohenburga) (6.10.2017).

<sup>37</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 72.

<sup>38</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 67.

<sup>39</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 72.

<sup>40</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 67.

<sup>41</sup> J. Korczak, *Wybór pism*, t. 3, Warszawa 1958, wyd. I, s. 350–355.



żartobliwa. *Gadaninki radiowe Starego Doktora*. Często jest przekonanie, że prawdziwy wychowawca cechuje się jakimś własnym, swoistym poczuciem humoru. Dzięki tej cesze pedagog może rozłuznić napięcie, które czasem towarzyszy małym, dziecięcym troskom. Stwarza wtedy dzieciom możliwość szybkiego wewnętrznego podniesienia się. Pewne bagatelizowanie, podejście z uśmiechem do dziecięcych problemów nie oznacza ich umniejszenia, nie oznacza stępienia uczuć i obojętności. Często pomaga ze strony wychowawcy proste, zwykłe „Zaraz zobaczymy, co się da z tym zrobić...”, aby złagodzić pierwszy ból, bo dziecko, szczególnie młodsze, ma naturalne zaufanie do pomocnej siły dorosłego<sup>42</sup>. Humor zastąpić może surową sprawiedliwość, gdy na przykład dziecko zrobi plamę w nowej książeczce czy gdy stłucze drogocenny drobiazg.

W sytuacjach konfliktowych, gdy wychowanek wpada w złość, zamiast wspomnianej już zimnej sprawiedliwości doświadczony wychowawca użyje raczej „daru lekkiej ręki”, jego spokój staje się więc darem<sup>43</sup>. Mowa jest stąd o „roważnym humorze”, podbudowanym ciepłym współodczuwaniem, nie o zimnej ironii czy szyderstwie. Te bowiem prowadzą dziecko do bezradności i zranień.

Humor ma jednak swoje granice. Poważny uraz czy nieszczęście, z drugiej strony złośliwość wychowanka czy niedotrzymanie uznanych w środowisku istotnych norm wymagają trzeźwej powagi pedagoga. Sytuacje wychowawcze, tak różne, czasem bolesne, zapadają w pamięć. Nieraz pozostają na lata. Wyłaniają się z pamięci, tkwią jako zarysy postaci, które, choć często skromne i niepozorne – dawały przykład. I wspomina się je z wdzięcznością. Więc jeszcze o wdzięczności słów kilka.

#### 4. O WDZIĘCZNOŚCI

Wspomniany już na początku wielki pedagog Ignacy Loyola uważał wdzięczność za kluczowy temat postulowanej przez siebie duchowości. Motyw wdzięczności przewija się też w całej chrześcijańskiej tradycji, łącząc ją z zasadą sprawiedliwości.

Celne uwagi poczynił na ten temat niedawno niemiecki badacz etyki, jezuita Klaus Mertes w ramach rozważań dotyczących szkoły, a ściślej mówiąc, roli psychologii pozytywnej w szkole<sup>44</sup>. Nie ulega wątpliwości i nie dziwi, że po trudach wielu lat nauczycielskiej pracy marzymy o wdzięczności wychowanków. Podziękowanie to zresztą także wymóg wspomnianej sprawiedliwości i tak widziała to również tradycyjna filozofia, na przykład u Sokratesa w postaci praw niepisanych, uniwersalnie obowiązujących. W Biblii Bóg nie oczekuje naszej wdzięczności, czy mamy więc naśladować jego bezinteresowność? Czy to się jednak uda, jest pod znakiem zapytania. Nauczyciel tęskni za wdzięcznością, i to nie tyle ze strony władz czy instytucji, ile – o wiele bardziej – za okazanym sercem uczniów i rodziców. Niewdzięczność boli, szczególnie

<sup>42</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 68.

<sup>43</sup> O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, dz. cyt., s. 69.

<sup>44</sup> K. Mertes, *Dankbarkeit. Über die Freude des Lebens und Nehmens*, w: M. Brohm, W. Endres, *Positive Psychologie in der Schule*, Weinheim–Basel 2015, s. 176–179.

kiedy wychowankowie kończą kolejny etap edukacji i odchodzą. Klaus Mertes pisze, że zawsze przecież marzymy wtedy o podaniu ręki, o słowie „dziękuję”, o spojrzaniu w oczy. Jednak narcyzm, zapatrzenie w siebie jest prawem młodości<sup>45</sup>. Często zresztą uczniowie dziękują nam za rzeczy i sprawy, których nie pamiętamy. I często dziękują nam ci, po których się tego nie spodziewaliśmy. Nie przypuszczaliśmy, że jakieś nasze zachowania czy postawy okazały się dla nich darem. Przeżycie takich sytuacji należy do najpiękniejszych doświadczeń nauczycielskiego życia<sup>46</sup>. Z drugiej strony – my też jesteśmy winni wdzięczność uczniom i wychowankom. Za to, że mogliśmy ich uczyć, a przecież, jak podkreślał Ignacy Loyola, uczymy się najwydajniej, gdy nauczamy.

Na naszą wdzięczność zasługuje zaufanie uczniów do nas, ich trud włożony w opanowanie ogromnych nieraz partii treści, ich cierpliwość wobec naszych słabości. Wdzięczności jednak można i chyba trzeba uczyć. „Ślepy nie może prowadzić ślepego” – głosi Ewangelia<sup>47</sup>. „I jeśli miłujecie tych, którzy was miłują, jakaż dla was zapłata? [...] Zapłata wasza będzie wielka...” czytamy u ewangelisty<sup>48</sup>.

Nie tylko sytuacje, w których przeżywaliśmy rozterki, też te związane z wdzięcznością czy jej brakiem, składają się na naszą nauczycielską duchowość i budują nasze doświadczenie. Myślę, że kategoria naukowa doświadczenia mogłaby zakończyć prezentowane tu rozważania.

## 5. DOŚWIADCZENIE

Doświadczenie (niem. *Ehrfahrung*) to rezultat aktów poznania, najczęściej spontanicznych, można mówić też o stanach psychicznych, takich jak doświadczenie siebie, bytu, sztuki, wiary. W tym sensie mówi się o doświadczeniu estetycznym czy religijnym<sup>49</sup>. Pedagogowie dodają, że w szerszym ujęciu na doświadczenie składają się wszystkie formy poznania i zrozumienia, które człowiek zdobywa z bezpośrednich kontaktów, także własną pracą. Typową sytuacją, w której zdobywa się doświadczenie, jest **bycie przy** (niem. *Dabeisein*), współprzeżywanie<sup>50</sup>. Można dodać, że pojęcie doświadczenia jest dziś w centrum wielu pedagogicznych rozważań, tworzą się szkoły badania doświadczeń, szczególnie tych rodzących się na terenie środowiska szkolnego<sup>51</sup>. Warto z nich zaczerpnąć niektóre przemyślenia, szczególnie profesor Käte Meyer-Drawe i innych badaczy – pedagogów z kręgu podejścia fenomenologicznego. Wspomniana

<sup>45</sup> K. Mertes, *Dankbarkeit...*, dz. cyt., s. 179.

<sup>46</sup> K. Mertes, *Dankbarkeit...*, dz. cyt. s. 179.

<sup>47</sup> Ewangelia św. Łukasza, 6, 39.

<sup>48</sup> Ewangelia św. Łukasza, 6, 26–36.

<sup>49</sup> *Słownik – przewodnik filozoficzny. Osoby – problemy – terminy*, red. M. Nawracała-Urban, Lublin 2012, s. 386.

<sup>50</sup> H. Schaub, G. Zenke, *Wörterbuch Pädagogik*, München 2007, s. 203–204.

<sup>51</sup> Myślę tu o szkole badawczej reprezentowanej przez uniwersytet w austriackim Innsbrucku, patrz M. Schratz, T. Westfall-Greiter, *Lernen als Erfahrung*, w: *The Nature of Learning. Die Natur des Lernens*, Hrsg. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, aus dem Englischen von I. Junek, A. Emmert, U. Schäfer, Weinheim–Basel 2015.

badaczka Meyer-Drawe w pracy na temat dyskursów uczenia się rozróżniła podstawowe pojęcia: uczenie się z doświadczeń i uczenie się jako doświadczenie. Człowiek starszy zapewne ze swoich doświadczeń, ale jednocześnie do końca może stawiać pod znakiem zapytania to, co wie. Może być w stanie wahań, bo „stare” już nie zawsze służy, a nowe – jeszcze nie. Stąd doświadczenie uczenia się może być zarazem konstruktywne, jak i destruktywne<sup>52</sup>, związane z pewnym dyskomfortem. Zarazem jednak otwiera się świat nowych horyzontów, który wymaga wzrastania, pewnego potencjału, aby przekroczyć próg, który już osiągnęliśmy. Są więc pewne „wyzyny”, które z pewnością trudno osiągnąć, ale przecież w nauce nie ma ostatniego słowa i mówi się o nigdy niespełnionym ludzkim dyskursie<sup>53</sup>. Dużo wnoszą w ten dyskurs przemyślenia teologów. Krzysztof Kowalik w obszernym studium poświęconym problematyce doświadczenia przytoczył bardzo liczne jego aspekty<sup>54</sup>.

Dla prezentowanych tu rozważań przydatne będzie szczególnie ujęcie Zbigniewa Sareły, który pisze: „Zagadnienie doświadczenia jest różnie rozumiane. Ono bywa pojmowane jako:

- nagromadzona w pamięci wiedza o różnego rodzaju przypadkach;
- zdobyta w procesie życia dogłębna znajomość rzeczywistości, która jest umiejętnością dostrzegania tego, co ukryte;
- praktyczna wiedza o ludziach;
- praktyczna biegłość w określonej dziedzinie;
- doświadczenie zawodowe;
- mądrość życiowa...”<sup>55</sup>.

Rzeczywiście, w świadomości długo pracującego nauczyciela nagromadziło się wiele sylwetek postaci wychowanków, które w terminologii badawczej można nazwać przypadkami. Śledzenie ich losów bywa pouczające i może stanowić przyczynek do pedagogicznej wiedzy. Na przykład – czy i na ile moi byli uczniowie „wyrśli” z dysleksji albo jak ci uczniowie, którzy sprawiali największe problemy, poradzili sobie w życiu.

W pewnym sensie doświadczenie, tak pojmowane, może przeciwstawić się w jakimś stopniu wiedzy jedynie książkowej<sup>56</sup>. Czy jednak jest tak, jak pisał cytowany tu już wielokrotnie Otto Friedrich Bollnow, że entuzjazm młodych zawsze zwraca się przeciwko defensywnemu doświadczeniu wieku podeszłego?<sup>57</sup> Bollnow poświęcił doświadczeniu wiele uwagi, szczególnie w swoim studium z zakresu teorii poznania. Jego zdaniem, a pogląd ten przyjął się w naukowym dyskursie, doświadczenie w pełnym sensie zachodzi dopiero wtedy, gdy dotyczy czegoś nowego i powstaje pytanie, jak to nowe ma się do dotychczasowego rozumienia świata<sup>58</sup>.

<sup>52</sup> M. Schratz, T. Westfall-Greiter, *Lernen als Erfahrung*, dz. cyt., s. 18.

<sup>53</sup> M. Schratz, T. Westfall-Greiter, *Lernen als Erfahrung*, dz. cyt., s. 28.

<sup>54</sup> K. Kowalik SDB, *Funkcje doświadczenia w teologii. Próba oceny teologiczno-metodologicznej dyskusji we współczesnej literaturze niemieckojęzycznej*, Lublin 2003.

<sup>55</sup> Z. Sareło, *Etyczna doniosłość doświadczenia religijnego*, Warszawa 1992, cyt. za: K. Kowalik, *Funkcje doświadczenia w teologii...*, dz. cyt., s. 256.

<sup>56</sup> K. Kowalik, *Funkcje doświadczenia w teologii...*, dz. cyt., s. 254.

<sup>57</sup> Cyt. za K. Kowalik, *Funkcje doświadczenia w teologii...*, dz. cyt., s. 252.

<sup>58</sup> O. F. Bollnow, *Philosophie der Erkenntnis*, Stuttgart 1990, s. 145.

Wydaje się, że niemłody wychowawca ma często do końca tę chęć poznania „nowego”. Nierzadko, jeśli go na to stać, odkrywa nowe miejsca, poznaje nowych ludzi, sięga po nieznaną dotąd lekturę. Jest więc interesujące, na ile z własnego doświadczenia można budować systematyczną wiedzę. Będzie to szczególnie ważne dla tego pedagoga, który nadal „tkwi” w specjalistycznej literaturze, nie potrafi się od niej odciąć i chciałby, na swoją miarę, jeszcze coś do niej wnieść.

Współczesna rzeczywistość stwarza takie możliwości. Dostęp do komputera ułatwia i przyspiesza kontakty. Śledzenie losów uczniów i absolwentów, zwłaszcza tych „z problemami”, jest wyzwaniem. Bollnow mówił tu o działalności „zbieracza” (niem. *Samlertätigkeit*)<sup>59</sup>, który porządkuje, przegląda, systematyzuje swoje doświadczenia. Ważna tu może być wymiana poglądów, ujęcie problemu z wielu perspektyw, to, co dziś nazywa się „diagnozowaniem w dialogu”. Potrzebna jest jednak chęć działania na tym polu, pewien rodzaj odwagi. A może także szczęście spotkania ludzi o podobnych zainteresowaniach czy pasjach. Wyłoni się wtedy możliwość sprawdzenia własnych doświadczeń poprzez świadectwa innych<sup>60</sup>. Kategoria spotkania, tak ważna w pedagogice ostatnich lat, wymagałaby jednak odrębnych studiów.

Na koniec tych rozważań chciałabym jeszcze zwrócić uwagę na koncepcję doświadczenia aksjologicznego, wypracowaną m.in. przez Dietricha von Hildebranda (1889–1977), do roku 1933 profesora filozofii w Monachium, potem uchodźcy<sup>61</sup>. Dietrich von Hildebrand, mówiąc o doświadczeniu aksjologicznym, podkreślał rolę intuicji, dostrzegania i odczucia wartości oraz doświadczenia ich istoty<sup>62</sup>. W bezpośrednim doświadczeniu wartości ujawnia się w sposób wyraźny dialogiczny charakter relacji wartość–osoba, relacji angażujących wolę i serce. Stanisław T. Zarzycki mówi tu o odpowiedzi na wartość, odpowiedzi na to, co dla jednostki ważne. Wkraczamy tu na pewno na grunt psychologii i filozofii, wybór wartości to wyzwanie i w tej dziedzinie jesteśmy wolni. To, co doniosłe, motywuje wolę osoby i zarazem domaga się jej afektywnej odpowiedzi. Człowiek starzejący się żyje w kręgu wartości bliskich mu od lat, czasem od bardzo wczesnego dzieciństwa. Im w jakimś stopniu podporządkował swoją wiedzę, często działania, bo w ich myśl postępowal lub starał się postępować. Odpowiedź na rodzące się wartości nowe może być dla jednostki trudna. Jednak aby utrzymać więź, duchowy kontakt z bliskimi, może najczęściej z dorosłymi wnukami, potrzebna jest refleksja w tej dziedzinie. Refleksji domaga się na pewno tak zwany **nowy humanizm**, akcentujący wartości duchowe, ale i utylitarne oraz konsumpcyjne, wynikające z realiów życia<sup>63</sup>.

Dla człowieka w pełni dojrzałego brzemieniem może stać się poczucie odpowiedzialności za młodych, w pełni otwartych tylko na wartości utylitarne. Chęć i gotowość pomocy wydają się zawsze najwłaściwszym stanowiskiem.

<sup>59</sup> O. F. Bollnow, *Philosophie der Erkenntnis*, dz. cyt., s. 174.

<sup>60</sup> O. F. Bollnow, *Philosophie der Erkenntnis*, dz. cyt., s. 150.

<sup>61</sup> S. Zarzycki, *Dietricha von Hildebranda filozoficzno-teologiczna podstawa duchowości serca*, Lublin 1997, s. 25.

<sup>62</sup> S. T. Zarzycki SAC, *Dietricha von Hildebranda...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>63</sup> Dobre wprowadzenie w tę problematykę daje rozprawa J. Gajdy, *Wartości w duchu nowego humanizmu jako podstawa edukacji dorosłych*, w: *Aksjologia edukacji dorosłych*, pod red. J. Kostkiewicz, Lublin 2004, s. 99–109.

## LITERATURA

- Aksjologia edukacji dorosłych*, pod red. J. Kostkiewicz, Lublin 2004.
- Bollnow O. F., *Philosophie der Erkenntnis*, Stuttgart 1990.
- Bollnow O. F., *Die pädagogische Atmosphäre*, Essen 2001.
- Bollnow O. F., *Wesen und Wandel der Tugenden*, Frankfurt a/M. 1958.
- Czajczyk A., *Duchowość czy religijność? Dylematy człowieka współczesnego. Analiza wybranych aspektów*, „Cywilizacja” (2017) nr 60, s.133–138.
- Dumont H., Istance D., Benavides F., *The Nature of Learning. Die Natur des Lernens*, Aus dem Englischen von T. Junek, A. Emmert, U. Schäfer, Weinheim–Basel 2015.
- Dybowska E., *Wychowawcze towarzyszenie młodym ludziom inspirowanym pedagogiką ignacjańską*, w: *Młodzież wobec ponowoczesności*, red. nauk. M. Duda, Kraków 2009, s. 111–115.
- Dymara B., *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*, Kraków 2009.
- Erlinghagen K., *Ignatius von Loyola*, w: *Klassiker der Pädagogik*, I Band, Hrsg. von K. Scheuerl, München 1991, s. 32–48.
- Gajda J., *Wartości w duchu nowego humanizmu jako podstawa edukacji dorosłych*, w: *Aksjologia edukacji dorosłych*, pod red. J. Kostkiewicz, Lublin 2004, s. 99–109.
- Hoever H. SOC, *Żywoty Świętych Pańskich na każdy dzień roku*, przeł. Z. Pniewski, Olsztyn 1995.
- Kołakowski L., *Mini-wykłady o maxi-sprawach*, Kraków 2001.
- Korczak J. *Wybór pism*, t. 3, wyd. I, Warszawa 1958.
- Kowalik K. SDB, *Funkcje doświadczenia w teologii*, Lublin 2003.
- Loch W., *Die Macht des Vertrauens*, w: O.F. Bollnow: *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, Hrsg. F. Kümmel, München 1997, s. 214–244.
- Mały słownik pisarzy niemieckich, austriackich i szwajcarskich*, pod red. J. Chodery i M. Urbanowicza, Warszawa 1973.
- Kümme F., O. F. Bollnow: *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, München 1997.
- Rutkowiak J., *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznienie edukacji*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 113–130.
- Schaub H., Zenke K., *Wörterbuch Pädagogik*, München 2007.
- Schiller F., *Poezje wybrane*, przekł. J. N. Kamiński, Warszawa 1974.
- Schratz M., Westfall-Greiter, *Lernen als Erfahrung*, w: *The Nature of Learning. Die Natur des Lernens*, Hrsg. H. Dummont, D. Istance, F. Benavides, Weinheim–Basel 2015.
- Thiersch H., *Alltagstheorien und einfache Sittlichkeit*, w: O.F. Bollnow: *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, Hrsg. F. Kümmel, München 1997, s. 244–262.
- Tyszkowa M., *Zadania rozwojowe*, w: *Antropologiczne podstawy wychowania*, wybór R. Schulz, Warszawa 1996, s. 229–235.
- Zarzycki S. T. SAC, *Dietricha von Hildebranda filozoficzno-teologiczna podstawa duchowości serca*, Lublin 1997.