

Artykuł opublikowany w otwartym dostępie na licencji
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



Jadwiga Szymaniak*

Otto Friedrich Bollnow – pedagog i filozof szukający własnej drogi

Wstęp

Horst Schaub i Karl G. Zenke, autorzy niemieckiego słownika pedagogicznego, podają¹, że Otto Friedrich Bollnow urodził się 14 marca 1903 r. w Szczecinie, a zmarł 7 lutego 1991 r. w Tübingen. O czasach jego młodości wiemy niewiele. Autor pedagogicznego portretu Bollnowa Ralf Koerrenz pisze, że lata szkolne spędził on w Szczecinie i w Anklam² – niemieckim mieście leżącym w pobliżu Zalewu Szczecińskiego, dorastał więc na ziemi pomorskiej. Rodzice byli nauczycielami. Zdał maturę w 1921 r. i, jak sam przyznał w wywiadzie, chciał zdobyć zawód praktyczny. Zdecydował się na architekturę w Berlinie, ale szybko zrezygnował, bo studia te przypominały mu rzemiosło. Zdecydował się na zawód nauczyciela, a że w szkole był dobrym uczniem z matematyki, wybrał nauki ścisłe. Otrzymał stypendium³. Jego promocja doktorska z fizyki teoretycznej nastąpiła już w 1925 r. w Getyndze u Maxa Borny (1882–1970), jednego z twórców mechaniki kwantowej oraz teorii sieci krysta-

* Dr Jadwiga Szymaniak, ORCID: 0000-0002-7139-1788
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Filia Koszalin
e-mail: szymaniak2@vp.pl

¹ H. Schaub, K. G. Zenke, *Wörterbuch Pädagogik*, München 2007, s. 722.

² R. Koerrenz, O. F. Bollnow, *Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim und Basel 2004.

³ Piszac o latach młodości O. F. Bollnowa, opieram się głównie na wywiadzie, który w 80. rocznicę jego urodzin przeprowadzili dwaj filozofowie z Bochum – Hans-Peter Göbbeler i Hans-Ulrich Lessing. *Otto Friedrich Bollnow im Gespräch*, Hrsg. von H. P. Göbbeler, H.-U. Lessing, Freiburg/München 1983.

licznych, który w 1954 r. otrzymał Nagrodę Nobla, a później był przeciwnikiem zbrojeń atomowych w RFN⁴. Kiedy profesor Born wyjechał z wykładami na jeden semestr do Ameryki, młody Bollnow zdecydował się na pracę nauczyciela w Odenwald. Jak wspominał w wywiadzie po wielu latach, był to czas bardzo dla niego szczęśliwy. Zaczął wówczas czytać dzieła filozofów; w bibliotece szkolnej były dostępne dzieła Ernsta Cassirera (1874–1945), filozofa, teoretyka kultury, który potem, w 1933 r. wyemigrował z powodu faszyzacji Niemiec. Bollnow, jak sam przyznał, zaczął się zastanawiać, czy osiągnie coś więcej w fizyce, czy też odkryje jakieś inne swoje powołanie. Jeszcze przedtem, w czasie studiów, przyłączył się do ruchu młodzieżowego Skuld. Studenci tworzyli w nim wspólnotę, dwa razy w tygodniu spotykali się, aby odbywać poważne dyskusje. Od tego rozpoczął się też jego dalszy, humanistyczny rozwój. Bollnow brał też udział w seminariach wybitnych pedagogów – Georga Mischa (1878–1965) i Hermana Nohla (1879–1960). Obaj byli uczniami Wilhelma Diltheya (1833–1911).

Słuchał również wykładów Eduarda Sprangera (1882–1963), który, jak podkreślał po latach, dużo pomógł studiującej młodzieży⁵. W 1927 r. Bollnow zaczął pracę nad rozprawą habilitacyjną dotyczącą już nie nauk ścisłych, ale filozofii i pisarstwa Friedricha Heinricha Jacobi (1743–1819), niemieckiego krytyka Oświecenia, swego czasu prezesa Akademii Nauk w Monachium. W jego posiadłości spotykali się kiedyś wybitni ludzie epoki. Co ważne, ponad „ciasne granice rozumu” stawił on wiarę i uczucia. Głosił to w formie listów, dialogów i powieści⁶. Jak podaje Korerrenz, przywoływany już autor pedagogicznego portretu Bollnowa, zainteresował się on filozofią Jacobi pod wpływem Nohla, swojego nauczyciela akademickiego.

Do studiów filozoficznych Bollnow był dobrze przygotowany już w gimnazjum, w którym kładziono duży nacisk na poznawanie tekstów klasycznych i nauk języków. W 1931 r. otrzymał habilitację z filozofii

⁴ *Nowa encyklopedia powszechna*, t. 1, Warszawa 1995, s. 523.

⁵ Warto zwrócić uwagę na postawę Eduarda Sprangera (1882–1963), pedagoga, filozofa i psychologa, który w 1933 r. zaprotestował przeciw upolitycznianiu wiedzy, za co został na pewien czas odesłany na przedwczesną emeryturę. Za: H. Schaub, K. G. Zenke, op. cit., s. 782–783.

⁶ *Mały słownik pisarzy niemieckich, austriackich i szwajcarskich*, red. J. Chodera, M. Urbanowicz, Warszawa 1973, s. 182–183.

i pedagogiki; został asystentem u Nohla w Getyndze, a praca habilitacyjna wkrótce została opublikowana⁷. Bollnow poznawał rozwój myśli niemieckiej i światowej, studiował między innymi poglądy Pestalozziego. Zrodziło się u niego zainteresowanie etyką, a zwłaszcza pojęciem cnót.

Powstała jednak III Rzesza. Nauczyciel akademicki Bollnowa Georg Misch został zwolniony z urzędu i nie mógł już samodzielnie publikować. Bollnow przekonany o słuszności myśli Mischa chciał ocalić ją od zapomnienia i wielokrotnie publicznie do jego prac się odwoływał, co było aktem odwagi⁸. Duży wpływ wywarł na niego także Wilhelm Dilthey, znany w Polsce filozof, badacz podstaw nauk humanistycznych i społecznych, prekursor fenomenologii i egzystencjalizmu, który upowszechnił metodę hermeneutyczną w naukach humanistycznych⁹. Bollnow kilkakrotnie przyznawał, że zalicza się do jego uczniów. Twierdził jednocześnie, że był złym uczniem Diltheya¹⁰. Duży wpływ wywarło też na niego dzieło Martina Heideggera (1889–1976) *Sein und Zeit* (Bycie i czas) wydane w 1927 r. Z tym antropocentrycznie zorientowanym filozofem, dla którego naczelnym problemem filozofii stanowiło pytanie o sens życia, Bollnow zetknął się osobiście i zawsze przyznawał, że zrewolucjonizował on jego myślenie. W współpracował z nim w Marburgu przez trzy semestry.

Bollnow przyznawał jednak, że nieustannie szukał swojego miejsca wśród filozofów, choć było to trudne. Chciał jednak uczynić z tej słabości swoistą cnotę¹¹. Na przeszkodzie nadal jednak stała dyktatura III Rzeszy. W 1936 r. ukazało się studium Bollnowa o Diltheyu¹². W nim właśnie Bollnow powołał się na Mischa, będącego wówczas *persona non grata*. Ówczesny rektor uniwersytetu w Getyndze uznał, że przez poglądy – myśli wyrażone w książce o Diltheyu, Bollnow nie może już należeć do grona nauczycieli akademickich. Autorowi chodziło jednak o utrzymanie i obronę ważnych tradycji filozoficznych w zmieniających się tragicznie realiach III Rzeszy. W tym czasie z Niemiec emigrował Helmuth Plessner

⁷ O. F. Bollnow, *Die Lebensphilosophie F. H. Jacobis*, Stuttgart 1933 [drugie wydanie 1966].

⁸ Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 21.

⁹ Słownik przewodnik filozoficzny. *Osoby – problemy – terminy*, Lublin 2012, s. 68.

¹⁰ Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 22.

¹¹ Ibidem, s. 22

¹² O. F. Bollnow, *Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie*, Leipzig 1936.

(1892–1985), filozof, socjolog poszukujący syntezy fenomenologii z filozofią kantowską. Bollnow odwoływał się później do jego poglądów. Także on zbliżył się do fenomenologii, która odcisnęła piętno na jego późniejszych zainteresowaniach pedagogicznych. Warto dodać, że współczesna historia i teoria wychowania omawia wkład Bollnowa właśnie pod tym kątem¹³.

W latach 30. Bollnow został członkiem NSDAP, a od 1938 r. profesorem filozofii i pedagogiki na uniwersytecie w Getyndze¹⁴. Z decyzji o przystąpieniu do partii tłumaczył się potem wielokrotnie.

Sytuacja intelektualistów niemieckich w tym czasie była bardzo trudna. Warto wymienić tylko kilka przykładów dotyczących przedstawicieli pedagogiki i filozofii. Hermann Nohl, filozof i pedagog, z którym Bollnow był blisko związany jako jego uczeń, w 1937 r. został przymusowo odesłany na emeryturę przez mocodawców – zwolenników narodowego socjalizmu, a większość jego wychowanków już wcześniej utraciła pracę¹⁵. Theodor Litt (1880–1962), autor słynnej książki *Führen oder Wachsenlassen* (1927), znanej też w Polsce, po 1933 r. wielokrotnie krytykował służbę nacjonalizmowi w nauce. W 1937 r. na własną prośbę został przedwcześnie emerytowany. O działalności Sprangera i jej ograniczaniu wspomniano powyżej. To tylko niektóre przykłady.

W czasie II wojny światowej Bollnow czasowo służył w wojsku, był fizykiem w Giesener Institut für Theoretische Physik¹⁶. Pracował jednak jednocześnie nad zagadnieniami filozoficznymi i egzystencjalizmem¹⁷. Także po wojnie francuski egzystencjalizm wydawał mu się jedyną uczciwą odpowiedzią na sytuację, w której przekazywane wcześniej wartości stanęły pod znakiem zapytania. Ale jego zdaniem przyjmowanie tylko takiej podstawy filozoficznej nie było możliwe. Rzeczywistość

¹³ H.-H. Krüger, *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften*, Opladen 2009, s. 120–125.

¹⁴ H. Schaub, K.-G. Zenke, op. cit.

¹⁵ H.-H. Krüger, op. cit., s. 187. Stanowisko H. Nohla wobec rodzącego się reżimu nie jest jednak chyba do końca wyjaśnione; aktualny leksykon pedagogiczny mówi o zastrzeżeniach O. F. Bollnowa wobec tego nauczyciela, zob.: *Beltz Lexikon Pädagogik*, Hrsg. H.-E. Tenorth, R. Tippelt, Weinheim/Basel 2012, s. 530.

¹⁶ R. Koerrenz, O. F. Bollnow, op. cit., s. 169.

¹⁷ W 1941 r. ukazała się książka *Das Wesen der Stimmungen*, a w 1943 r. *Existenzphilosophie* – bardzo potem popularna, przełożona na język portugalski, hiszpański, japoński i koreański.

przyniosła radykalny wstrząs, z którym należało się zmierzyć¹⁸. Filozofię egzystencjalną traktował Bollnow jako protest. Zwłaszcza nurtowała go sprawa egzystencjalnego lęku i jego przezwyciężenia, bo zło przecież istnieje. Ważne jest jednak, by wiedzieć, jak je przezwyciężyć. Potraktował to jako wyzwanie¹⁹. Lękowi przeciwstawił nadzieję. „Teza, że ludzkie nastroje wywodzą się z lęku, nie odpowiada możliwościom człowieka i możliwościom badania przez niego sensu”²⁰. To nadzieja jest warunkiem poznania i pojęcia możliwości ludzkiego życia. Znaczący uważają, że nie tylko fenomenologia, ale i filozofia egzystencjalna była decydująca dla genezy rodzącej się pedagogiki Bollnowa. Zdania jednak są podzielone²¹. W każdym razie coraz silniej interesowały go duchowe siły człowieka, ich połączenie w postaci uczuć oraz podejścia rozumowego.

Punktem orientacyjnym była tu nadal filozofia Diltheya. Za nim podjął Bollnow rozróżnienie między naukami przyrodniczymi a innymi dziedzinami wiedzy. Warto tu przypomnieć znamienne zdanie Diltheya: „Naturę tłumaczymy, a życie duszy rozumiemy”²².

Ten wewnętrzny, ukryty świat trzeba oglądać „innymi oczami”; jest to zresztą myśl obecna od dawna w wielu kulturach, nie tylko w filozofii, ale i w poezji. Wystarczy przypomnieć Adama Mickiewicza: „Czucie i wiara silniej mówi do mnie niż mędrca szkiełko i oko”²³. W literaturze niemieckiej wypowiadał się na ten temat między innymi wspomniany wyżej Jacobi, o którym Bollnow napisał rozprawę habilitacyjną. Sformułował myśl, że badanie natury to badanie związków przyczynowych; a w kulturze bada się związki sensów, które trzeba zrozumieć²⁴. Odnosi się to do bezpośrednich stosunków międzyludzkich, wzajemnej komunikacji, tradycji religijnych, współpracy w zakresie organizacji politycznych oraz społecznych, do prawa, sztuki i ekonomii²⁵.

¹⁸ Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 30.

¹⁹ Szczególnie w: O. F. Bollnow, *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*, Stuttgart 1955 [kolejne wydanie w 1979 r.].

²⁰ R. Koerrenz, op. cit., s. 62.

²¹ Ibidem, s. 17.

²² Oryg.: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir”. Ibidem, s. 21.

²³ A. Mickiewicz, *Romantyczność. Wiersze*, Warszawa 1987, s. 54.

²⁴ O. F. Bollnow, *Die Lebensphilosophie*, Berlin 1958. Za: R. Koerrenz, op. cit., s. 23.

²⁵ R. Koerrenz, op. cit., s. 23.

Jako filozof zajmował się Bollnow w tym powojennym okresie dwoma odznaczającymi się otwartością fenomenami – życiem i kulturą. Kultura bowiem nigdy nie jest w stanie definitywnie zakończonym, podobnie życie człowieka, ponieważ nie może on być pewien, że osiągnął w nim stan ostateczny, definitywny. Przebijają więc w przemyśleniach Bollnowa dwa nurty – optymizm, ale i pokora. „Życie to źródło, z którego zawsze może wytrysnąć coś nowego [...], jest jak korzeń, z którego wyrastają nowe pędy”²⁶.

W rozważaniach zawartych w *Die Lebensphilosophie* Bollnow coraz bardziej zbliżał się do pedagogiki. Próbował na przykład konstruować definicję wychowania, które traktował jako dziedzinę kultury. „Wychowanie rysuje się więc jako zadanie stale trwające, bo ludzie nie umieją znaleźć żadnej absolutnej miary dla niego”²⁷. Zawsze też trzeba szukać na nowo sprzyjających form przebiegu wychowania, w zależności od rzeczywistości wychowawczej. Oparcie dla wychowania widział Bollnow w **etyce**. Był pod silnym wpływem swego rodzinnego nauczycielskiego domu, nosił w sobie piętno wspomnianych ruchów młodzieżowych, do których należał, miał doświadczenia z własnej pracy pedagogicznej i interesowała go praktyka wychowawcza. Przez lata opracowywał też **słowa kluczowe**, które mogły pomóc wychowującym. Wyznawał bowiem zasadę, że wychowywać trzeba też samych wychowawców; ten proces zaczyna się w umyśle, ale realizowany jest poprzez zdobywane doświadczenie²⁸. Do słów kluczowych zaliczał przede wszystkim „nadzieję”, „zaufanie”, „spotkanie”, „wdzięczność”, „napomnienie” i wiele innych. Był świadom, jak podkreśla Ralf Koerrenz, że poruszając fenomen nadziei, wkracza na niebezpieczne tereny granic między filozofią i teologią. Nie bał się jednak konfrontacji z tradycją chrześcijańską i wielokrotnie się do niej odwoływał.

Wykłady w Tübingen w 1953 r. rozpoczął odczytem *Die Tugend der Hoffnung* (Cnota nadziei). Tematem tym ówczesnie interesowali się też lekarze – chodziło o rolę nadziei w obliczu ciężkiej choroby²⁹. Ze stano-

²⁶ Ibidem, s. 24.

²⁷ Za: ibidem, s. 25.

²⁸ Ibidem, s. 59.

²⁹ H. Plugge, *Über die Hoffnung*, 1954; W. Brednow, *Der Mensch und die Hoffnung*, 1954, za: *Otto Friedrich Bollnow...*, op. cit., s. 31 i n.

wiska teologicznego roztrząsał tę sprawę Friedrich Gogarten (*Die christliche Hoffnung*, 1954). Bollnow uważał, że po wstrząsie, jakim była II wojna światowa, nadszedł czas na podjęcie nowych zadań, do których należy podejść z nadzieją. Właśnie nadzieja odgrywała ważną rolę w czasie wojny, kiedy nie można było znaleźć podyktowanych rozumem możliwości przetrwania; wtedy ona dawała szansę³⁰. Ujęcie Bollnowa różni się jednak od stanowiska innych teoretyków, na przykład Ernsta Blocha³¹. Podkreślali oni głównie wiążące się z nadzieją zaufanie jednostki do siebie, do swoich sił, do sił ludzkości. Bollnow natomiast mówił tu jeszcze o siłach nie swoich, wkraczał na grunt teologii, co ze stanowiska ciasno pojmowanej filozofii uznane być mogło za mało naukowe³². Odpowiadał jednak zgodnie z tworzoną przez siebie filozofią poznania, że w filozofii nie można zadawać takich pytań, na które odpowiedź przyniosą badania prowadzone według ścisłych miar. Trzeba wyjść od pytań stawianych przez życie i starać się na nie odpowiadać. Należą tu na przykład pytania o to, ile człowiek może znieść (niem. *Getragenheit*) i kto jest dawcą tego brzemienia. Odpowiedź może dać tu tylko religia – stwierdzał Bollnow³³. Nie negował więc znaczenia religii dla filozofii i zaznaczał, że filozofia musi być otwarta na różne odpowiedzi – różne religie.

W dalszym ciągu, mimo upływu lat, pozostawał też wierny myśli Diltheya. W 1961 r., w 50. rocznicę śmierci tego wybitnego myśliciela, ukazał się wybór jego pism poprzedzony przedmową Bollnowa³⁴. Wyboru tekstów dokonał jeszcze Nohl, kiedyś uczeń i współpracownik Diltheya.

Jeszcze w 1941 r. rozpoczął Bollnow pracę nad publikacją *Die Ehrfurcht*³⁵. Podjął się w niej objaśnienia takich pojęć jak „cześć”, „szacunek”, „poważanie”, „wstyd” i innych. Po latach uznał ją za książkę najbardziej osobistą, która „wyszła z jego życia”. Sporo rozważań poświęcił w niej zagadnieniu wstydu wobec świętości (niem. *das Heilige*). Jak podkreślają filozofowie z Bochum, którzy przeprowadzali z nim wywiad, tytułowe określenie dotyczące głębokiej czci mogło być wtedy pewną

³⁰ Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 32.

³¹ E. Bloch *Das Prinzip Hoffnung*, Berlin 1958.

³² Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 34.

³³ Ibidem, s. 34.

³⁴ W. Dilthey, *Die Philosophie des Lebens*, Stuttgart 1961.

³⁵ O. F. Bollnow, *Die Ehrfurcht*, Frankfurt a.M. 1947 [drugie wydanie 1958 r.]. Tytuł oznacza głęboką cześć.

provokacją. On sam traktował tę książkę jako apel. Mogła się ona jednak ukazać dopiero po wojnie.

To zainteresowanie etyką pojawiające się u Bollnowa szczególnie po wojnie wynikało także z faktu, że nie było na powojennych uniwersytetach – jak wspominał – wystarczającej liczby książek i wykłady trzeba było „przygotowywać z głowy”. Miało to swój plus. „W głowie pozostają rzeczy najważniejsze” – konstatował Bollnow³⁶. W tym kontekście napisał również książkę *Einfache Sittlichkeit* poświęconą prostym zasadom moralnym, a szczególnie nauce o dobru. Uważał bowiem, że ujęcie kantowskie jest zbyt jednostronne³⁷.

W 1993 r., dwa lata po śmierci Bollnowa, w Tübingen, gdzie pracował on od 1953 r. jako następcą sławnego i zasłużonego w dziedzinie filozofii i pedagogiki Eduarda Sprangera, odbyło się sympozjum naukowe poświęcone dorobkowi tego wybitnego pedagoga zorganizowane przez jego uczniów i kolegów – nauczycieli akademickich. Pokłosie sympozjum zebrano w obszernym tomie³⁸. Na łamach tej monografii wypowiedzieli się, jak wyżej wspomniano, jego uczniowie i współpracownicy, między innymi Reiner Wimmer – dziekan Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu w Tübingen oraz Werner Loch i Hans Thiersch.

Warto przedstawić przemyślenia Thierscha poświęcone problemowi skromnych, zwyczajnych cnót³⁹ i rozumieniu ich przez Bollnowa. Po wydaniu rozprawy *Einfache Sittlichkeit* Bollnow widział, że temat okazał się drażliwy; po wielu latach – już po śmierci tego pedagoga dodatkowo stał się podatny na reinterpretację, co uwidoczniło się także podczas wyżej wspomnianego sympozjum. Bollnow zainteresował się skromnymi, prostymi, zwyczajnymi cnotami, bo w czasach nowoczesnych, po krytyce Nietzschego, Freuda i Marksa, a szczególnie w czasach nazizmu – upadły wysokie ideały⁴⁰. Zajął się więc następującymi zagadnieniami:

- wypełnianie obowiązków;

³⁶ Otto Friedrich Bollnow..., op. cit., s. 36.

³⁷ O. F. Bollnow, *Einfache Sittlichkeit*, Göttingen 1947 [następne wydania w latach: 1957, 1968]. Książka została przełożona na język japoński i koreański.

³⁸ Idem, *Hermeneutische Philosophie und Padagogik*, Hg. F. Kümmel, München 1997.

³⁹ H. Thiersch, *Alltagstheorien und einfache Sittlichkeit*, [w:] F. Kümmel, op. cit., s. 244–262.

⁴⁰ Ibidem, s. 246.

- otwarte i uczciwe współbycie z bliźnimi, solidarność w pracach i działaniu, szczerłość we wszystkich wypowiedziach;
- naturalna łągodność, współczucie, gotowość pomocy;
- przyzwoitość, unikanie zgorszenia, podtrzymywanie dobrego imienia⁴¹.

Brzmiało to już wtedy niemodnie, z czego autor zdawał sobie sprawę, ale wpisywało się w nurt przemyśleń na temat nowej jakości moralnej. Bollnow uważał bowiem, że cnoty te w małym stopniu poddają się zmianom historycznym, są zgodne z ludzką naturą i prawem. Twierdził, że każdy może je osiągnąć, ale też utracić. Nastawione są na przeciętność, podlegają własnej logice, są pragmatyczne. Zostawiają pole dla pedagogicznej pracy z indywidualnym przypadkiem; uznaje się tu rozsądne granice. Bollnow w tym względzie wywodził swe poglądy z myśli Arystotelesa, który zakładał, że działanie kończy się powodzeniem, kiedy człowiek kieruje się zasadą złotego środka i nie przyjmuje ekstremalnych rozwiązań⁴². Przymioty te wymagają jednak starań, mogą słabnąć, przygasać. Z perspektywy antropologicznej, generalnie rzecz ujmując, Bollnow stwierdzał, że wypełnianie obowiązków i pracowitość prowadzą do przezwyciężenia chaosu.

Przemyślenia Bollnowa, jak podkreślali uczestnicy sympozjum, służyły w kierunku walki z **duchowym ubóstwem** współczesnych, ale jednocześnie nie pomijały zwykłej, prostej codzienności. Kategorii codzienności poświęcił Bollnow wiele uwagi. Wiązał ją ze światem ludzkich kompetencji – takich jak doświadczanie siebie wraz z innymi, doświadczanie innych. Nie pomijał tu jednak kreatywności (już wtedy!), choć zaznaczał, że odbarczyć, odciążyć człowieka może też wprawa, rutyna. Dziś codzienność przeżywa kryzys, ostrzegał już w latach 40., zarówno rodzina, szkoła i prawo. To wszystko staje się trudniejsze. Dodawał jednak, co ważne, że wzory walki o codzienność muszą być „na nowo wynalezione”⁴³.

Warto zwrócić uwagę też na kontrowersyjne zdanie, które padło podczas omawianego sympozjum i nawiązywało do przemyśleń Bollnowa –

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem, s. 247.

⁴³ Ibidem, s. 251.

„**dziś jesteśmy duchowo ubożsi niż po II wojnie**”⁴⁴ (podkreślenie – J. S.). Tematyce etyki pozostał on wierny także w latach następnych. W wywiadzie wielokrotnie powyżej przywoływanym przypomniał, że otrzymał propozycję napisania książki z wydawanej serii dotyczącej tego zagadnienia. W ten sposób powstała pozycja *Wesen und Wandel der Tugenden*⁴⁵. O to, czy nie lękał się niebezpieczeństwa, które niósł przybierający już wtedy na sile relatywizm, pytali go młodzi filozofowie przeprowadzający z nim wywiad-rzekę w latach 80. Stał on jednak na stanowisku, że musimy wyjść od świata duchowego, w którym żyjemy, od aktualnego rozumienia dobra oraz zła i próbować wypracować wiążącą nas istotę wybranych pojęć. Oprócz wyżej wymienionych interesowało go wyraźnie pojęcie prawdy, dlatego zagadnieniu temu należy poświęcić kilka uwag.

Już w 1957 r. Bollnow opublikował esej na ten temat⁴⁶. Zaakcentował w nim przemyślenie, że prawda często bywa bolesna, bo może budzić człowieka z wygodnej wegetacji i naiwnej iluzji. Ale dopiero w walce o nią życie ludzkie osiąga właściwą mu wielkość⁴⁷; mówienie prawdy uchodzi powszechnie za wysokie wymaganie etyczne. Wiele uwag Bollnowa uderza przenikliwością, na przykład konieczność łączenia mówienia człowiekowi prawdy z wolą udzielenia mu pomocy. Jak w wielu późniejszych rozważaniach, zwalczał nienacechowaną etycznie „pustą gadaninę”. Podkreślał, że w wyniku raz wypowiedzianej prawdy człowiek umacnia się w sposób nieodwracalny, nabiera charakteru⁴⁸.

W rozprawie *Rozum a siły irracjonalne* Bollnow starał się rozpoznać przyczyny **wykorzenia** współczesnego człowieka i próbował zarysować punkt oparcia⁴⁹. Punktu tego nie wskazała filozofia egzystencjalna

⁴⁴ Ibidem, s. 258.

⁴⁵ O. F. Bollnow, *Wesen und Wandel der Tugenden*, Frankfurt a.M. 1958. Książka ta była wielokrotnie wznawiana została przełożona na język hiszpański i japoński.

⁴⁶ O. F. Bollnow, *Rozważania na temat bolesności prawdy*, tłum. M. Pulkowska, „Znak” 1979, nr 11, s. 1205–1211. Tekst ten należy do nielicznych przetłumaczonych na język polski (oryg.: idem, *Betrachtung über die Schmerzhaftigkeit der Wahrheit*, [w:] *Einfache Sittlichkeit*, Göttingen 1957).

⁴⁷ Ibidem, s. 1207.

⁴⁸ Ibidem, s. 1211.

⁴⁹ O. F. Bollnow, *Rozum a siły irracjonalne*, tłum. M. Pulkowska, „Znak” 1979, nr 11, s. 1188–1205. Oryginalne wydanie: idem, *Vernunft und die Mächte des Irrationalen*, [w:] *Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Festschrift für Helmut Plesner*, Göttingen 1957.

czy zataczający coraz szersze kręgi modernizm. Natomiast „[...] idzie o to, aby na nowo określić rolę rozumu w życiu ludzkim i przywrócić przysługującą mu władzę”⁵⁰. Stał się więc Bollnow obrońcą *animal rationale* i apelował o zrewidowanie stosunku do Oświecenia. Sprawiedliwa ocena tego okresu wydawała mu się sprawą wielkiej wagi. Nie oznaczała według niego przeoczenia wielkich osiągnięć ruchu romantycznego – chodziło mu o oddanie sprawiedliwości obu nurtom. Romantyzm bowiem rozszerzył świat duchowy ludzi i nieodwracalnie go wzbogacił. Należy jednak współcześnie budować ład, który człowieka osłoni. Pomoże w tym udoskonalenie cnót nadziei i ufności, tak dziś pogardzanych. Stąd, zdaniem Bollnowa, wyprowadzić można obszar ładu, którego trzeba bronić. Kojarzył go przede wszystkim z **domem**, domostwem, które należy budować także jako środowisko rodzinne. Problem domu poruszał więc również w sensie antropologicznym, ważnym dla zrozumienia istoty człowieka. Nawiązywał w ten sposób do polemik z myśleniem egzystencjonalnym. Istotę człowieka można więc za Bollnowem ujmować nie tylko poprzez fakt posiadania rozumu i konstruowania narzędzi, ale też przez budowanie domu jako formy osłony. Nie chodzi o to, by człowiek bojaźliwie ukrył się w swym domu, przeciwnie – musi on stale wychodzić, by wypełnić w świecie swoją misję, pisał Bollnow⁵¹. Misję tę wypełnić może jednak tylko wtedy, gdy w swoim domu odnajduje osłaniającą przystań. „Po tym, jak filozofia egzystencjalna nauczyła nas widzieć niesamowitość świata w całej jego grozie – idzie dziś zasadniczo o to, by kultywować przeciwagę tej grozy w przyjaznym świecie domu”, zaakcentował⁵². Dom ujmował Bollnow więc nie tylko jako mienie, ale jako zadanie. Jest to może jedno z ważniejszych przesłań tego filozofa i pedagoga, podobnie jak podkreślanie budowy ludzkiego ładu, który nie powstaje sam z siebie, choć orientacja na ład jest zakorzeniona w istocie człowieka i świadczy o jego godności. Niestety, przekonanie o tym, jak zaznaczył, łatwo spotyka się z pogardą, kojarzone jest z asekuracją.

Teza o wykorzenieniu łączy Bollnowa z Heideggerem, ale pierwszy z wymienionych rozwinął tu silnie jeszcze inny wątek: człowiek może

⁵⁰ Ibidem, s. 1192.

⁵¹ Ibidem, s. 1197.

⁵² Ibidem, s. 1199.

stać się tułaczem również z powodu utraty miary, w której ten pedagog dostrzegął źródło niebezpiecznych tendencji naszego czasu, jak zauważył Włodzimierz Lorenc⁵³. Bronił więc Bollnow różnych wskazań etycznych, różnych cnót, także pozytywnych wartości wspólnotowości, bo nie wszystko zależy od indywidualnej jednostki. Również nawiązywał do potocznej mądrości życiowej oraz marzył o tym, by rozszerzyć horyzont badań o radosne strony życia, w przeciwieństwie do egzystencjalistów⁵⁴. Nie znajduje więc chyba uzasadnienia formułowana przez niektórych badaczy teza dotycząca tragizmu życia w ujęciu Bollnowa. Znamienne, że wśród cnót wychowawcy, szczególnie doświadczonego i niemłodego – umieścił Bollnow humor i pogodne usposobienie oraz obszernie to uzasadnił⁵⁵. Wielokrotnie też zaznaczał, że istotnymi cechami tego, co ludzkie, pozostają łagodność, współczucie i sprawiedliwość. Okazał się więc niepodatny na wpływy skrajnych ideologii⁵⁶.

O. F. Bollnow jako pedagog. Troska o język w procesie wychowania

Zainteresowanie Bollnowa powyższymi sprawami zauważalne stało się szczególnie w latach 60. Wydaje się to znamienne, bo jego rozważania wyraźnie odbiegały od przybierającego w tym czasie na sile postmodernizmu, inaczej nazywanego ultranowoczesnością⁵⁷. W naukach społecznych, a do nich należy pedagogika, akcentowano przemiany dokonujące się w moralności, z naciskiem na ich „nowoczesność”, odchodzenie od tradycji, szczególnie chrześcijańskiej. Bollnow, podejmując się niełatwych rozważań dotyczących kwestii, jakie w wychowaniu może odegrać język, nie poddawał się tym ultranowoczesnym trendom. Choć, jak zostanie ukazane w dalszych rozważaniach, szczególnie nad rolą ćwiczeń w wychowaniu, niewątpliwie je znał.

⁵³ W. Lorenc, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka*, Warszawa 2008, s. 187.

⁵⁴ Ibidem, s. 198.

⁵⁵ Bardziej wyczerpująco na ten temat: J. Szymaniak, *Duchowość pedagoga seniora*, „Studia Socialia Cracoviensia” 2017, nr 18.

⁵⁶ M. Pulkowska, *Otto Friedrich Bollnow – filozof zaufania do świata*, „Znak” 1979, nr 11, s. 1179.

⁵⁷ *Postmodernizm*, [w:] *Nowa encyklopedia chrześcijaństwa. Historia i współczesność*, wpraw. kard. J. Ratzinger, Kielce 2016, s. 617.

Jak stwierdził Bollnow, w pedagogice długo nie następowało oczarowanie językiem. Dziedzina ta kojarzyła się raczej ze „starą” pedagogiką słowa i kultu podręcznika, której stopniowo zarzucano werbalizm, a późniejsze usiłowania pedagogów reformy szły szczególnie w kierunku budowania pedagogiki pracy⁵⁸. Inaczej było w filozofii, w której stopniowo rodziła się filozofia języka zgłębiająca jego rolę w procesie poznania. Pionierską rolę odegrał tu wspomniany Cassirer. Rozważania z zakresu filozofii języka uważał Bollnow za znaczące dla pedagogiki. Twierdził, że kiedy pojmimy, w jakim stopniu człowiek jest przez język „formowany”, ile język znaczy dla pojmowania świata przez jednostkę oraz dla jej samorealizacji, wtedy będzie można podjąć się próby **wychowawczego prowadzenia przez język** i uniknąć zagrożeń w rozwoju⁵⁹.

Wydaje się, że należy zwrócić większą uwagę na terminologię używaną przez Bollnowa, na wprowadzane przez niego pojęcia. „Formowanie” czy „wychowawcze prowadzenie” kojarzą się bowiem raczej z pedagogiką chrześcijańską, nie z ultranowoczesnością. Było to też zauważalne w jego dalszym dorobku. Bollnow posługiwał się takimi sformułowaniami, jak „budzenie człowieka do języka” czy „pedagogika języka”, która – jego zdaniem – mogłaby być podstawą pedagogiki zorientowanej antropologicznie⁶⁰. Problem ten podjął też Werner Loch, jego uczeń. Warto podkreślić, że Loch starał się wypracować wychowujące formy posługiwania się językiem, rozpracowywał zagadnienie dodawania człowiekowi otuchy przez słowa⁶¹. Bollnow wiele miejsca poświęcił rozważaniom nad rolą rozmowy w toku nauczania (niem. *Unterrichtsgespräch*). Głównie jednak chodziło mu o to, aby **człowieka wychować do rozmowy**, do umiejętności rozmawiania i gotowości do prawdziwej rozmowy.

⁵⁸ O. F. Bollnow, *Sprache und Erziehung*, Stuttgart 1966, s. 4.

⁵⁹ Ibidem, s. 10.

⁶⁰ Idem, *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, [w:] *Neue Pädagogische Bemühungen*, Bd. 23, Essen 1965.

⁶¹ Za: idem, *Sprache...*, op. cit., s. 10.

Rozmowa w toku nauczania

Bollnow szukał dobrych form prowadzenia rozmowy w szkole. Przypominał, że rozmowa wymaga czasu i sytuacji sprzyjającej odprężeniu; nazywał ją *Mußesituation*. Jeśli ten warunek zostaje spełniony, wtedy rozmowa może rozkwitnąć. Ciekawe jest, że w dydaktyce współczesnej niemieckiego obszaru językowego termin ten aktualnie powraca, dlatego warto poświęcić mu trochę uwagi. W 2015 r. cały numer miesięcznika „Pädagogik” skupiony był wokół pojęcia „*Muße*”. Synonimy tego słowa to czas wolny, spokój, ale też poświęcenie się czemuś w czasie wolnym, a także samostanowienie, rodząca się wtedy autonomia, „bycie sobą”, robienie czegoś kreatywnego. Współcześni nauczyciele, podobnie jak kiedyś Bollnow, uważają *Muße* za konieczny warunek dobrego kształcenia⁶². Jak szkoła może to umożliwić – nad tym Bollnow się już zastanawiał.

Należy podkreślić, że Bollnow niezwykle mocno zaznaczał, iż nauczanie, szczególnie w szkole, ma poważny charakter⁶³, który straciłoby, gdyby rozmowy w toku pracy lekcyjnej przypominały „pustą gadaninę”. Rozmowa w czasie nauczania, oprócz sprzyjającej atmosfery, potrzebuje więc prowadzenia w odpowiednim kierunku, dyscyplinującej roli nauczyciela. Zbliża się do porady, kiedy daje propozycje rozwiązań. Różni się też od prawdziwej dyskusji, w której stanowiska są już właściwie od początku zarysowane. Rozmowa lekcyjna może do wypracowania tych stanowisk dopiero doprowadzić, kiedy uczestnicy są gotowi podejmować rodzące się myśli innych i rozwijać je dalej. A więc jest to próba wspólnego myślenia, a nie sprzeciwianie się, jak w prawdziwej dyskusji, w której poglądy się zderzają⁶⁴. Te stwierdzenia Bollnowa opierały się na zgłębianiu i analizie licznych, szczególnie z przedmiotów ścisłych, protokołów z lekcji, do których odsyłał on zainteresowanych. Rozmowa służąca nauczaniu nie jest, w jego zamyśle, uniwersalną receptą. Podkreślał, że powinna być stosowana w zróżnicowany sposób i nie może przerodzić

⁶² H. W. Heymann, J. Siewert, *Muße in der Schule*, „Pädagogik” 2015, nr 10.

⁶³ O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 51.

⁶⁴ Ibidem.

się we wzmiankowaną powyżej „gadanię” (niem. *das bloÙe Reden*) czy też „gołą tresurę” (niem. *bloÙe DreÙur*).

O wadze języka używanego w szkole

Język używany w szkole, zdaniem Bollnowa, ma znaczenie podstawowe i to zarówno w toku rozmowy z jednym dzieckiem, jak i z całą klasą. Dzieci bowiem dostosowują się do języka i jego stylu.

Przed wszystkim bronił Bollnow wychowawczego zadania szkoły – uczniowie mają w szkole zrozumieć treści „wysokie” i znaczące, szkoła ma stwarzać sytuacje pobudzające⁶⁵. Wymaga to często od uczących innego stylu wypowiedzania się niż jest to praktykowane na co dzień. Bollnow podkreślał: „To, co wielkie, musi w wychowaniu też w sposób «wielki» być wypowiedziane, aby ująć te sprawy w ich pełnym znaczeniu”⁶⁶. Żądanie to oczywiście ma swoje granice; należy ustrzegać się patosu i przesadnej poprawności.

Odrębny problem stanowi język uczniowski. Fakt, że rodzi się on w szkole, uważał Bollnow za uprawnioną reakcję wobec wymagającego dużej staranności języka używanego w toku nauczania. Potoczny język uczniowski nie może jednak przysłonić, obniżyć wagi treści nauczania. W żargonie uczniowskim wszystko godne czci (niem. *Ehrwürdige*) oraz uwagi może być sprowadzone do poziomu codzienności, do prostactwa, pospolitości (niem. *Gemeinen*) i nie spełni swojego zadania wychowanie, którego celem jest rozumienie tego, co wysokie i znaczące⁶⁷. Język uważał więc Bollnow za skuteczny środek wychowania, szczególnie moralnego, bo oddziałuje systematycznie i nie jest przez uczniów odczuwany jako forma nacisku. Stąd też wielka, podkreślana przez niego, odpowiedzialność za słowo, również w innym aspekcie – dostosowania wypowiedzi do poziomu rozwoju uczniów. Był więc przekonany, że moralna postawa nauczyciela wyraża się również w jego języku, w sposobie mówienia.

⁶⁵ Ibidem, s. 69.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem.

Spełniamy się w języku

W obszernym materiale przedstawionym w rozprawie *Sprache und Erziehung* poruszył Bollnow również sprawę **godności słowa** (niem. *Würde des Worts*). Próbował także zwracać uwagę – stale od nowa – na wychowanie przez język. Jest to ważne szczególnie w okresie, kiedy dziecko wzrasta i zarazem wrasta w język, a przez niego – w świat, który je otacza. Używał tu Bollnow terminu „**spełnienie**” (niem. *Erfüllung*), a więc zdobywanie takiej wiedzy, która zaspokoi dziecięcą i młodzieńczą ciekawość, nie tylko poprzez słowa, ale i przykład, ogląd. Wiąże się to z zasadą pogłębłości nauczania, która z konieczności nie będzie tu szerzej rozwijana. Słowa jednak stanowią podstawę, grunt, na którym budowana jest wiedza prowadząca do poczucia spełniania się. Każdy uczący się nawiązuje tu do swoich doświadczeń, które często wiążą się ze zmianą miejsca, szukaniem czegoś nowego, jeszcze niepoznanego⁶⁸. Cieszy, gdy poznaje się samemu, naocznie, to co przedtem było znane tylko ze słyszenia. Według Bollnowa, o tym chyba myślał Arystoteles, gdy mówił, że ludzie mają **naturę nastawioną na radość z wiedzy**, a także z poznawania drugiego człowieka⁶⁹. Botanik cieszy się, gdy pozna rzadką w swojej okolicy roślinę, którą znał dotąd tylko z ilustracji, filolog z ciekawością obserwuje zjawiska zachodzące w języku używanym w jego otoczeniu. Jednak pewne pojęcia, aby stały się zrozumiałe, wymagają „wrastania w nie”, rozwijania ich przez człowieka w sobie. Dotyczy to na przykład cnót, a szczególnie odwagi. Łączy się z odpowiedzialnością postępowania pedagogicznego dorosłych (nie tylko nauczycieli), wymaga organizowania sytuacji wychowawczych. Ale, jak zaznaczył Bollnow, sprawy te nie zostały jeszcze dostatecznie w pedagogice rozpracowane⁷⁰. Nie dostrzegano tych problemów, szczególnie w odniesieniu do pracy szkolnej na polu kształcenia językowego. A przecież, jak wskazał Bollnow, język odbija nasz świat – taki, jakim go widzimy i może mieć wpływ na nas samych. I przez to „wychowanie językowe” (niem. *Spracherziehung*) prze-

⁶⁸ Znamienne, że w języku niemieckim słowo „*Erfahrung*” oznaczające doświadczanie czegoś, łączy się słowotwórczo ze słowem „*fahren*” – jeździć, podróżować.

⁶⁹ O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 142.

⁷⁰ Ibidem, s. 145.

suwa się w sferę centrum całego wychowania. Chodzi bowiem nie tylko o zasób słów, ich bogactwo oraz logiczne z gramatycznego punktu widzenia łączenie ich w całość, ale o rozumienie sensów, o otwierające się horyzonty i o odpowiedzialne używanie języka. Dążenie do osiągnięcia precyzji językowej uważał Bollnow za jednocześnie postępujące poszerzanie, ubogacanie świata jednostki, jej wnętrza, ponieważ „wnętrze wymaga wyrażenia językowego”⁷¹. Człowiek uczy się okazywać słownie m.in. radość, ból, miłość, cierpliwość, przekonanie o swojej wartości. Stara się te stany określić za pomocą języka. Aktualne badania z zakresu pedagogiki w Polsce wskazują na wiele braków w tym obszarze⁷². Kolkwalizację języka w czasie lekcji uważa się dalej za błąd. „Jeśli nauczyciel chce stylizować swoją wypowiedź na żargon uczniowski, żeby [...] rozluźnić atmo- sferę czy przykuć uwagę, to powinien dać sygnał, że stylizuje [...]”, jak sformułowano współcześnie w jednym z wywiadów⁷³. „W procesie wychowania przez i za pomocą języka wychowujemy zarazem całego człowieka” – pisał Bollnow przed laty i nie straciło to na aktualności⁷⁴. Język pomaga bowiem też człowiekowi w urzeczywistnianiu siebie. Pełni funkcję kreacyjną. Przez język, dobór słów i argumentów rozwijamy się do naszego osobowego bycia, kształcimy rozsądek, uczucia i siły duchowe – uważał Bollnow. Ten związek języka i myślenia, jego zdaniem, ma duże znaczenie pedagogiczne. Decydujące jest, jak język przekazywany jest w procesie wychowania, a także kształtowany w procesie samowychowania – „jednostka bierze swój język w swoje ręce”⁷⁵. Bronił więc zdecydowanie stanowiska, że „zdobywanie, nabywanie języka” to nie tylko doskonalenie środka komunikacji, porozumiewania, ale **formowanie siebie przez język**. Pada tu nawet kategorię zdanie – „człowiek jest taki, jaki jest jego język”⁷⁶. Zaniedbania w zakresie językowym traktował Bollnow jako zaniedbania moralne. Należy podkreślić raz

⁷¹ Ibidem, s. 145–147.

⁷² *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec uczniów w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015, s. 17.

⁷³ *Hejka w mailu odpada. Z dr Eweliną Tyc (...) rozmawia K. Piotrowiak*, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 38, s. 10–11.

⁷⁴ O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 147.

⁷⁵ Ibidem, s. 159.

⁷⁶ Ibidem. W oryginale: „So wie die Sprache ist, so ist auch der Mensch”.

jeszcze – rozważania te publikował w czasie umacniającej się już ultranowoczesności.

Język jednak, co Bollnow podkreślał wielokrotnie, nie może stać się celem samym w sobie, przysłonić omawianej treści. Inaczej powstaje niebezpieczeństwo pustosłowania czy wspomnianej przesadnej poprawności. Rolą języka jest między innymi odsłanianie duchowych właściwości człowieka, jego cnót, postaw moralnych. Bollnowowi chodziło wyraźnie o ich językowy kontekst, o wrastanie w świat, o możliwość ukazania poprzez język bogactwa pojęciowego cnót i postaw⁷⁷. Uczynił to zresztą w książce *Wesen und Wandel der Tugenden* (1958), o której wyżej wspomniano. Podkreślał też rolę wzajemnych kontaktów, tego, jak się inni do nas zwracają, bo wzmacnia to naszą tożsamość. Szczególną rolę przypisywał **rozmowie przyjacielskiej**, która uwalnia od nacisków; uważał ją za medium swobodnego rozwoju, łączył z głębokim pedagogicznym znaczeniem. Poruszał też wielokrotnie sprawę odpowiedzialności za słowo. Starając się podbudować swoje pedagogiczne stanowisko, sięgał Bollnow do prób wyjaśnienia trudnych, synonimicznych nieraz pojęć i do prezentacji myśli nie tylko pedagogów, ale filozofów czy lekarzy. Zajął na przykład stanowisko w kwestii pojęcia charakteru, nawiązując do przemysłów Martina Bubera (1878–1965)⁷⁸. Charakter człowieka uwiadacza się bowiem także poprzez dotrzymywanie raz danego słowa, przyrzeczenia. Oczywiście, jak podkreślał Bollnow, człowiek może zmienić swoje zdanie i poglądy, ale to wymaga specjalnego kroku – musi uznać, że się mylił, podać argumenty za zmianą stanowiska. Inaczej może zostać uznany za człowieka nieodpowiedzialnego, nie będzie traktowany poważnie⁷⁹. Wymowne są tu wybrane przez Bollnowa przykłady zaczerpnięte ze starej tradycji, m.in. z Pisma Świętego. Jeden z nich nawiązywał do postawy Piłata wobec Żydów, a skupiał się na wypowiedzianych przez niego słowach: „Co napisałem, to napisałem”. „Nie ma nic mocniejszego na świecie, aniżeli wypowiedziane słowo” – konkludował

⁷⁷ Ibidem, s. 161.

⁷⁸ Ibidem, s. 164.

⁷⁹ Ibidem.

Bollnow⁸⁰. Cytował też znane wyznanie Horacego *monumentum aere perenius*⁸¹.

Wyznanie i przyznanie się (niem. *das Beständnis und Bekenntniß*) – te subtelnie różniące się pojęcia, najczęściej używane w związku z wyjaśnieniem pomyłek i złych czynów, które człowiek chce zataić, ale wiążą się z istotą jego osoby, starał się Bollnow objaśnić ze szczególną troską. Wydawały mu się one godne specjalnych rozważań, bo oba łączy wynikające z natury człowieka pragnienie, by wydostać się ze świata zakłamania, niejasności i jednoznacznie określić się takim, jakim się jest. Wymaga to jednak moralnej siły. Także dziecko powinno się przyznać do popełnionego czynu zabronionego – chodzi o jasne sformułowanie „tak” lub „nie”, choć dzieci często się przed tym bronią. Nie należy ograniczać się do kary – apelował Bollnow. Trzeba wymagać: niech padnie słowo przyznania się, bo tylko taki jest sposób wyjścia ze sfery niedomówień, chwiejności i ucieczki⁸².

Nieodparcie nasuwa się tu pytanie, może okrutne – czy tak rozprawiał się Bollnow ze swoją przeszłością z lat 30. i wojennych? W każdym razie w kontekście jego obszernych rozważań językowych pada stwierdzenie, że „człowiek nie może być już piłeczką w polu swoich skłonności, ale uczy się zachowań wobec siebie samego i ich obrony”⁸³.

Kryzysy, które przeżywa jednostka w związku z zajęciem określonego stanowiska, są w wychowaniu momentami o najwyższym znaczeniu; dopiero w takich sytuacjach człowiek, jak sądził Bollnow, pojmuje siebie w swojej odpowiedzialności i odnosi zwycięstwo nad sobą, staje się sobą we właściwym znaczeniu.

Innym pojęciem, które zostało w jego rozważaniach nad językiem dokładnie opracowane, jest „obietnica” (niem. *das Versprechen*). W jego kontekście obracał się Bollnow w kręgu przemysleń Gabriela Marcela (1889–1973), przedstawiciela chrześcijańskiego egzystencjalizmu. Rozważał realizację „moralnego stawania się”, wkładania wysiłku w ten proces przez jednostkę. Stwierdził, że starania czynione w tym zakresie doprowadzają do tego, że obietnice nie są przez nią łamane.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Horacy, *Exegi monumentum aere perennius*, Pieśń III, 30.

⁸² O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 165.

⁸³ Ibidem, s. 166.

Powrócił również Bollnow do rozważań nad istotą spełnienia, przywołując poglądy Hansa Lippsa (1889–1941) z getyńskiego kręgu fenomenologów, też lekarza, który akcentował moc tworzącą słowa w obietnicy mogącą pomóc człowiekowi w osiągnięciu spełnienia. Przez wysiłki związane m.in. z przyrzeczeniem, obietnicą złożoną sobie i innym, człowiek się zmienia, staje się osobą obyczajną (niem. *sittliche Person*). Starania te, łączące się też z używaniem adekwatnego języka, uważał Bollnow za ważne w procesie stawania się sobą.

Wracając po filozoficznych poszukiwaniach na grunt pedagogiki, Bollnow zaznaczał, że dobrze byłoby, gdyby wychowawca wiedział o problemach czy ewentualnych usiłowaniach ich rozwiązywania przez swoich podopiecznych i starał się usuwać pojawiające się trudności. Zaznaczał jeden warunek – wychowawca powinien dotrzymywać słowa, nie może szafować obietnicami bez pokrycia. Wychowanek bowiem mógłby wtedy przeżyć rozczarowanie i stracić zaufanie. Zadanie wychowania w tym aspekcie polegające na tym, by obie strony sprostały danemu słowu, uważał Bollnow za centralne w wychowaniu moralnym.

Dydaktyczne formy pracy szkolnej sprzyjające „wychowaniu językowemu”

Zgodnie ze swoim filozoficznym podejściem do wychowania Bollnow interesował się rolą rozmów prowadzących do mądrości. Należą do nich także rozmowy poza szkołą, nawet w codziennym życiu, na co wskazywać może na przykład często używane sformułowanie „sam bym na to nie wpadł”. Zjawisko ubogacania przez rozmowę może nastąpić pod warunkiem, że interlokutor nie będzie apodyktyczny i poważnie potraktuje swojego rozmówcę, a także nastąpi sytuacja wzajemnego uznania swoich przemyśleń. Pomijając głębokie i konstruktywne stwierdzenia Bollnowa odnoszące się do rozmów toczonych w trakcie pracy zawodowej w celu jej udoskonalenia, można ograniczyć się do tych form pracy, które dotyczą dydaktyki, na różnych zresztą poziomach. Należą do nich dyskusja.

Dyskusja, zdaniem Bollnowa, służy nie tyle podejmowaniu decyzji, ile roztrząsaniu zagadnienia na poziomie teoretycznym. W ścisłym ujęciu występuje tylko w zakresie nauki, w sytuacjach poszukiwania odpowie-

dzi na pytania budzące wątpliwości czy nowego naukowego ujęcia problemu, który poddaje się ocenie znawców. Na forum parlamentu nazywa się debatą. Wymaga zajęcia stanowiska, którego się broni, względnie modyfikuje. Potrzebuje więc przeciwników, ale liczy się przede wszystkim waga danej sprawy, dlatego mówi się o kunszcie logicznego prowadzenia argumentacji. Prawdziwa dyskusja może rozwinąć się tylko w „duchu rycerskim”, w swoistej atmosferze *fairness*⁸⁴. Nie ośmiesza się wówczas godności partnera. „Poza sporem wynikającym z poglądów stoi wspólne staranie o szukanie **prawdy**”, podkreślał Bollnow⁸⁵ – co również warto zaznaczyć – wobec rosnących wtedy wpływów postmodernizmu. Akcentował więc silnie etos dyskusji, od którego nie można bezkarnie odejść.

Wypowiedź „oczyszczająca”, mediacyjna (niem. *Außprache*)

Za szczególną formę językowego porozumienia Bollnow uważał wypowiedź „oczyszczającą”. Ma ona służyć wspólnocie, w której się przebywa, na przykład rodzinie, ale i klasie szkolnej. Dzięki niej tworzy się „powietrze dla serca”⁸⁶, pewne poglądy się odrzuca, „odpala”, co może przygotować lepszą atmosferę i uwidocznic przyczyny nieporozumień oraz uświadomic partnerom źródła konfliktów. Rola tego typu rozmów jest duża, bo w życiu zawsze pojawiają się zatargi utrudniające współbycie. Bollnow przestrzegał tu przed dowodzeniem swoich racji, a zalecał, aby swoje zachowanie starać się uczynić zrozumiałym, racje „wyłożyć”, a gdy zgłębia się własne stanowisko, nie zwracać się przeciwko drugiemu, lecz pozwalać mu widzieć rzecz z jego perspektywy.

Egzaminowi i opowiadaniu poświęcił Bollnow niewiele miejsca. Egzamin jest formą służącą ustaleniu prawdy o wiedzy egzaminowanego i jego umiejętnościach poprzez zadawanie stosownych pytań. W tej sytuacji kończy się jednak, zdaniem Bollnowa, równoprawność partnerów rozmowy. Natomiast w opowiadaniu ktoś podejmuje narrację, a inni słuchają, na przykład siedząc w skupieniu wokół stołu. Ważna jest roz-

⁸⁴ *Fair* (ang.) – nieposzlakowany, uczciwy, sprawiedliwy, piękny.

⁸⁵ O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 37.

⁸⁶ *Ibidem*, s. 37.

mowa, która wywiązać się może po wysłuchaniu opowiadania. Dzieci często proszą o opowiadanie czy bajkę. Przemawiają do nich szczególnie wspomnienia dorosłych z dzieciństwa. Bliskie opowiadaniu jest głośne czytanie, a potem przejście do czytania cichego. Dla filozofa, jakim był Bollnow, ważne było odkrycie drogi, która prowadzi od wspólnego mówienia do osiągnięcia kunsztu w tym zakresie⁸⁷. Podkreślił tu wagę wolnego czasu, swobody w wyborze tematu, wyżej wspomnianej *Muße*.

Wykład jest dłuższym, samodzielnym przedstawieniem wybranego tematu, realizowanym najczęściej w formie cyklicznej. Bollnow podkreślał tu konieczność kompetencji wykładowcy: powinien on mieć umiejętność samodzielnego ujęcia tematu, a także nauczać, a nie wpływać na jednostkę, co jednak wydaje się zastrzeżeniem dyskusyjnym, gdyż wpływ wychowawczy wykładu może być niejednokrotnie bardzo pozytywny. Zaznaczał konieczność obiektywnego podejścia wykładowcy, dążenia do poszerzenia wiedzy słuchaczy, a także podawania tej wiedzy z radością. Przestrzegał, aby wykładowcy nie uczestniczyli w sporach partyjnych i trzymali się zasady „czystej rzeczowości wykładu”⁸⁸. Wprawdzie wykład ma być interesujący, żywy i poglądowy, ale powinien uczyć, a nie stanowić środek perswazji i namowy. Jest więc czymś więcej niż tylko referatem. Warto wskazać te różnice w ujęciu Bollnowa.

Referat jest ściśle ograniczony do przedstawienia danej treści, rysuje jej naukowy stan i rozwój, opiera się na najnowszej literaturze. Jest więc raczej reproduktywny, a „produktywny najwyżej pod względem jasności dokonanej analizy”⁸⁹. Natomiast wykład ma być własnym dokonaniem; powinien omawiane zagadnienie rozwijać i prezentować nowe dane dotyczące jego rozpoznania.

Są to ogólne stwierdzenia Bollnowa na temat wykładu. Wprowadził on jednak również pojęcie „*Lehrvortrag*” oznaczające wykład poświęcony nauczaniu w szkole, który może być stosowany na niższym poziomie edukacji niż uczelnia. Uważał bowiem, że wykład w szkole jest w pełni uprawniony. Należy jednak w takim wypadku wyważyć formy monologiczne i dialogiczne, które mogą być przyjęte. W tym aspekcie Bollnow

⁸⁷ Ibidem, s. 45.

⁸⁸ Ibidem, s. 46.

⁸⁹ Ibidem.

powołał się na przemyślenia swego ucznia Wenera Locha⁹⁰. Silnie zaakcentował, że godzina szkolna ma być przeznaczona na nauczanie, a nie tylko pouczanie. Ma ono objąć możliwie syntetycznie całą wiedzę z danej dziedziny, ale też rozwijać umiejętności, prowadzić do rozumienia, wykształcać formy myślenia. Stawiał więc temu rodzajowi wykładu inne cele niż wykładowi akademickiemu. Zwracał też uwagę na to, że nauczyciel w szkole jest bardziej odpowiedzialny za swoje wyniki niż nauczyciel akademicki. Oznacza to w praktyce troskę o prostotę wypowiedzi i jej dokładność oraz o aktywność uczniów, zwłaszcza w czasie przeprowadzania ćwiczeń na podstawie materiału, którego wykład dotyczy.

Obrona ćwiczeń w procesie dydaktycznym i rozwoju

Tematem z zakresu dydaktyki, którym interesował się Bollnow, było też ćwiczenie. W 1978 r. ukazała się jego obszerna praca *Vom Geist des Übens* (Z ducha praktykowania). Już w przedmowach do kolejnych jej wydań akcentował on, że ćwiczenia w dydaktycznej tradycji Zachodu nie zdobyły należnego im uznania. A jego zdaniem właśnie one doprowadzić mogą do pełnego rozwoju potencjału jednostki: „W tym sensie człowiek do końca jest istotą ćwiczącą”⁹¹ – pisał. Postawił sobie ambitne zadanie – chciał zgłębić daleko idące skutki ćwiczeń dokonywanych systematycznie. Nie ukrywał, że inspiracją była dla niego książka postmodernisty Michela Foucaulta (1926–1984), który demaskował różne formy przemocy, między innymi więzienny dryl, i starał się wykazać całą ich niehumanizację⁹². Bollnow częściowo uznał krytykę Foucaulta i przywołał nawet sposoby, jakie stosowano wobec niego samego we wczesnym dzieciństwie, w czasie nauki pisania „do góry – na dół” (niem. *Auf-ab-auf-ab*). Był to przejaw pewnego drylu. Jest jednak różnica między automatycznym drylem i prawdziwie, dobrze rozumianym ćwiczeniem – podkreślał Bollnow. Książkę Foucaulta określił jako *ein aufregendes Buch*, to

⁹⁰ W. Loch, *Beitragen zu einer Phanomenologie von Gespräch und Lehre*. Za: O. F. Bollnow, *Sprache...*, op. cit., s. 52.

⁹¹ O. F. Bollnow, *Vom Geist des Übens*, Würzburg 2017, s. 267.

⁹² M. Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, übers. von W. Seitter, Frankfurt a.M. 1977.

znaczy rozdrażniającą, podniecającą, ale też wzruszającą⁹³. Dryl, jak zaznaczał, realizowany jest poprzez zewnętrzne sterowanie, staje się działaniem czysto mechanicznym w odróżnieniu od ćwiczeń dydaktycznych czy czysto fizycznych.

Ponieważ, w odróżnieniu od zwierząt, u ludzi niewiele funkcji życiowych jest wrodzonych, to ich ćwiczenie na różnych poziomach jest konieczne. W szkole uczniowie uczą się technik kulturowych – czytania, pisania, liczenia. Wymagają one wielu ćwiczeń. Wykonywane są na za pomocą czytanek, zadań matematycznych, tłumaczenia z języków obcych; ćwiczy się również grę na instrumentach. Na ogół ćwiczenia nie są cenione przez uczniów. Traktują je jako obciążenie. Ale, jak wyżej wspomniano, towarzyszą człowiekowi długo. Jako przykład służyć mogą m.in. żmudne nieraz przygotowania do zdobycia prawa jazdy. Bollnow stwierdzał z ubolewaniem, że ćwiczeniom poświęcono też za mało miejsca w nowoczesnej teorii pedagogicznej, a hasło „ćwiczenie” nie zawsze występuje w leksykonach pedagogicznych.

Spostrzeżenia Bollnowa raczej nie straciły na aktualności tym bardziej, że bronił on przede wszystkim solidnych podstaw wiedzy, a te zdobywa się też poprzez ćwiczenie. Pewne zarzuty z jego strony padły pod adresem pedagogów reformy – jego zdaniem kładli oni przesadny nacisk na zdolności twórcze dziecka, jego kreatywność, a ćwiczeniom zarzucali skostnienie. Bollnow dostrzegał w takim podejściu niebezpieczeństwo wystąpienia u takich dzieci w przyszłości pewnego dyletantyzmu ze względu na niedobór umiejętności. Na to samo zwracał zresztą uwagę znany pedagog pracy Jerzy Kerschensteiner (1854–1932), związany także z pedagogiką reformy, ale jednocześnie przestrzegający przed odejściem na przykład od przestrzegania dyscyplinującej roli szkoły, a więc i od ćwiczeń. Akcentował, że wytwory uczniów powinny być drobiazgowo kontrolowane i oceniane pod względem dokładności wykonania.

Szukanie spełnienia

Bollnow proponował, by tę gorzką pigułkę, jaką są ćwiczenia, osłodzić. Dał obszerny zarys propozycji na podstawie aktualnych wówczas

⁹³ O. F. Bollnow, *Vom Geist...*, op. cit., s. 373.

pozycji dydaktycznych. Analiza tego materiału doprowadziła go do stwierdzenia, że ćwiczenia mogą stać się tym, w czym ludzkie życie może znaleźć spełnienie, powrócił więc do pojęcia, które pojawiło się w rozważaniach nad kształceniem językowym⁹⁴. Prawidłowo rozumiane i wykonywane ćwiczenie może dawać radość, jednostka wtedy chętnie je realizuje. Ćwiczenia różnego typu, jak wyżej wskazywano, towarzyszą człowiekowi od pierwszych dni życia i są w nim obecne aż po wiek najdorzalszy. Jak zwykle wychodził Bollnow od rozważań językowych – wskazał na szeroki zakres pojęcia „ćwiczenie”. Łączył je bowiem także z aspektem osobotwórczym, moralnym, twierdził, że należy **ćwiczyć się w cnotach**. Przytoczył tekst starej pieśni niemieckiej, sławiącej pracowitość, umiarkowanie i wierność⁹⁵. Jego rozważania brzmią dziś może trochę staroświecko, ale nie mogą dziwić u autora książki poświęconej wadze cnot *Wesen und Wandel der Tugenden* (Istota i transformacja cnot), napisanej dwadzieścia lat wcześniej. Człowiek ćwiczy się więc w umiejętnościach, ale też w cnotach i postawach, a także w ceremoniałach, szczególnie religijnych, które są kultowymi rytami. Także w szkole, zdaniem Bollnowa, należałoby doszukiwać się głębszego sensu ćwiczeń, trzeba to jednak podbudować filozoficzno-antropologicznie. Bollnow próbował to zrobić. Przywoływał poglądy wielu myślicieli, na przykład Josefa Koniga, Wolfganga Krougha, Wilhelma Dilthey’a, Martina Heideggera. Z rozważań Bollnowa wynikało, że zdolność do samodzielnego zdobywania wiedzy musi być ćwiczona, ćwiczyć należy też elementarne operacje matematyczne, choć mają one tylko charakter pomocniczy.

Analizował również porównawczo ćwiczenie i pouczanie (niem. *Belehren*). Ćwiczenie umożliwia stosowanie wiedzy, szczególnie w niektórych zawodach – lekarza, sędziego, urzędnika, a „wyuczenie się praktyki jest sztuką” – stwierdzał. Tu nie wystarczy pouczenie, konieczne jest wyćwiczenie⁹⁶. Odnosi się wrażenie, że bliskie było Bollnowowi znamienne zdanie Josepha Königa: „Miarą człowieka jest to, na co on się waży, odważa”⁹⁷. To zaś sprawdza się w efektach działań, choć ewentualne niepo-

⁹⁴ Ibidem, s. 274.

⁹⁵ Jej autorem był L. H. Ch. Hölsy. Pieśń zaczyna się od słów *Üb immer Treu und Redlichkeit* (ćwicz się w wierności i rzetelności).

⁹⁶ O. F. Bollnow, *Vom Geist...*, op. cit., s. 286.

⁹⁷ Ibidem, s. 290.

wodzenia nie muszą przekreślać szans jednostki. W skrócie ujmując, być to umieć. Bollnow sygnalizował jednak, że w filozofii są i inne stanowiska: absolutne opanowanie czegoś może być skostniałe, martwe⁹⁸. Odwołał się tu do przemyśleń Krougha, częściowo też Diltheya, który podkreślał, że wewnętrzne siły człowieka są różne, nie każdy jest w stanie podobać stawianym sobie zadaniom, co odczuwa nieraz bardzo boleśnie. Rzadko zresztą można stwierdzić, że z całą pewnością coś się zna i nie zawsze na drodze poznawania wszystko zależy od człowieka. Romanetyczny filozof sztuki Fryderyk Schelling (1775–1854) mówił tu o znaczeniu **daru**, który nieraz otrzymujemy od losu w postaci sprzyjających okoliczności, także w tej dziedzinie.

Z konieczności w niniejszym artykule zostaną pominięte inne stanowiska w tej sprawie, także przemyślenia z kręgu filozofii egzystencjalnej.

Zabawa w toku ćwiczeń

Bollnow zakładał kształcącą rolę zabawy, ale widział też pewne jej granice. Zabawa w toku ćwiczeń jest istotnym elementem, jednak sama może nie dać wystarczających rezultatów. Poza tym, jeśli stosuje się gry, nie zawsze są one czyste, prowadzone *fair*⁹⁹. Gra i zabawa bowiem nie zakłada bezbłędności. Ćwiczenie wymaga dyscypliny, mówi się nawet o swego rodzaju **ascezie** ćwiczeń¹⁰⁰. Istnieje niebezpieczeństwo, że przez nastawienie zabawowe jednostki osłabi się jej wola dokładnego działania, podkreślał Bollnow. „Niektóre umiejętności można opanować tylko przez to, że zrezygnuje się ze wszystkich zabawowych ułatwień”¹⁰¹. Widział więc kształcącą rolę zabawy tylko w bardzo ograniczonym zakresie i podkreślał powagę ćwiczeń. W dziedzinie tej, jak postulował, trzeba nowego namysłu, aby ćwiczenia dawały radość.

Zalecał ćwiczenia realizowane zawsze na podstawie nowego materiału, na nowych, zmieniających się przykładach, zwłaszcza w zakresie języ-

⁹⁹ Ibidem, s. 299.

¹⁰⁰ Asceza (gr. *askesis*) – ćwiczenie, kształcenie, działania, które poprzez zaangażowany w nie trud fizyczny i wysiłek duchowy mają prowadzić do doskonałości. *Słownik przewodnik filozoficzny...*, op. cit., s. 63.

¹⁰¹ O. F. Bollnow, *Vom Geist...*, op. cit., s. 300.

ków obcych. Zalecał też cierpliwość i brak pośpiechu w realizacji zadań; uważał, że trzeba je wykonywać krok za krokiem. Apelowal o organizowanie pozytywnych doświadczeń związanych z działaniem uczniów. Uważał, że realizacja tylko zewnętrznych celów może okazać się mało efektywna. Nie wystarczy tu, jego zdaniem, ujęcie problemu tylko od strony pedagogiki szkolnej, potrzebne jest szersze stanowisko filozoficzno-antropologiczne. Odwoływał się też w wielu rozprawach do poezji Rainera Marii Rilkego, który w poezji był zwolennikiem etosu surowego ćwiczenia nastawionego na doskonałość języka, słowną wirtuozerię na wzór precyzji technicznej¹⁰². Wirtuozeria taka jednakże nie jest pusta – służy zgłębianiu egzystencjalnych problemów, takich jak „uczenie się miłości”. Jest to przykład próby głębszego, właśnie antropologicznego podejścia do omawianych zagadnień.

Roztrząsanie pytania: Czy można nauczyć się żyć?

Można żyć źle lub dobrze, wegetować lub żyć intensywnie. Na pytanie, czy można nauczyć się żyć, nie ma jasnej odpowiedzi. Bollnowowi chodziło jednak o osiągnięcie **spełnionego i prawnego moralnie życia**¹⁰³. Pisał to, należy podkreślić, wbrew umacniającemu się postmodernizmowi. Zaznaczał chęć człowieka, którą widać najwyraźniej u artystów i twórców, aby życie łączyło się z coraz lepszymi dokonaniem, z tym, że coś się potrafi, umie. Swoje dzieła artyści chcą wykonywać w sposób coraz bardziej fascynujący, nie opuszcza ich trema czy lęk. Podobnie wykładowcy i badacze – chcieliby stale ulepszać swoje wykłady i publikacje, nie „skostnieć”. Nie opuszcza ich chęć ćwiczenia, ale i niepewność. Bollnow szukał w tym zakresie oparcia w pracach z zakresu psychoterapii i antropologii. Wskazywał na konieczność oddania się swojej dziedzinie (niem. *Hingabe*), ale też na rolę woli. „Ćwiczenie wymaga bowiem zaangażowania całego człowieka”¹⁰⁴ – pisał. Napominał jednak, że należy wystrzegać się nadmiernego napięcia. Dotyczy to, jak zaznaczał, także pracy szkolnej. Ze względów dydaktycznych pamiętać należy o koncen-

¹⁰² Ibidem, s. 304.

¹⁰³ Ibidem, s. 309.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 338.

tracji. Umiejętność koncentracji zdobyta w toku ćwiczeń przenieść się potem może na dalsze sytuacje, przed którymi jednostkę postawi życie. Zaznaczył tu Bollnow odrębność swojej koncepcji w stosunku do filozofii egzystencjalnej, która podkreślała rolę raczej bolesnych doświadczeń w ludzkim rozwoju. On natomiast chętnie odwoływał się do przykładów ze starej kultury japońskiej (rysowanie tuszem, ćwiczenie kaligrafii). Zachowanie tych umiejętności udało się wskutek trwania przy długiej tradycji i poprzez zaufanie we wzajemnych kontaktach z nauczycielem, mistrzem. Choć i w takich uwarunkowaniach trafiają się bolesne kryzysy, jeśli postęp jest powolny. Dziś uwagi te odnieść też można do terapii pedagogicznej, której uczestnikom potrzebna jest pomoc, a terapeuta stara się zapewnić chwile na odprężenie.

Interesującą, że wnikliwie uwagi Bollnow poświęcił **medytacji chrześcijańskiej** rozwiniętej w formie ćwiczeń duchowych. Na przykład, w medytacji ignacjańskiej chodzi o przemianę człowieka przez stosowne, planowo przeprowadzane ćwiczenia, do których, według Ignacego Loyoli, należy przystąpić z dużą dozą otuchy. Ich celem jest, między innymi, uporządkowanie życia na wzór Chrystusa¹⁰⁵. Loyola podał przejmujące, oddziałujące na różne zmysły opisy wielu miejsc i sytuacji, które należy w medytacji rozważyć.

Nakreślił też Bollnow szereg przykładów z życia ludzi wybitnych, codziennie realizujących znaną zasadę *nulla dies sine linea* (żaden dzień bez kreski), jak filozof Wilhelm von Humboldt, który ćwiczył się w pisaniu sonetów, choć nie był poetą. Inspiracje bowiem wyrastają z pracy, ćwiczeń, a nie odwrotnie. On sam, jak zaznaczał, stale na nowo podejmował trud analizy subtelnych fenomenów duchowych i ich opisu¹⁰⁶.

Wracając na grunt dydaktyki, szczególnie w odniesieniu do dzieci młodszych, Bollnow zwrócił uwagę na osiągnięcia Marii Montessori (1870–1952), pedagogiki i lekarki przeżywającej wtedy renesans, który trwa zresztą do dziś. Podobnie jak Bollnow, chciała ona uchwycić przemiany w zachowaniach dzieci zachodzące pod wpływem ćwiczeń. Poddziwiała i zanotowała w swoich pracach **oddanie**, z jakim one nieraz

¹⁰⁵ Bollnow powołuje się na: I. von Loyola, *Geistliche Übungen*, übers. von A. Feder SJ, Freiburg 1957.

¹⁰⁶ O. F. Bollnow, *Vom Geist...*, op. cit., s. 346.

wykonują wybrane przez siebie czynności. Opisała dziewczynkę, która 44 razy dopasowywała drewniany element do odpowiedniego miejsca w całości otaczającej ją konstrukcji, nie okazując zniecierpliwienia; było to dla niej uszczęśliwiające¹⁰⁷. Pod wpływem takich sytuacji dzieci obserwowane przez Montessori stawały się spokojniejsze, a nawet inteligentniejsze i zdolniejsze do współpracy. Bollnow i Montessori mówili tu o pewnego rodzaju nawróceniu, przemianie (niem. *Bekehrung*). Akcentowali rolę harmonijnego, niechaotycznego otoczenia, w którym łatwiej przeżyć można stan uświadamiający tożsamość; czasem może to być początek innego życia. Dlatego Montessori rozwijała w swojej teorii wychowania rolę ćwiczeń w milczeniu i w słuchaniu z uwagą. Chodziło jej o to, aby dziecko pokonało egoistyczny upór i nauczyło się słuchać tego, co być może w nim się rodzi. Te (może trochę staroświecko brzmiące) przemyślenia Montessori oparte na jej obserwacjach potwierdzały filozoficzne przypuszczenia Bollnowa.

Rola ćwiczeń we współczesnej szkole w ujęciu Bollnowa

Wiele uwag sformułowanych przez Bollnowa zachowało aktualność do dziś, co więcej, wydaje się, że przewidział on też pewne negatywne zjawiska w tym zakresie. Jest oczywiste, że realizacja niektórych przedmiotów szkolnych nadal potrzebuje wsparcia w postaci ćwiczeń. Do grupy tej należą z pewnością przedmioty związane ze sztuką, a więc nastawione na kształcenie muzyczne czy plastyczne, ale także zawodowe. Bollnow dostrzegał też dużą rolę ćwiczeń w odniesieniu do „słownego przedstawiania myśli w mowie i w piśmie”¹⁰⁸. Mogą one dotyczyć między innymi opisów różnego typu (przedmioty, budowle, krajobraz). Wskazywał również na rolę ćwiczeń w ramach przygotowania nowego materiału lekcyjnego, polegających na cytowaniu czy poszukiwaniu materiału.

Od ćwiczeń odróżniał trening, bo nie obejmuje on zwykle całego spektrum człowieka, ale specjalne dziedziny. Trenuje się najczęściej pod kątem mierzalnych osiągnięć, mechanicznie. W tym kontekście Bollnow obawiał się o „zagubienie ja”. Przestrzegał przed nadużyciami w tym

¹⁰⁷ Ibidem, s. 358.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 365.

zakresie. Twierdził, że należy stworzyć obszary, w których ćwiczenia będą pielęgnowane we właściwym sensie – chodziło mu szczególnie o humanizację wychowania fizycznego, cielesnego. Wprawdzie w laboratoriach prowadzi się też treningi językowe, a na kursach realizowane są treningi komunikacji, ale umiejętności, które się tam uzyskuje, są cząstkowe, ich kształtujący sens łatwo zagubić. Bollnow apelował też stale, by ćwiczenia nie stawały się zbyt uciążliwe, bo wówczas nie będą mogły być przeżywane jako czynność sensowna. Dziś odnosi się to, jak się wydaje, szczególnie do **terapii pedagogicznej**.

Warto przytoczyć kilka też Bollnowa podsumowujących jego rozważania o ćwiczeniach w szkole:

- mają dać radość z osiąganego stopniowo celu, nie mogą być organizowane pod przymusem;
- mają być wykonywane dokładnie, nieuwaga może zrodzić u uczniów poczucie niepowodzenia;
- ćwiczenia różnią się od zabawy, bo mają w sobie coś z „ducha ascezy”;
- wielkie znaczenie dla ich powodzenia ma towarzyszący im nastrój, a nastrój osiągnięty przez jednostkę w czasie ćwiczeń przenosić się może do innych obszarów jego działań;
- także od dzieci ćwiczenie wymaga „oddania” (i jest to możliwe).

Konkluzja

Postać O. F. Bollnowa zasługuje na przypomnienie, zwłaszcza wśród pedagogów. Choć urodził się w Szczecinie, nie ma o nim wzmianki w kolejnych wydaniach *Encyklopedii Szczecina* czy w publikacji *Wybitni szczecinianie*¹⁰⁹. Kiedy budował swoją pozycję naukową, trwały trudne lata III Rzeszy, potem II wojna światowa. On jednak opowiadał się za utrzymaniem i obroną w Niemczech ważnych tradycji filozoficznego oraz pedagogicznego myślenia. Nie zdecydował się na emigrację i długo szukał swego miejsca w obliczu prądów Nowego Wychowania, jak i ro-

¹⁰⁹ *Encyklopedia Szczecina*, t. 1, red. T. Białecki, Szczecin 1999; *Encyklopedia Szczecina. Wydanie jubileuszowe z okazji 70-lecia polskiego Szczecina*, red. T. Białecki, Szczecin 2015; *Wybitni szczecinianie. Katalog wystawy*, Szczecin 1993.

dążących się potem tendencji postmodernistycznych. Bliskie mu też były problemy praktyki pedagogicznej na różnych poziomach, zarówno pedagogicznego prowadzenia dzieci przedszkolnych, jak i w wieku szkolnym oraz w zakresie dydaktyki akademickiej. Pracował nad pogłębieniem wielu pojęć przydatnych w pracy pedagogicznej.

Bibliografia

- Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim, Basel 2012.
- Bollnow O. F., *Rozum a siły irracjonalne*, tłum. M. Pulkowska, „Znak” 1979, nr 11.
- Bollnow O. F., *Rozważania na temat bolesności prawdy*, tłum. M. Pulkowska, „Znak”, 1979, nr 11.
- Bollnow O. F., *Sprache und Erziehung*, [w:] O. F. Bollnow, *Schriften*, B. IX, Würzburg 2017.
- Bollnow O. F., *Vom Geis des Übens*, [w:] O. F. Bollnow, *Schriften*, B. IX, Würzburg 2017.
- Bollnow O. F., *Vorwort*, [w:] W. Dilthey, *Die Philosophie des Lebens*, Stuttgart 1961.
- Hejka w mailu odpada. Z dr Eweliną Tyc (...) rozmawia K. Piotrowiak*, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 38.
- Heymann H. W., Siewert J., *Muße in der Schule, beim Untrricht, beim Lernen*, „Pädagogik” 2015, Nr. 10.
- Koerrenz R., *Otto Friedrich Bollnow. Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim/Basel 2004.
- Krüger H. H., *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften*, Opladen 2009.
- Mały słownik pisarzy niemieckich, austriackich i szwajcarskich*, red. J. Chodera, M. Urbanowicz, Warszawa 1973.
- Nowa encyklopedia powszechna*, t. 1, Warszawa 1995.
- Otto Friedrich Bollnow: Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, Hg. F. Kümmel, München 1997.
- Lorenc W., *Hermeneutyczne koncepcje człowieka*, Warszawa 2008.
- Otto Friedrich Bollnow im Gespräch*, Hrsg. von H. P. Gobbeler, H.-U. Lessing, Freiburg/München 1983.

Pulkowska M., *Otto Friedrich Bollnow – filozof zaufania do świata*, „Znak” 1979, nr 11.

Postmodernizm, [w:] *Nowa encyklopedia chrześcijaństwa. Historia i współczesność*, wpraw. kard. J. Ratzinger, Kielce 2016.

Schaub H., Zenke K. G., *Wörterbuch Pädagogik*, München 2007.

Słownik przewodnik filozoficzny. Osoby – problemy – terminy, Lublin 2012.

Szymaniak J., *Duchowość pedagoga seniora*, „Studia Socialia Cracoviensia” 2017, nr 18.

Thiersch H., *Alltagstheorien und einfache Sittlichkeit*, [w:] F. Kümmel, *Otto Friedrich Bollnow: Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, München 1983.

Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec uczniów w przestrzeni szkolnej, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.

Summary

Otto Friedrich Bollnow – educator and philosopher looking for their own way

Otto Friedrich Bollnow was born in Szczecin. He was an educational philosopher and representative of pedagogical science, in Poland it is not well known. On the basis of phenomenology, Bollnow analyzed important problems and educational concepts. In my article I analyze, according to Bollnow, the relationship between language and education, the dignity of words and the importance of practise in school work.

keywords: upbringing through language, dignity of word, fulfillment, exercise

słowa kluczowe: wychowawcze prowadzenie przez język, godność słowa, spełnienie, ćwiczenie