



„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

nadesłany: 29.10.2015 r. – przyjęty: 10.12.2015 r.

Józef KOZUCHOWSKI*

Wychowanie jest aktem odwagi. Wizja Roberta Spaemanna

Education is an act of courage. The vision of Robert Spaemann

Streszczenie

W niniejszym artykule przedstawiono wizję wychowania jednego z najwybitniejszych żyjących myślicieli niemieckich – Roberta Spaemanna. Wskazano zwłaszcza jak istotna jest odwaga, której wymaga od wychowawców misja kształtowania młodych ludzi. Ukazano ten aspekt zagadnienia w kontekście obu tzw. rewolucji kulturowych w Niemczech, okresu restauracji w tym kraju oraz dążeń emancypacyjnych i nowych zagrożeń procesu wychowania (zrodzonych przez ideologie, sceptycyzm wychowawców, mass media, subiektywizm, hedonizm, tendencję do unaukowiania życia, redukcje człowieka – podmiotu wychowania do roli maszyny i przeracjonalizowanie nauki szkolnej) występujących współcześnie. Artykuł zawiera także cenne i interesujące myśli oraz wskazania Spaemanna na temat rozumienia wychowania, jego celu, drogi realizacji i sposobów przeciwdziałania tendencji destrukcyjnych (zagrożeń).

Słowa kluczowe: wychowanie, odwaga, rewolucje kulturowe, emancypacja, Robert Spaemann.

Abstract

In the present article the vision of upbringing developed by one of the most outstanding German thinkers Robert Spaemann is discussed. First and foremost, the im-

* e-mail: jozefkozuchowski@gmail.com

Wyższe Seminarium Duchowne w Elblągu, ul. Bożego Ciała 10, 82-300 Elbląg, Polska.

portance of courage has been noted; the courage with which the educators of young people display through their mission. This aspect of the problem has been discussed in the context of the so-called cultural revolutions in Germany, the time of the restoration of this country, emancipation, and the new threats to the process of education (born from ideologies, the scepticism of educators, mass media, subjectivity, hedonism, the tendency to treat life as a science, the reduction of the human being from the subject in education to the role of a machine, making the education process too rationalised) that have arisen contemporarily. The paper also contains valuable and interesting thoughts and pieces of advice by Spaemann on the subject of education, its aim, the way it is carried out, and the means of conquering destructive tendencies (threats).

Keywords: education, courage, cultural revolutions, emancipation, Robert Spaemann.

„Co się stanie z narodem, zależy od jego wychowania.”

Karl Jaspers¹

Nie bez racji upowszechniło się odczucie, że wychowanie człowieka współcześnie nie jest realizowane dostatecznie dobrze i efektywnie. Nie udaje się bowiem wychowawcom w wystarczającej mierze komunikować młodym generacjom oczywistych treści, które warunkują tożsamość naszej zachodnioeuropejskiej cywilizacji. Zawodzą starania, spełzają na niczym zamiary przekazania dorastającemu pokoleniu wzorców dobrego życia. Pojawia się pytanie: jeśli to odczucie nie zwodzi, to na czym problem polega? Staje się oczywiste, że musi istnieć źródło (wina) takiej, budzącej głęboki niepokój, sytuacji w naszej kulturze².

W niniejszym artykule podjęto próbę naświetlenia jej przyczyn. Szczególną uwagę skierowano na kwestię zaangażowania wychowawców i nauczycieli w proces kształtowania osobowości młodych ludzi. W związku z tym rozwinięto problem cnoty roztropnej odwagi – fundamentalnej u osób podejmujących trud wychowywania i nauczania innych³.

Analizę przeprowadzono na przykładzie nie tylko wyzwań obu tzw. rewolucji kulturowych w Niemczech (1933 r., 1968 r.), ale i okresu restauracji (od zakończenia II wojny światowej do tzw. rewolty w 1968 r.) oraz dążeń emancypacyjnych w tym kraju. Ponadto uwzględniono wiele nowych zagrożeń procesu

¹ Dokładnie myśl Jaspersa brzmi następująco: *Was aus einem Volk wird, liegt an seiner Erziehung durch Eltern und Schulen und des Einzelnen durch sich selbst* (Co się stanie z narodem, to zależy od jego wychowania otrzymanego od rodziców, szkoły i siebie samego). Por.: K. Jaspers, *Wohin treibt die Bundesrepublik? Tatsachen Gefahren Chancen*, R. Piper Verlag, München 1966, s. 201.

² R. Spaemann, *Über den Mut zur Erziehung*, [w:] Tenże, *Grenzen. Zur ethische Dimension des Handelns*, Klett-Cotta, Stuttgart 2001, s. 491.

³ Roztropna odwaga wychowawców to gotowość i zdolność stawania po stronie prawdziwego dobra wychowanków, którego należy umiejętnie bronić i o które powinno się rozważnie zabiegać w procesie kształtowania ich osobowości.

wychowania we współczesnej rzeczywistości. Zasadniczą podstawą rozważań autora artykułu jest myśl pedagogiczna wybitnego współczesnego filozofa niemieckiego Roberta Spaemanna.

Rozumienie wychowania i jego celu

Fakt wychowania jest procesem oczywistym, dlatego że każdy bierze w nim udział, rozumie go i na niego reaguje. Wychowanie stanowi pomoc dorosłych skierowaną ku dorastającym w formie, którą uważają za dobrą i właściwą, ażeby wychowankowie uczyli się znosić to, co nie jest upragnione, ale jest nieuniknione – podkreśla Spaemann⁴. Wychowanie to działalność o charakterze całościowym, jako że efekt wychowawczy ma komplementarne oddziaływanie wszystkich jego elementów⁵. Na przykład, jeśli rodzice uczą dziecko języka obcego, pływania czy modlitwy, to zarazem je wychowują, bowiem wszystko to formuje jego osobę i duszę.

Wychowanie nie jest uprawianiem zawodu. W obszarze czynności zawodowych może znajdować się uczenie, to znaczy praca nauczyciela przekazującego określoną wiedzę i umiejętności. Czy przekazywanie tych wartości jest zadaniem wychowawcy?⁶ „Rzemiosłem, którego pragnę nauczyć człowieka, jest życie” – mówi wychowawca w traktacie *Emil* Jeana-Jacquesa Rousseau⁷. Jak jednak można się nauczyć żyć? Poprzez współprzebywanie i czynienie razem wszystkiego, co tylko możliwe⁸. Dlatego też wychowawcy – rodzice i nauczyciele – powinni dobrze rozważyć konsekwencje swego bycia razem z dziećmi oraz wspólnie podejmowanej aktywności⁹. Działalność wychowawcza nie jest bowiem bezpośrednio zamierzona, nie realizuje się jej w ściśle ustalonym, zadanym czasie, a formy pomocy wychowawczej nie tworzą na ogół celowo zorganizowanego systemu środków.

Wychowanie jest w największej mierze procesem towarzyszącym współbyciu osób w rodzinie, stanowi również skutek nauki w szkole, w której na pierwszym miejscu przekazywane są wiedza i umiejętności. W tego typu relacjach (jeśli powinny owocować wychowawczo) dziecko jest od samego początku nie tylko przedmiotem, lecz również podmiotem, który współkształtuje wychowawcze relacje, jakkolwiek nie na zasadzie równości.

⁴ R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 490.

⁵ R. Spaemann, *Erziehung zur Wirklichkeit*, [w:] Tenże, *Grenzen. Zur ethische Dimension...*, dz. cyt., s. 503.

⁶ Tamże.

⁷ Cyt. za: R. Spaemann, *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*, przekł. J. Męrecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2011, s. 36–37.

⁸ R. Spaemann, *Erziehung...*, dz. cyt., s. 503.

⁹ Tenże, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 494–495.

Każde oddziaływanie z zewnątrz wpływa na kształtowanie osoby dziecka. Dotyczy to między innymi anonimowego oddziaływania wychowawczego ze strony społeczeństwa, całego otoczenia. Jest to nieuniknione¹⁰.

„Używam tu słowa «wychowanie» nie tak jak zwykle się to czyni, czyli nie w odniesieniu do samych czynności wychowawczych, lecz w odniesieniu do owego obcowania z młodym człowiekiem, w którym to obcowaniu wyraźnie są pomyślane skutki towarzyszące kształtowaniu osoby”¹¹

– podkreśla Spaemann.

Takie podejście określa sposób obcowania, którego celem jest zgoda na uczestnictwo dziecka w tym, co dorośli sami uważają za dobre, piękne, wartościowe, sensowne lub użyteczne (przy założeniu, że sami tymi cechami obdarzają otaczające ich wartości). Jest naturalne, że tym osobom, które kocha, człowiek chce takie treści przekazać oraz umożliwić ich rozumienie. Życie bez tego typu pomocy nie jest godne. Być wychowywanym to prawo człowieka, a wychowanie jawi się jako zrozumiałe samo przez się. Współczesne antropologiczne badania nie mogą uczynić nic więcej niż to potwierdzić¹².

Wyzwania czasu rewolucji kulturowej po 1933 roku

Tak zwana rewolucja kulturowa, jaka miała miejsce w Niemczech po 1933 roku, została wywołana na uniwersytetach przez narodowosocjalistyczny związek studentów już kilka lat wcześniej. Ówczesna dalece posunięta manipulacja ukierunkowana na młodzież zakładała demontaż tradycyjnych instancji wychowania i wspólnych europejskich wyobrażeń o humanizmie i właściwie rozumianym życiu.

„«Młodzież może być prowadzona tylko przez młodzież» – tak brzmiał slogan w moim dzieciństwie, który przywłaszczyli narodowi socjaliści z ruchu młodzieżowego”¹³

– podkreśla Spaemann.

Odpowiadał on późniejszej zasadzie „nie wierz nikomu po trzydziestce”, z której jednak zawsze było wyłączonych kilku samozwańczych guru.

Rodzice wówczas po raz pierwszy ukrywali przed dziećmi swe przekonania o charakterze wolnościowym i humanistycznym. Każdy przywódca grupy tzw. szemranych typów (*Pimpfenführer*) mógł nagabywać lub zadenuncjować nauczy-

¹⁰ Tamże, s. 491.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 490–491.

¹³ Tamże.

ciela, który przynależał do „zacofanych” i nie rozumiał „znaków wielkiego nowego czasu”. Odziedziczone treści wychowawcze stały się podejrzane, uznano je za wyraz duchowego kolonializmu i trwającego tysiące lat wyobcowania niemieckiego ducha. Winą za to obciążano Rzym oraz Jerozolimę, czyli chrześcijaństwo i judaizm. Uznano, że nastał czas, aby z tym skończyć.

Jednak istnieli wówczas rodzice i wychowawcy, którzy nie stracili odwagi w wychowaniu. Woleli, aby ich dzieci pozostawały na uboczu, aniżeli ulegały panującemu kłamstwu, nienawiści i bałwochwalstwu przemocy. Mieli na ogół zdecydowane przekonania i zaufanie do swych dzieci.

„Ja sam miałem nauczyciela, w którego obecności nikt nie odważył się wypowiadać sloganów tzw. wielkiego czasu. Jego zadziwiająco pytający wzrok wystarczył, ażeby typowa dla tego okresu czczość stała się oczywista dla każdego”¹⁴

– wyznaje Spaemann.

Jednak tylko nieliczni przez własny przykład potwierdzali wiarygodność treści, które pragnęli przekazać młodym ludziom. W ten sposób wskazywali to, co się naprawdę liczy w życiu oraz stanowi wartość człowieka: dobroć, umiłowanie prawdy, brak megalomanii w kontekście indywidualnym, a także kolektywnym. Uosabiali żądającą respektu kompetencję oraz zdecydowaną wolę przekazania tych wartości. Oczywiście, w konsekwencji ich droga do kariery była wykluczona. Awans społeczny i zawodowy takich ludzi, jak wspomniany nauczyciel, stał się możliwy dopiero po wielu latach, czyli po zakończeniu wojny¹⁵.

Czas restauracji a kwestia odwagi w wychowaniu i podłoża rewolucji kulturowej w 1968 roku

Czas tak zwanej restauracji to okres od zakończenia II wojny światowej do momentu tzw. rewolucji kulturowej w drugiej połowie lat sześćdziesiątych. Należy mu się przyjrzeć uważnie, aby zrozumieć drugi impuls tejże rewolucji i ściśle z nią związany dramat tzw. emancypacji.

W kontekście rozważań zawartych w niniejszym artykule najbardziej interesująca jest odpowiedź na następujące pytania: Czy generację dorosłych w tym okresie charakteryzowała odwaga w wychowaniu? Czy wykazała się ona odpowiedzią determinacją w swej misji zakorzeniania w młodym pokoleniu treści znamiennej dla właściwie przeżywanego egzystencji? Czy też dała się raczej poznać jako niezdolna do zrealizowania zleczonej misji, a może po prostu zabrakło woli podjęcia się zadania pozytywnego oddziaływania na etos młodych ludzi?

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Wspominany przez Spaemanna nauczyciel został po wojnie dyrektorem gimnazjum. Tamże, s. 492.

Wydawać się mogło, że uwarunkowania kulturowo-polityczne okresu restauracji sprzyjały urzeczywistnieniu się programu dobrego wychowania człowieka. Restauracja sama w sobie nie była przecież ani zła, ani dobra. Niewątpliwie budziła raczej powszechną nadzieję. Sama refleksja, jakiej wówczas dokonano nad podstawami europejskiej cywilizacji, jawiła się zasadniczo jako zapowiedź tego, co lepsze. Zaowocowała tym, iż powstał rodzaj moralnego konsensusu narodu. Nie baczono na fakt, że zaznaczyły się wyraźne kontrowersje podczas wyjaśniania fenomenu tej cywilizacji i jej podstaw. Konsens zawierał pogląd, że przeciwieństwa: prawica i lewica, kapitalizm i socjalizm nie są tożsame z pojęciem dobra lub zła. Okrucieństw totalitarnego barbarzyństwa, samowoli gospodarczej, masowych morderstw i ludobójstw dokonywano w państwach o porządku kapitalistycznym i socjalistycznym. Konsens miał przede wszystkim wydźwięk moralny, który najprościej oddaje formuła Kantowska: „Działaj tak, ażebyś człowieczeństwa w twojej osobie, jak i w osobie każdego innego każdego czasu używał jednocześnie jako celu, a nigdy tylko jako środka”. Takie właśnie moralne przesłanie miała konstytucja państwowa.

W latach sześćdziesiątych okazało się jednak, że tenże konsens, który był również przesłanką dla godnej podziwu restauracji kraju, wzniesiony został na słabych fundamentach. Opierał się, zdaniem Spaemanna, na kontrowersyjnych tezach i przez to negatywnych doświadczeniach¹⁶.

Powstało pytanie, co powinno być uznane za wartość uniwersalną. Wprawdzie o nienaruszalnej godności osoby mówiła konstytucja, ale dlaczego jest ona nienaruszalna? Na czym polega ta godność i co się jej sprzeciwia? Czy istnieje w ogóle taka wartość? (Zaprzeczał jej, na przykład, Burrhus Skinner, który stał się autorytetem). Czy powinny być dozwolone eutanazja, pornografia, aborcja? Czy powinny istnieć elektrownie atomowe? Co czyni człowieka dobrym a co nie? Sądzono, że w wyniku ustalenia, iż człowiek jest dla człowieka celem samym w sobie, nie zyskuje się wiele.

W okresie restauracji okazywano najpierw respekt dla wartości i norm usankcjonowanych tradycją. Spaemann trafnie zauważa, że – niestety – takie odniesienie bardziej wynikało z braku alternatywy, aniżeli stanowiło wynik przeświadczenia¹⁷. Helmut Schelsky napisał wówczas książkę *Die skeptische Generation (Sceptyczna generacja)*. Sceptyk skłania się ku konserwyzmowi, natomiast energia woli zmiany zakłada zdecydowane przekonanie, że powinno być lepiej. W przeciwnym razie obowiązuje zasada: „Co się ma, to się ma; co się zamiast tego otrzyma, nie wiadomo”. Nie bez dozy ironii Spaemann konstatuje, że z takim sceptycyzmem można żyć¹⁸. Jednak sceptyk nie jest w stanie wychowywać. Nie można bowiem przekazywać żadnych treści bez przeświadczenia (które nie jest sceptyczne), że każda z nich jest cenna.

¹⁶ R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 492.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 493.

Czy można zrozumieć sceptycyzm, który ogarnął wielu ludzi w następstwie wstrząsających doświadczeń II wojny światowej? Byli oni przeciwni ideologii nazizmu, jakkolwiek otwarcie nie stawiali jej oporu. W swoim przeświadczeniu mieli zdecydowane przekonania. Okazały się one jednak fałszywe. Nie zdobyli się na trud przyjęcia wartości, które są rzeczywiście słuszne; wręcz przeciwnie – za lepsze rozwiązanie uznali brak pogłębionych poglądów i przekonań.

Sceptyczna generacja, zauważalna (dostrzegalna) na arenie politycznej, szczególnie po roku 1960, nie miała siły, by tworzyć trwałą kulturę polityczną. Wprawdzie połączyła ze sobą w imponujący sposób elementy prawicowe i typowe dla polityki socjalnej państwa, lecz niestety, jak słusznie pokazał Jürgen Habermas, uosabiała abstrakcyjną orientację konsumpcyjną dynamicznie rozwijającego się państwa¹⁹. Kryteria właściwego życia, które umożliwiałyby realizację słusznej hierarchii interesów, nie istniały lub uniemożliwiały przyjęcie konsensusu. Tego rodzaju hierarchia musiała pozostawać sprawą prywatną i osobistą, co oznaczało, że zwyciężać miały silniejsze interesy, a nie idee będące wyrazem wspólnej woli.

Nic więc dziwnego, że moralny konsens narodu niemieckiego w drugiej połowie lat sześćdziesiątych załamał się. Rozdzielanie świata teorii od świata praktyki, będące od Nietzschego nieustannym przedmiotem krytyki, w wychowaniu okazało się nie do przewyciężenia. Dlatego, według Spaemanna, również przyswajanie, identyfikacja z poglądami rodziców i dorosłych, *oikeiosis* – jak mówili stoicy – nie były już możliwe dla coraz bardziej powiększającego się grona młodzieży²⁰. Tym bardziej trudną stawało się to sprawą, że pod wpływem kapitalistycznej gospodarki zaznaczyła się tendencja do kierowania się w swoim etosie przede wszystkim zasadą maksymalizacji zysku przy możliwie najmniejszym wkładzie osobistym. Taka orientacja życiowa wiedzie donikąd (o czym wiedział również Adam Smith). Nic więc dziwnego, iż stała się dla teoretyków lewicy okazją do krytyki tradycyjnego wychowania przeprowadzonej z wyjątkowo ostrą radykalnością²¹.

¹⁹ Skutki konsumpcyjnej egzystencji z niepokojem w 1965 roku podkreślał również Jaspers: „Jeśli się nam jako społeczeństwu produkcji i konsumpcji dobrze wiedzie, to czyż dlatego pozostaniemy tak zadowoleni z siebie, tak ślepi na fakty, tak fantastyczni, nieodpowiedzialni, zakłamanii?” Por.: K. Jaspers, *Wohin treibt...*, dz. cyt., s. 205.

²⁰ R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 493.

²¹ Tamże.

Niektóre konsekwencje emancypacji kulturowej w 1968 roku w kontekście problematyki wychowania i postaw rodziców

„Fanatykiem jest każdy rewolucjonista
nie uznający dla swego działania
żadnych moralnych granic”²².

Fenomen niemieckich przemian kulturowych w 1968 roku stanowił wariant procesu rewolucji kulturowej o zasięgu światowym, dlatego warto przyjrzeć się bliżej ich następstwom. Na przykład, z radykalnie emancypacyjnej rewolucji kulturowej prawie bez wyjątku wywodzili się niemieccy terroryści, którzy częściowo pełnili wówczas funkcję wychowawców. Z kolei zaabsorbowane ideami omawianej rewolucji młode studentki, podczas wykładu Theodora Adorno na temat *Iphigenii* Goethego, przez publiczne obnażenie wstydlivej części ciała (biustu) nie tylko zaszokowały i naraziły na śmieszność powagę wystąpienia filozofa, lecz w ten sposób dopuściły się terronu w większym jeszcze stopniu niż ludzie, którzy kamienują²³.

Przedstawiciele lewicy utracili istotny element moralnego nimbu, którym cieszyli się wcześniej. Z jednej strony wsparli radykalnie emancypacyjne dążenia młodzieży, a z drugiej podążyli drogą cynizmu²⁴. Kapitalistyczna zasada maksymalizowania zysku powinna, według nich, zastąpić wszelkie treści wychowawcze. Zatem każde indywiduum powinno uczynić za własną tę zasadę, z której wynika, że w tradycyjnym pojmowaniu dobry człowiek w tym systemie jest, mówiąc słowami Spaemanna, pożytecznym idiotą. Wszyscy bowiem żyją z jego trudu. Chrześcijańska odpowiedź, którą przedkładał apostoł Paweł: „Dlaczego nie pozwolicie się raczej skrzywdzić” [1 Kor 6, 7] lub platońska: „Lepiej cierpieć niesprawiedliwość, aniżeli ją czynić”, w omawianym kontekście spotykała się tylko z szyderstwem. W podręcznikach szkolnych wyśmiewano etos

²² R. Spaemann, *Moralische Grundbegriffe*, Verlag C.H. Beck, München 1994, s. 102.

²³ Co przeraża w dzisiejszym terroryzmie, podkreśla Spaemann, to nie fakt wrogości, ale świadoma i zdecydowana negacja elementarnych form cywilizacji, które zakazują używania nienaruszalnych (*eiserne*) rezerw ludzkiej substancji jako środka do toczenia codziennej walki politycznej. Polityczna instrumentalizacja słowa, które stało się po prostu indyferentne wobec różnicy pomiędzy prawdą a fałszem, instrumentalizacja zarówno własnego, jak i cudzego ciała stającego się odpadem (fakt ten ilustruje kremacja), wykorzystanie moralności jako środka szantażu istoty ludzkiej, wszystko to prowadzi do beznadziejnego smutku zrodzonego przez współczesną terrorystyczną egzystencję i jednocześnie inspiruje do dokonania rewizji naszego kulturowego dziedzictwa. Por.: R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 497–498.

²⁴ Jest to reakcja nieprzypadkowa m.in. z tego względu, iż – jak podkreśla Spaemann – nadzieja, że emancypacja stanowi klucz do pokoju, który jest koniecznym skutkiem teźże emancypacji, zwodzi od trzech już stuleci. Tamże, s. 501.

zawodowy, co dotyczyło m.in. pielęgniarek, które swojego zawodu nie traktowały jako niewoli. Popularny był pogląd, że również nauczyciele powinni siebie postrzegać jako pracobiorców, którzy sprzedają swe siły, gdyż jako głupotę określano eksploatację sił z powodu autentycznych zainteresowań. Mieli oni forsować indywidualne interesy i siebie samych urzeczywistniać.

„Ja u końca lat sześćdziesiątych – podkreśla Spaemann – z uwagą odnotowałem w Stuttgarcie szybko postępujący zanik domów młodzieży, w których dotąd mistrzowie swych zawodów przekazywali młodzieży podziwu godne inspiracje i wskazania dotyczące najróżniejszych artystycznych i rzemieślniczych form aktywności. Zostało to nagle uznane jako coś obcego młodym osobom i w rezultacie jako rzecz naganna”²⁵.

Uważano wówczas, że pod wpływem ideologii o zabarwieniu kulturowo-rewolucyjnym domy młodzieży powinny stawać się miejscami tzw. samourzeczywistniania rozumianego jako krytyka, dyskusja i niejasne formy spontanicznej kreatywności. W rzeczywistości domy te przeobraziły się w mgnieniu oka w miejsca ponurej nudy.

Wprawdzie szkoła frankfurcka nie wywołała tzw. rewolucji kulturowej, nie mniej odegrała w niej znaczącą rolę. Jej doktryna stanowiła wsparcie reprezentujących ją ideologów. Jak podkreśla Spaemann, radykalna krytyka kultury, której dokonała ta szkoła (w tym m.in. czołowy jej mentor Herbert Marcuse) nie powstrzymała się ani przed zakwestionowaniem tabu ludzkiego życia, ani przed podważaniem wszelkich norm zachowań seksualnych (charakteryzujących wysoką kulturę) oraz form interakcji, w których podmioty się tworzą i stabilizują (małżeństwo, rodzina, narzeczeństwo). Promowała wzorce nowo powstających subkultur młodzieżowych, które ze swej strony znowu żądały bezwzględnego konformizmu. Media nieustannie propagowały te wzorce jako postulaty o wydźwięku emancypacyjnym w normalnym rzekomo społeczeństwie. Na gruncie wzrastającej zależności obywatela od mediów mogło to wzmagać jego niepewność w posłudze wychowawczej. Jednak tylko nieliczni rodzice i nauczyciele uznali radykalnie emancypacyjny światopogląd za własny. Pełni rezygnacji swą kapitulację wypowiadali w znanych nam frazesach: „my żyjemy w innych czasach”; „dzisiejsza młodzież jest inna”, „nie mamy nic do powiedzenia” itp.²⁶

Nowy głos za wychowaniem

Idee i treści dotyczące wychowania, jak pokazuje Spaemann na przykładzie rewolucji kulturowych w Niemczech, mogą zostać naznaczone, a nawet potrak-

²⁵ Tamże, s. 494.

²⁶ Tamże.

towane instrumentalnie, przez ideologie²⁷. Dlatego niemiecki myśliciel, zdecydowanie sprzeciwiając się politycznej wychowania, podkreśla, że walka o miejsce i treść wychowania ma charakter polityczny.

Wychowanie zasadniczo nie jest działaniem politycznym. Nadużyciem jest wykorzystywanie go jako instrumentu rewolucji lub metody zabezpieczenia przed nią. Zadaniem wychowawcy nie jest programowanie politycznej orientacji młodych ludzi i urzeczywistnienie własnego projektu przyszłości. Wychowanie to działalność długofalowa, podczas gdy wpływy polityczne są krótkotrwałe. Prowadzi ono do ukształtowania zakorzenionych w tradycji i historii postaw, i usposobień, które muszą być zachowane dłużej niż polityczne idee. Wychowawca musi znać granice swego zaangażowanego działania, a także mieć świadomość, że powierzonym osobom powinien zakomunikować i odsłonić dwa obszary: pamięć oraz przeszłość. On przekazuje zgromadzone przez wieki doświadczenie, czyli pamięć ludzkości i pamięć tradycji narodowej, by stały się częścią składową osobowości dziecka.

Do pamięci młodego człowieka mogą przynależeć także idee wychowawcy dotyczące przyszłości i jego starania o jej ukształtowanie. Tak być powinno, jeśli ma istnieć żywa więź między generacjami. Wychowawca, pracując z dziećmi, musi mieć świadomość, że dzisiejsi adresaci jego aktywności wychowawczej będą dorosłymi ludźmi. Dlatego pierwsza odpowiedzialność, jaką on ponosi, dotyczy pamięci dzieciństwa²⁸. Pamięć ta bowiem wywiera znaczący wpływ na całe życie ludzkie. Mówiąc słowami Ernsta Blocha: „Nam wszystkim w dzieciństwie wydaje się świat piękny, gdzie jeszcze nikt nie był – ojczyzna”²⁹. Odniesienie do świata dzieciństwa i blasku szczęścia, jakiego się w nim doznaje, stanowi jedną z najważniejszych form pomocy w przezwyciężaniu niepowodzeń (frustracji) w późniejszym życiu. Nic więc dziwnego, że Spaemann zdecydowanie przeciwstawia się zniesławianiu (*Diffamierung*) czy deformowaniu tego typu doświadczenia w określonych stylach wychowania – praktykom, które słusznie od dawna zalicza się do zjawisk antywychowawczych. Na przykład, dzieci, które ciągle słyszą z ust rodziców, jak wiele zła i cierpienia przysparza egzystencja, pozbawiane są w ten sposób radości życia. Wszak egzystencja jest bezcennym dobrem, jakkolwiek nie szczędzi doświadczeń smutnych i bolesnych, a właśnie w dzieciństwie wykluwa się zdolność i siła do akceptowania życia oraz radzenia sobie z momentami frustracji.

W czasie rewolty w 1968 roku u jej zwolenników ujawniła się silna tendencja traktowania zastanej rzeczywistości z pogardą. Spaemann w swych rozważa-

²⁷ Wprawdzie, jak pisze Jaspers, rozlega się głos polityków, że trzeba troszczyć się o kształtowanie postaw młodzieży, w rzeczywistości chcą oni ją pozyskać dla swych celów politycznych. Por.: K. Jaspers, *Wohin treibt...*, dz. cyt., s. 201.

²⁸ Jest to pierwsza odpowiedzialność, ponieważ dotyczy dzieciństwa będącego chronologicznie pierwszym przeżyciem i doznaniem człowieka.

²⁹ Zwrot metaforyczny o dzieciństwie jako pięknym świecie, w którym nikt nie był, podkreśla wyjątkowość i niepowtarzalność tego okresu w życiu ludzkim.

niach *Über Mut zur Erziehung* podkreśla, że z natury człowiek jest jednak zdolny dostrzegać piękno życia i zachwycać się nim, niezależnie od tego, jaki los go spotkał. Urzekający przykład afirmatywnego stosunku do siebie samego i do świata (który powinien przekazywać wychowawca) wyłania się z listu sławnej więźniarki:

„Leżę tu sobie w cichości sama, wielokroć owinięta w te czarne sukna ciemności, nuda, zniewolenie zimy. I przy tym kołacze moje serce za sprawą niepojętej, nieznannej wewnętrznej radości. Tak się bowiem czuję, jakbym kroczyła w promieniach światła słonecznego przez ukwieconą łąkę. I uśmiecham się w ciemności życia, ponieważ mam wrażenie, że znam jakąś zaczarowaną tajemnicę, która zadaje kłam wszelkiemu złu i smutkowi oraz przekształca je w czystą jasność i szczęście. I przy tym szukam sama przyczyny tej radości, ale nie znajduję jej i muszę znowu śmiać się z siebie samej. Głęboka nocna ciemność jest tak piękna i miękka jak wszystko, jeśli się tylko właściwie patrzy. Tymczasem w skrzypieniu wilgotnego piasku pod powolnymi i ciężkimi krokami straży więziennej śpiewa również krótka pieśń życia, jeśli się ją tylko dobrze usłyszy. W takich momentach myślę o pani i chciałabym tak bardzo chętnie przekazać ten czarodziejski klucz, ażeby pani zawsze i w każdej sytuacji spostrzegąca to, co stanowi piękną i radosną stronę życia”³⁰.

List pochodzi od Róży Luksemburg, a zaadresowany został do Sonji Liebknecht w grudniu 1914 roku, wprost z więzienia dla kobiet we Wrocławiu, w którym pisząca już trzy lata odbywała karę. Spaemann proponuje, aby list ten włączyć do lektury szkolnej dorastającej młodzieży, gdyż posłuży on do rozbudzenia czci wobec ludzkiej natury. Słusznie ubolewa nad tym, w jak małym stopniu treść tego listu harmonizuje z programem podręczników szkolnych, z ich emancypacyjnymi propozycjami. Przyszłość dla Róży Luksemburg nie była opium, przeciwnie – stanowiła perspektywę, która miała ją przeprowadzić przez pozbawioną sensu teraźniejszość oraz nadać sens bieżącej egzystencji. Jej polityczna walka o przyszłość, mimo chwilowego doświadczenia bezsilności, czerpała siłę z afirmacji.

Afirmacja stanowiła od dawna, bo od czasów stoików, jeden z celów europejskiego wychowania. Najważniejszym środkiem do jej osiągnięcia jest zdolność koncentracji uwagi motywowana bezinteresowną chęcią poznania. Potwierdziła to także Róża Luksemburg słowami: „jeśli się tylko właściwie patrzy”, „jeśli się poprawnie słyszy”. Sonja Liebknecht napisała jej o bukicie z czarnych i różowo-fioletowych jagód, który zerwała w parku steglickim (Steglizer Park). Odpowiedź brzmiała:

„Owoce tych roślin wiszą w postaci ciężkich, zwartych gron pomiędzy wielkimi upierzonymi liśćmi. Z pewnością zna pani ligustr, szczupłe, filigranowe,

³⁰ R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 496.

wyprostowane kłącza jagód i wąskie, podłużne, zielone listki. Te różowo-fioletowe ukryte pod listkami jagody (owoce) mogą być nieśplikiem. Są one właściwie czerwone, ale w późniejszym okresie czasu staną się trochę już przejrzałe i nadgnite, a wydają się często fioletowo-czerwone. Listki wyglądają podobne do mirtu, małe, spiczaste, w swej końcówce ciemnozielone, w górnej części skórzane, od dołu chropowate”³¹.

Spaemann cytuje dwa fragmenty z tego listu tak szczegółowo, aby pokazać, jak ścisły istnieje związek zdolności człowieka do szczęścia z kulturą bezinteresownej, wolnej od pragmatyzmu (*zweckfreier*) uwagi.

Spaemann uwrażliwia na współcześnie największe zagrożenia procesu wychowawczego, do których zalicza przekaz medialny, wpływ ideologii, tendencję do unaukowiania życia, sprowadzanie człowieka do roli maszyny, przeracjonalizowanie nauki szkolnej.

Dla społeczeństwa medialnego, którym w coraz większym stopniu stają się ludzie, typowe jest, że rodzice i nauczyciele utracili swą uprzywilejowaną pozycję przekazicieli informacji, a młodzi czerpią wiadomości bezpośrednio ze źródeł publicznych³². Istnieją media pozytywnie formujące osobowość, które potrafią człowieka przygotować do uczestnictwa w kształtowaniu życia społecznego³³. Niestety, przeważnie jednak wpływ młodzieżowych redakcji (radiowych, telewizyjnych, prasowych) zdecydowanie nie jest oddziaływaniem wychowawczym – media nie tworzą więzi osobowej z adresatami. Redaktorom przede wszystkim brakuje świadomości, że skutki ich przekazu będą długo towarzyszyć młodym ludziom w życiu. Niezależnie od tego, jakie mają intencje, wykazują brak odpowiedzialności, nie biorą pod uwagę następstw oddziaływania prezentowanych treści. Można odnieść wrażenie, że manipulują dziećmi w wieku dojrzenia tak jak tylko to możliwe (czynią z umysłami dzieci w wieku dojrzenia wszystko, co tylko jest możliwe). Nie jest to właściwe wychowawczo.

Oferta o zabarwieniu ideologicznym dla określonego kręgu ludzi czy danego narodu może wydawać się atrakcyjna. Za przykład niech posłuży myśl wyartykułowana przez Karola Marksa w jego piśmie *Zur Judenfrage*:

„Człowiek powinien stawać się czystą istotą gatunkową. Żyd niech przestanie być Żydem, Niemiec ma być Niemcem, ponieważ wszelka określona historyczna postać etosu jest objawem autokratyzmu”³⁴.

Współcześnie spośród wielu ideologii największe zagrożenie dla wychowania, którego podstawą jest przekaz uniwersalnych wartości, stwarza – zdaniem

³¹ Tamże, s. 496–497.

³² Tamże, s. 494.

³³ W. Bergsdorf, *Aufbruch in die digitale Medienwelt*, „Die Neue Ordnung”, Februar 2015, 69 Jahrgang, Heft 1, s. 15.

³⁴ R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 501.

Spaemanna – relatywizm. Przedwczesna konfrontacja dorastających osób z pluralizmem wewnątrz społeczeństwa niemal nieuchronnie skutkuje ukształtowaniem się tejże orientacji światopoglądowej. Tymczasem oznacza ona unicestwienie głębszych sił duchowych. Relatywizm jest kapitulacją człowieka w obliczu zadań, jakie przed nim stoją w kontekście rzeczywistości. Obowiązuje go dojrzałe, określone przez rangę bytu, godne odnoszenie się do niej. Tymczasem relatywizm, czyniąc człowieka małym, nie pozwala, by ten dostrzegł wielkość w jakiegokolwiek rzeczy³⁵. Jak pokazał to przenikliwie Nietzsche w osobie tzw. ostatniego człowieka, orientacja ta wiedzie do nihilizmu. Właśnie ten człowiek w sposób niepozabawiony ironii stawia pytania:

„Co to jest miłość? Czym jest prawda? Czym jest stworzenie? Co to jest tęsknota? Czym jest gwiazda?”

Nietzsche dookreślił, uogólniając:

„Tymczasem ziemia stała się mała, a na niej podskakuje ostatni człowiek, który wszystko czyni mało znaczącym... Znaleźliśmy szczęście, mówią ostatni ludzie i mrugają porozumiewawczo”³⁶.

Jak podkreśla Spaemann, zarówno antyautorytarny ruch, jak i totalitarne idee „absolutnego wychowania”, pod którymi podpisuje się m.in. Skinner, powołują się na Rousseau. Oświeceniowy myśliciel zaakcentował bowiem kwestię rozdwojenia człowieka (z którym trzeba się zmierzyć) i jego konsekwencje w wychowaniu³⁷. W słusznym przeświadczeniu niemieckiego filozofa najdalej idące rozdwojenie człowieka następuje dziś z powodu nauki³⁸.

³⁵ Tenże, *Erziehung...*, dz. cyt., s. 507.

³⁶ F. Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*, [w:] Tenże, *Werke in drei Bände*, Bd. II, hrsg. von Karl Schlechta, Carl Hanser Verlag, München 1994, s. 284–285.

³⁷ Rousseau dostrzegł chyba najostrej problem wychowania we współczesnym świecie. Jego krytyka wychowania w XVIII stuleciu głównie akcentuje kwestię człowieka rozbitego, rozdwojonego, który nie może być ani całkowicie wolnym, zadowolonym z siebie indywiduum, ani okazać się w pełni obywatelem. Rousseau zarysował dwie utopie wychowania. Jedną z nich, ukazaną w *Emilu*, za cel ma ukształtowanie „naturalnego człowieka”, wolnego od wszelkiego zniekształcenia społecznego. Celem drugiej jest wychowanie obywatela. Stanowi ona projekt totalitarnego wychowania państwowego. W obydwu przypadkach, jak sądził Rousseau, rezultatem eliminacji rozdwojenia człowieka we współczesnej cywilizacji, byłaby nowa, radykalna identyfikacja człowieka ze sobą samym. Własnych pięciorga dzieci Rousseau nie wychowywał, lecz oddał je do sierocińca. Ponieważ żadnej ze swych utopijnych wizji wychowania nie mógł wcielić w życie, wolał swego potomstwa nie wychowywać. Zarówno antyautorytarny ruch, jak i totalitarne idee „absolutnego wychowania”, pod którymi podpisuje się na przykład Skinner, powołują się na Rousseau. Por.: R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 498.

³⁸ Tamże.

„Wydaje się mi, podkreśla Spaemann, że nie można mówić na temat odwagi w wychowaniu, jeśli nie mówi się o unaukowieniu życia. Ludzie są podmiotami tej nauki. Jednocześnie dla nauki jawią się jako obiekty i przedmioty. Jeśli tak się dzieje, wcale nie potrafimy zrozumieć naszej pozycji jako podmiotów oraz tego, dlaczego nimi jesteśmy. Nauka zna mianowicie tylko stronę pasywną. Ona o tyle potrafi uchwycić zdarzenia, o ile są powodowane przez inne zdarzenia, a te znowu przez inne, czyli patrzy na człowieka wyłącznie w aspekcie funkcji, jakie w nim się dzieją. Dla nauki nie istnieje wolność, spontaniczność, podmiotowość”³⁹.

Wykształcony człowiek zmuszony jest poruszać się w świecie naukowym. Musi posługiwać się wiedzą naukową. Jednocześnie powinien na nowo uczyć się niepostrzegania siebie przez pryzmat nauki (uczyć się nieokreślenia siebie językiem nauki). Według uczonych neurofizjologów nie ma bowiem podstaw, by sądzić, że człowiek może o sobie powiedzieć: „chcę”, „chciałbym”. W zwrotach takich ujawniałby zdolność samostanowienia i autodeterminacji. Może on tylko stwierdzić: „jestem motywowany”, czyli swoje doświadczenie musi formułować w psychologicznym lub socjologicznym żargonie. Człowiek bowiem w oczach intelektualistów przyrodników to maszyna, która funkcjonuje w określony sposób. Przymus stosowania naukowej terminologii również w codziennych kontekstach życiowych (który dla wielu młodych ludzi stał się charakterystyczny) jest jednym z najdotkliwszych przejawów zniewolenia i wyobcowania, ponieważ wolny człowiek porozumiewa się za pomocą zróżnicowanego języka potocznego. Znamienne jest, że język terrorystów jest naznaczony przez żargon naukowy.

W wyniku unaukowienia życia wychowanie staje się zagadnieniem obcym, tym bardziej że również nauka szkolna okazuje się nadmiernie zracjonalizowana. Jawi się jako celowe, zorganizowane działanie, którego poszczególne etapy są dokładnie zaplanowane dla osiągnięcia określonego celu nauczania⁴⁰. Tę tendencję ujawnia ona także w podejściu do filozofii, która w wieku nauki stanowi warunek dalszego istnienia pojęć: wolność, podmiotowość i godność człowieka. Charakterystyczne jest, że jeśli współcześnie w Wolnym Państwie Bawarii filozofia zostaje wykreślona z obszaru kształcenia uczniów gimnazjum i zastąpiona przez empiryczne nauki humanistyczne, to za tym nie kryje się żaden zły zamiar. W tym posunięciu ujawnia się niebezpieczny brak świadomości o sytuacji naszej cywilizacji i uwarunkowaniach wychowania. Wszak nauka postrzega człowieka nie tylko przedmiotowo. Oznacza ona jednocześnie redukcję naszych prze-

³⁹ Tamże, s. 498–499.

⁴⁰ R. Spaemann, *Schritte über uns hinaus Gesammelte Reden und Aufsätze I*, Klett-Cotta, Stuttgart 2010, s. 288–289. (Przekład polski: *Kroki poza siebie*, przekł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 226).

świadczeń do rzędu hipotez⁴¹. Na przykład, adekwatnie do jej założeń deklaracja „kocham cię” jest nieodpowiednia i staromodna. Jej nowoczesny ekwiwalent może stanowić zdanie: „być może do siebie pasujemy”⁴². Własne, ukształtowane przez doświadczenie przeświadczenia stają się samym surowym materiałem, który dopiero statystycznie musi zostać przepracowany i przełożony na naukowe teorie, aby uzyskać znaczenie. Nauka okazuje rzekomą ignorancję tych, którzy nie posługują się jej kategoriami, sprowadzając ich do statusu ludności kolonialnej, dostarczającej surowców i odbierającej gotowe produkty. Taki przymus zarzucania własnych przekonań, aby w zamian za to zwrotnie otrzymać hipotezy, czyni wychowanie niemożliwym, ponieważ nie może mieć ono charakteru hipotetycznego. Można dalej przekazywać tylko to, czego wartość nie budzi wątpliwości. Poprzez wychowanie tworzy się to, co ma wymiar ostateczny. Pedagogiczne teorie zmieniają się podobnie jak moda, gdyż dla nauki nie istnieje nic ostatecznego. Praktyka życiowa kieruje się odmiennymi zasadami. Na tym polega niewspółmierność nauki i życia. Według krytycznego racjonalizmu, racjonalnie hipotetyczne rozwiązanie problemu byłoby miarą ludzkich przekonań. Jednak również tortury mogą być hipotetycznie racjonalnym rozwiązaniem problemu (faktycznie proceder ten zachował się w kilku państwach Ameryki Południowej). Jeśli człowiek pomimo takiego faktu je neguje, to oznacza, że nie jest gotowy ich zrelatywizować i określić mianem hipotezy⁴³.

Nieodzowność odwagi w wychowaniu

Z dotychczasowych analiz jednoznacznie wynika, jak bardzo nieodzowna jest odwaga wychowawców, jeśli w swej misji kształtowania osoby mają się okazać skuteczni. Tak zwana hipotetyczna cywilizacja, w jakiej żyjemy, mass media, wpływ ideologii, nie sprzyjają jej realizowaniu, przeciwnie – czynniki te wywierają presję, by skapitulować w obliczu propagowanych przez nie emancypacyjnych treści. Nie można jednak poddać się tego typu zagrożeniom, wręcz naciskom; należy w umiejętny sposób im przeciwdziałać.

Wyzwaniem dla pedagoga jest rozpowszechniony subiektywizm, według którego to co słuszne, prawdziwe i piękne nie istnieje. Wychowawca, który wymaga, całkowicie nie ma racji. Przypisuje mu się to, że własne wyobrażenia przedstawia wychowankom jako obiektywne, wiążące i oczekuje ich akceptacji.

⁴¹ Spaemann słusznie podkreśla, że oczywiście nauka przez nikogo nie jest dzisiaj kwestionowana. Stała się ona uniwersalnym fenomenem. Chodzi jednak o to, aby znowu odkryć etos tej nauki komplementarny z nią samą. Por.: R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 501.

⁴² Tenże, *Schritte über uns...*, dz. cyt., s. 291.

⁴³ Tenże, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 499–500.

Jego odwaga w wychowaniu w takim przypadku ujawnia się w niezrażaniu się takimi opiniami.

Czego żąda od swych szermierzy – już w punkcie wyjścia – dzieło odważnego wychowania? Otóż wyklucza sceptycyzm i zakłada ich moralny autorytet wypływający z bardzo osobistego odniesienia do norm wychowawczych, które chcą przekazywać z przeświadczenia o doniosłości zadania. Każde autentyczne przekonanie ma przecież wydzźwięk misyjny. Na przykład – jak podkreśla Spaemann – kto jest przeciw torturom, nie mówi, że w jego kręgu kulturowym rozwinęła się idiosynkrazja wobec tortur. Chciałby raczej, ażeby również inni (nawet wszyscy) byli im przeciwni. Nic więc dziwnego, że również Amerykanie w latach pięćdziesiątych pragnęli przekonać cały świat do przyjęcia parlamentarnej demokracji, gdyż nie ulegała ich wątpliwości jej wartość. Dzisiejsza akcja promowania praw człowieka angażuje działania misyjne o dużym zasięgu dla treści, które na całym świecie znajdują aprobatę. Oficjalnie bowiem wyrażane są w tym kontekście wartości, które mają znaczenie uniwersalne, jakkolwiek pod względem historycznym zostały sformułowane późno i dopiero w europejskim, chrześcijańskim świecie. Sceptyczne przekazywanie wartości zawartych w tradycji, czyli tylko ze względu na ich źródło, powoduje traktowanie ich przez młodych ludzi jako zupełnie im obcych. Nieprzypadkowo zatem ruch emancypacyjny stanowi nieunikniony rezultat sceptycyzmu. Słusznie młodzi ludzie odrzucają stawiane im wymagania, że powinni coś czynić lub czegoś zaniechać. Hierarchie wartości mają podstawę w fundamentalnej wartości, jaką jest prawda.

Punktem wyjścia odważnego wychowania i s t o t n e jest postawienie sobie przez wychowawcę pytania, jak chce i jak powinien żyć⁴⁴. Oddziałuje on bowiem na wychowanka przez swą osobę i charakter⁴⁵. Nie może okazać się, jak określa Spaemann, przysłowiowym lumpem. Niemieckie powiedzenie mówi, że jest nim ten, kto daje więcej niż ma⁴⁶. Jest to osoba usiłująca przekazać pewne wartości, na przykład religijne przeświadczenia, których faktycznie nie ma, gdyż nie potwierdza ich osobistym zaangażowaniem i przykładem życia. Niestety postawy charakterystyczne dla tak pojmowanego lumpa mogą, jak pokazuje to okres tzw. restauracji, w istotny sposób przyczynić się do rewolucji kulturowej. Potwierdza się zatem, iż wychowanie jest działaniem towarzyszącym wzajemnemu współbyciu osób ze sobą. Jego ideałem nie jest niczym nieuwarunkowane propagowanie wartości. Trzeba samemu nimi żyć. Wartości bowiem oraz uniwersalne wzorce mogą być skutecznie przekazane wtedy tylko, gdy stanowią owoc rzeczywistych przekonań. Oczywiście, ważne jest także ich uwyrażnienie,

⁴⁴ Tamże, s. 501.

⁴⁵ To, jak ważny jest charakter wychowawcy i nauczyciela w owocnym oddziaływaniu na osobowość dzieci podkreślał również Jaspers, który twierdził, że nauczyciel zdobywa autorytet za sprawą swego charakteru. Por.: K. Jaspers, *Wohin treibt...*, dz. cyt., s. 202.

⁴⁶ R. Spaemann, *Ein Lump ist, wer mehr gibt, als er hat*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung”, 14.04.1978 r., s. 9–10.

to znaczy przedstawienie dzieciom w zrozumiały i racjonalny sposób. Troską wychowawcy jest więc z jednej strony to, aby odczuły, iż przekazywane im prawdy stanowią rzeczywistą treść jego egzystencji, a z drugiej – wiedziały, że są racjonalnie uzasadnione.

Bibliografia

- Bergsdorf W., *Aufbruch in die digitale Medienwelt*, „Die Neue Ordnung”, Februar 2015, 69 Jahrgang, Heft 1.
- Jaspers K., *Wohin treibt die Bundesrepublik? Tatsachen Gefahren Chancen*, R. Piper Verlag, München 1966.
- Nietzsche F., *Also sprach Zarathustra*, [w:] Tenże, *Werke in drei Bände*, Bd. II, hrsg. von Karl Schlechta, Carl Hanser Verlag, München 1994.
- Spaemann R., *Schritte über uns hinaus Gesammelte Reden und Aufsätze I*, Klett-Cotta, Stuttgart 2010. (Przekład polski: *Kroki poza siebie*, przekł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012).
- Spaemann R., *Über den Mut zur Erziehung*, [w:] Tenże, *Grenzen. Zur ethische Dimension des Handelns*, Klett-Cotta, Stuttgart 2001⁴⁷.
- Spaemann R., *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*, przekł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2011.
- Spaemann R., *Ein Lump ist, wer mehr gibt, als er hat*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung”, 14.04.1978 r.
- Spaemann R., *Erziehung zur Wirklichkeit*, [w:] Tenże, *Grenzen, Zur ethische Dimension des Handelns*, Klett-Cotta, Stuttgart 2001.
- Spaemann R., *Moralische Grundbegriffe*, Verlag C.H. Beck, München 1994. (Przekł. polski: *Podstawowe pojęcia moralne*, przekł. P. Mikulska i J. Merecki, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000).

⁴⁷ Wprawdzie książka *Grenzen (Granice)* jest przełożona na język polski, ale nie dwa fundamentalne rozważania Spaemanna, z których autor artykułu korzystał w opracowaniu zagadnienia. Chodzi o *Über den Mut zur Erziehung* i *Erziehung zur Wirklichkeit*.