

Johna Locke'a koncepcja wychowania- zapowiedź Oświeceniowych przemian w myśli pedagogicznej

Wprowadzenie

John Locke to filozof i pedagog XVII-wiecznej Anglii, piszący i oddziałujący w konkretnym historycznym kontekście, czego odzwierciedleniem były tematy podejmowane w jego głównych tekstach, niejako w odpowiedzi na problemy nurtujące społeczeństwo tamtej epoki; jednocześnie ich sposób ujęcia świadczył o wykraczaniu poza instrumentarium charakteryzujące jego współczesność, zapowiadał użycie nowych środków i metod opisu rzeczywistości, zapowiadał Oświecenie.

W opinii rodzimych, a więc brytyjskich historyków i teoretyków wychowania John Locke zajmuje miejsce niekwestionowanego lidera, znawcy tematyki i promotora postępu. Robert Rusk włącza go w poczet wielkich wychowawców (*Great Educators*), obok Platona, Kwintyliana, Loyoli, Comeniusa, Rousseau, Pestalozziego, Herbarta, Froebła, Montessori i Deweya; przywołując zarazem znane słowa Whiteheada o niemożności powrotu wychowania do stanu wyjściowego *after the shock of a great philosopher*¹. Dla wielu taką rolę spełnił też Locke; było to jednak możliwe za sprawą rozgłosu i podjętej w ślad za nim pogłębionej recepcji i analizie dorobku tego myśliciela, co stało się na pewno w przypadku Francji, Niemiec, Holandii czy Stanów Zjednoczonych. Wątpliwe czy dokonało się to

¹ Zob. R.R. Rusk and J. Scotland, *Doctrines of the Great Educators*, The MacMillan Press 1979, s. 1.

na taką skalę w Polsce². Tym, co wyróżnia wielkich myślicieli w historii wychowania jest też zarazem to, że choć tworzyli w konkretnym miejscu odpowiadając na wyzwania swoich czasów, ich wskazania wydają się wykraczać poza swoisty dla nich kontekst historyczny uniwersalizując się, tak iż wciąż sięgamy do ich dzieł szukając wskazówek czy pomysłów na dzisiejszy użytek. Wyróżniona przez Ruska grupa wielkich wychowawców, choć tak zróżnicowana, daje się – jego zdaniem - połączyć za sprawą pięciu cech, które są im wspólne. Po pierwsze, każdy z nich wpisał swoją teorię bądź ją uwydatnił w opisie procesu wychowania, po drugie, wszyscy byli oni w większym bądź mniejszym sensie filozofami, po trzecie, byli nowatorami, a więc ich idee nie współbrzmiały harmonijnie z własną epoką, a raczej dźwięczały krytycznie bądź nawet rewolucyjnie, po czwarte, miały się objawić i to skutecznie w praktyce wychowawczo-oświatowej, i po piąte, ten przejaw miał być w miarę trwały a nie efemeryczny³. Pod tym kątem można rozpatrywać wielkość wkładu wniesionego do teorii i praktyki pedagogicznej przez Locke'a, jednocześnie nie zapominając o pierwszoplanowym zadaniu stawianym w poniższym opracowaniu, którym jest nazwanie tych cech, które wskazywałyby na zapowiedź Oświeceniowych przemian w dziedzinie wychowania.

Kontekst historyczno-kulturowy pisarstwa Locke'a

Omawiając ów wkład Locke'a w przemiany cywilizacyjne tak swojego kraju jak i Europy, akcentując zwłaszcza jego wymiar edukacyjny, nie można sobie pozwolić na zgubienie kontekstu, w którym jego teoretyczna

² Z punktu widzenia rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, recepcja filozofii Locke'a w naszym kraju to temat zasługujący na odrębną uwagę; niniejsze opracowanie uwzględnia głównie oddźwięk i ocenę koncepcji pedagogicznej Locke'a w obszarze kultury i języka angielskiego.

³ Zob. tamże, s. 2-5.

refleksja była osadzona. W ujęciu S.J. Curtisa⁴ Locke zapisał się jako jeden z trzech krytyków, obok Francisa Bacona i Johna Milтона, siedemnastowiecznego kształtu szkolnej i uniwersyteckiej edukacji w Anglii. Wszyscy oni podkreślali jej zapatrzenie w kulturę antyku, werbalizm, skostniałość i archaiczność metod nauczania, bazujących głównie na mnemotechnice, wychowanie ograniczone do dyscypliny wymuszanej różgą. Nowoczesna, w kategoriach XX-wieku, definicja wychowania proponowana przez Milтона, stawiająca za cel wykształcenie człowieka przygotowanego do sprawiedliwego, kompetentnego i wielkodusznego działania na niwie życia czy to prywatnego, czy publicznego, czasu wojny i pokoju⁵, ani postulaty Bacona, by system edukacji nie zamykał się w kręgu scholastycznej szkoły myślenia wokół słów, ale otwierał na wiedzę o rzeczach dostarczaną nowymi doświadczalnymi i eksperymentalnymi drogami poznania, nie znajdowały żadnego odbicia w obrębie istniejącego modelu szkolnictwa. Podobnie bez echa pozostawały kąśliwe uwagi Locke'a pod adresem grammar-schools (znanych też jako public schools) i średniowiecznych uniwersytetów w Oxford i Cambridge. Cała trójka uczonych, gruntownie wyedukowana w oparciu o panujący model edukacji⁶, do pewnego stopnia legitymująca ów system przez fakt przynależności i reprezentowania korporacji uczonych wzgl. nauczających, jednocześnie była tegoż środowiska gorącym

⁴ Zob. S.J. Curtis, *History of Education In Great Britain*, University Tutorial Press, London 1967, s. 113-115.

⁵ Zob. Milton on Education. *The Tractate of Education with Supplementary Extracts from other Writings of Milton*, ed. by Oliver Morely Ainsworth, Cornell Studies in English, New Haven, s. 55, zob. też R.H. Quick, *Essays on Educational Reformers*, London 1890, s. 214

⁶ F. Bacon – absolwent Trinity College w Cambridge, J. Milton – absolwent St. Paul's School w Londynie i Christ's College w Cambridge, zaś J. Locke – absolwent Westminster School w Londynie oraz Christ Church College w Oxford.

krytykiem. To tłumaczy jednak zarazem, dlaczego ich dystansowanie się wobec panującego modelu kształcenia i wychowania mogło przyjąć kształt pisarskiej krytyki ale już nie otwartego zaangażowania w zmianę całości systemu, kształt postulowanej reformy edukacji w odniesieniu do reprezentowanych przez siebie grup społecznych, ale już nie w znaczeniu powszechnej reformy, która objęłaby, niekoniecznie taką samą ale jakąś formą kształcenia wszystkie dzieci w określonym wieku bez względu na pochodzenie społeczne⁷. Jak ocenia Robert H. Quick, w przypadku Milтона za zapowiedziami reform nawet pod kątem treści nauczania nie szło zbyt wiele, bowiem autor wpatrzony w księgi antyczne i wciąż na tekstach łacińskich opierający edukację, nie zdołał sam wyzwolić się spod wpływu werbalizmu, pozostając bez wystarczającego zrozumienia i wczucia się w stan umysłu młodych adeptów wiedzy, by zaproponować jakieś konkretne przykłady ulepszeń procesu nauczania⁸. Curtis w podobnym tonie wypowie się o Locke'u, pisząc, iż ten, przechodząc z poziomu krytyki do konkretnych propozycji pozostaje równie niepraktyczny jak Milton, nie potrafiąc zrezygnować z postawy encyklopedyzmu⁹. Z drugiej strony, pisząc o potrzebie uwzględniania w edukacji młodzieńca szerokiej palety przedmiotów (od matematyki, geografii, przez fizykę, astronomię, do historii i wiedzy z zakresu prawa i moralności) dostarczających podstaw wiedzy ogólnej, Locke broni się w miarę skutecznie przed sprowadzaniem jego koncepcji do wąskich ram utylitaryzmu¹⁰. Dla autora *Myśli o*

⁷ Pod tym względem śmielsze projekty wyszły z rąk innych pisarzy tamtego czasu, np. szkockiego purytanina Johna Dury oraz uczonego Sir Williama Petty, nie wspominając o poglądach i działaniach Samuela Hartliba, bliskiego przyjaciela Comeniusa i propagatora jego myśli w Anglii.

⁸ Zob. R.H. Quick, dz. cyt., s. 215-218.

⁹ Zob. S.J. Curtis, dz. cyt., s. 114-115.

¹⁰ Choć i tak spotka go ostra krytyka np. ze strony J.H. Newmana za posługiwanie się kryterium użyteczności w odniesieniu do kształcenia, zob. jego *The Idea of a University*,

wychowaniu rozwiązaniem problemu przestarzałej formuły publicznego szkolnictwa było przekonywanie do domowej edukacji prowadzonej pod kierunkiem prywatnego tutora. Taki pogląd wśród arystokracji angielskiej był w praktyce (inaczej niż na kontynencie) mocno rozpowszechniony, jeśli więc dodatkowo otrzymywał potwierdzenie i wzmocnienie w postaci autorytatywnej opinii uczonego, oznaczał dalszą konserwację przyjętych wzorców wychowania, oddalając w czasie potrzebną restrukturyzację i reformę szkół. To w kręgu środowiska domowego miał się dokonywać ów całościowy proces rozwoju, dojrzewania i przygotowywania dziecka do wejścia w dorosłe odpowiedzialne życie, pod czujnym okiem rodziców i ewentualnie opiekuna. Locke, pionier liberalizmu, daleki był od składania w ręce państwa i rządu tego zadania. Właściwe wychowanie było, według niego, pierwszorzędną troską i obowiązkiem rodziny, ale zarazem nabierało wymiaru działania na chlubę narodu i państwa.

Pomimo głoszenia tak, wydawałoby się, zachowawczego czy konserwatywnego poglądu na temat miejsca edukacji dzieci¹¹, przyjmuje się dość powszechnie, zwłaszcza w kręgu anglosaskim, że myśl Locke'a brana w całości torowała drogę i zapowiadała nowy prąd ideowy, tj. Oświecenie ze wszystkimi swoimi przejawami i przemianami, jakie ze sobą niosło w XVIII wieku w kulturze umysłowej, obyczajowej, politycznej i edukacyjnej, a

ed. by Frank M. Turner, Yale University Press, New Haven & London 1996, zwł. Discourse VII: Knowledge Viewed In Relation to Professional Skill, s. 108-126.

¹¹ Dyskusję z poglądem Locke'a podjął na gruncie szkockiej filozofii wychowania G. Turnbull, w wielu kwestiach podążającym za wskazaniem zawartymi w Myślach o wychowaniu, jednak w tej materii opowiadając się za stanem pośrednim ("the right way lay in the middle between private and public education", s. 33), mając na myśli małe 7-8 osobowe grupy uczących się pod opieką nauczyciela, w których można odwołać się do zdrowego motywującego do nauki impulsu rywalizacji, zob. tenże Observation upon Liberal Education, In All Its Branches, ed. by T.O. Moore, Liberty Fund, Indianapolis 2003, s. 32-40.

w dalszej kolejności również w praktyce życia Anglii, późniejszego Królestwa Wielkiej Brytanii i szerzej Europy a także Stanów Zjednoczonych¹². Chcąc uchwycić wyróżniki tej myśli, nie sposób patrzeć na filozofię Locke'a wybiórczo, szukając ich w jakichś wybranych, uprzywilejowanych rewirach. Myśl pedagogiczna zdaje się być jej ważnym elementem, choć do niedawna często jeszcze pomijanym w refleksji filozoficznej.¹³ W ujęciu P. Schoulsa *Myśli o wychowaniu* łącznie z *O właściwym używaniu rozumu*¹⁴ to para komplementarnych tekstów poświęconych wychowaniu dziecka i samowychowaniu człowieka dorosłego w jego całożyciowym procesie dojrzewania i wyboru drogi rozumnej wolności, które to zagadnienie stanowi ważną część filozofii Locke'a, obok takich jej działów, jak epistemologia i filozofia polityczna, najsilniej eksplorowanych, dla których reprezentatywnymi dziełami były z kolei *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego* i *Dwa traktaty o rządzie*. Zasługi Locke'a dla pedagogiki, jak się podkreśla, wynikają głównie z faktu, że autor omówił zagadnienie wychowania i w całości oparł go na swoim nowoczesnym rozumieniu filozofii, tym samym czyniąc z tematu przedmiot rozważnej i pogłębionej analizy, pretendującej do bycia refleksją uogólniającą, uniwersalną, pisaną wszak przez filozofa i to tej klasy. Nie umniejsza tej randze fakt, iż główna praca dedykowana była przyjacielowi

¹² Zob. np. G. Himmelfarb, *The Roads to Modernity. The British, French, and American Enlightenments*, Vintage Books, NY 2005, s. 3-22, która argumentuje za szczególnym wpływem i przenikaniem Oświecenia Brytyjskiego (opisywanego w kategoriach socjologii cnoty) do kultury amerykańskiej i jej kształtu Oświecenia, określanego przez nią mianem polityki wolności.

¹³ O zmianie nastawienia świadczą prace np. P. Gaya, J. i J. Yolton, N. Tarcova, W.M. Spellmana, P. Schoulsa czy ostatnio L. Warda.

¹⁴ Na całość myśli Locke'a w odniesieniu do wychowania składają się jeszcze inne prace: *Some Thoughts concerning Reading and Study for a Gentleman* z 1703, *Of Study* z 1677, a także listy z pedagogicznymi poradami pisane do wielu osób (w tym np. do Księżnej Peterborough czy Lady Masham).

E. Clarke'owi, a porady w niej zawarte miały służyć wychowaniu konkretnego dziecka. Wręcz przeciwnie, to okazało się jej walorem, bowiem napisana językiem nie abstrakcyjnie brzmiącego traktatu ale w tonie poradnika oddawała sedno nastawienia, które promowała. Mianowicie, w miejsce kolejnego bezosobowego podręcznika formułującego zestaw reguł obowiązujących w procesie kierowania i dyscyplinowania dzieci oraz ich trenowania podczas nauki, wprowadzała nowe, indywidualizujące podejście do dziecka, jego rozwoju i wychowania. To nie dziecko miało się dostosowywać do programu ale program do dziecka¹⁵. Z drugiej strony, można przyjąć, że praca poświęcona wychowaniu nic nie straciłaby a raczej jeszcze zyskałaby, gdyby Locke zechciał z większym zaangażowaniem prześledzić literaturę pedagogiczną swojego czasu, na co zwraca uwagę np. R.S. Quick w krytycznym wprowadzeniu do *Some Thoughts Concerning Education* (1880). Wtedy wiele ze spraw poruszanych przez pedagogów mu współczesnych mogłoby stać się częścią także jego przemyśleń¹⁶. W jego obronie staje zaś J.W. Yolton, pisząc, że o wyjątkowości ujęcia spraw wychowania przez Locke'a decyduje właśnie owa z pierwszej ręki a więc bezpośrednia (a nie pośrednia – z traktatów) wiedza o dzieciach, zgłębienie rozumienia ich świata, które posiadał dzięki własnemu doświadczeniu

¹⁵ Por. The Educational Writings of John Locke. A Critical Edition with Introduction and Notes by James Axtell, Cambridge University Press, Cambridge 1968, s. 52.

¹⁶ Zob. R.S. Quick, Introduction (Critical) to *Some Thoughts concerning Education* by John Locke, Cambridge University Press, 1880, pp. xlviii-xlix. Jest faktem, że w bibliotece Locke'a brakowało znaczących dla myśli pedagogicznej XVI-XVII wieku dzieł takich rodzimych pisarzy jak Roger Ascham, Sir Tomas Elyot, Henry Peacham, Richard Mulcaster, John Brinsley czy Charles Hoole; przyjmuje się, że Locke nie znał też „Of Education” Johna Milтона ani wielu dzieł pedagogicznych Comeniusa, posiadał jednak trochę francuskojęzycznych tekstów z tej tematyki, w tym M. Montaigne'a i P. Nicole'a, a z włoskojęzycznych: B. Castiglione, *Il libro del Cortegiano*, zob. szerzej, J. Axtell, The 'Education' In Context, w: *Educational Writings*, dz. cyt., s. 62-65 oraz J. Harrison and P. Laslett, *The Library of John Locke*, Oxford at the Clarendon Press, 1971.

pedagogicznemu, czyli wnikliwej obserwacji i pracy z wychowankami oraz studentami w ciągu swojego życia. To powoduje, że lektura *Myśli o wychowaniu* wyzwała w czytelniku przekonanie o powadze, z jaką podejmowany jest przez autora przedmiot rozważań, za którą stoi zaangażowanie i znanstwo w prezentowaniu konkretnych rozwiązań praktycznych, instrukcji, choćby na temat sposobu rozwinięcia w dziecku generalnego zainteresowania uczeniem się czy wykształcenia konkretnego nawyku bądź oduczenia dostrzeżonej złej skłonności.¹⁷

Podsumowując sprawę kontekstu historyczno-kulturowego, w którym powstawały główne dzieła Locke'a, uznaje się, że w odniesieniu do twórczości pedagogicznej uobecniają się w niej głównie wpływy tradycji chrześcijaństwa, humanizmu, kultury dworskiej oraz racjonalizmu¹⁸, co daje się udokumentować obecnością, rzadko jawnych częściej domyślnych u Locke'a, odniesień do takich autorów, jak Pierre Nicole, François Fénelon, Claude Fleury, Michel Montaigne, Baldassare Castiglione i René Descartes. Trudno byłoby też pominąć oczywisty, wynikający z wykształcenia ogólnego, wpływ klasycznych filozofów poczynając od Arystotelesa, Kwintyliana, Juwenalisa czy Erazma z Rotterdamu. Zarazem wyrastanie poza ten kontekst, o czym szerzej poniżej, pozwala nazwać tego filozofa i pedagoga, jak czyni to np. Peter Gay, ojcem Oświecenia w myśli pedagogicznej i poza nią. Według niego, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego* to tekst, który dał psychologiczne podstawy pod nowoczesną teorię wychowawczą, a w połączeniu z *Myślami o wychowaniu*, jako

¹⁷ Zob. J.W. Yolton and J. Yolton, Introduction to Some Thoughts Concerning Education by John Locke, Clarendon Press, Oxford 2003, s. 12-14.

¹⁸ Zob. M.G. Mason, "The Literary Sources of John Locke's Educational Thoughts", "Paedagogica Historica", T.5, nr 1, 1965, s. 70-71.

aplikacją jego filozofii, tworzącymi z pierwszym dziełem spójną całość, stały się szybko i pozostały na pozycji klasyki filozofii.¹⁹

Locke zapowiadający Oświecenie

Oświecenie daje się opisywać jako zintegrowany ruch idei, tworzący w miarę jednorodny nurt wyróżniający się konkretnym zestawem nowych w stosunku do poprzedniej epoki treści. Jednak równocześnie można go traktować w kategoriach konkretnego tj. pokrywającego się z XVIII wiekiem usytuowanego w różnych miejscach Europy wyodrębnionego czasu nazywanego wiekiem Oświecenia. Ten drugi sposób interpretacji otwiera na pojemniejsze i bardziej zróżnicowane rozumienie tej epoki, ze względu na różne koncepcje filozoficzne, czasem trudne do pogodzenia ale jednak ostatecznie się dopełniające.²⁰ Dla Petera Gaya, który poświęcił Oświeceniowi co najmniej trzy ważne prace, jest to epoka dająca się opisać przez pryzmat czterech krytycznych punktów, co oznacza, że oczekuje się obecności w niej pewnych cech, z jakichś racji do niej przypisanych, z drugiej strony równie wyraźnie można napotkać w niej różne przejawy dyskusji z dominującym rytem, łącznie z jego negacją. Po pierwsze, opisuje się *philosophes*²¹, jako „wyznawców nieskończonej wiary w ścisły i mierzalny (*rigid mechanical*)

¹⁹ Zob. P. Gay (ed.), John Locke on Education, Teachers College Columbia University, New York 1964, s. 1.

²⁰ Idąc za P. Gayem wymieńmy sześciu filozofów, włączanych do Oświecenia, tworzących jego „family”, a jakże od siebie różnych: Samuel Johnson i Voltaire, Charles Wesley i Gotthold Ephraim Lessing czy Alexander Pope i David Hume, The Enlightenment: An Interpretation, 2: The Science of Freedom, London 1977, s. X.

²¹ „From Scotland do Naples an impressive clan of radical intellectuals had become passionate and outspoken partisans of the New philosophy of John Locke and the New science of Isaac Newton”, P. Gay, Age of Enlightenment, Time-Life International 1966, s. 11.

rozum”²², a bliższym prawdy jest pogląd, że byli oni krytykami racjonalizmu i na nim opartej metafizyce (*vide* Descartes) sam zaś rozum uznawali za ważną ale ograniczoną władzę w rękach człowieka (Diderot, Hume, Kant). Po drugie, charakteryzuje się ich jako głosicieli idei postępu, jednak zarazem przypisywany im optymizm trzeba umieć zderzyć z obecną w nich postawą krytycyzmu (Diderot), sceptycyzmu (Hume) czy cynizmu (Gibbon) a nawet pesymizmu (Holbach). Z drugą cechą wiąże się trzecia, a mianowicie, brak zmysłu historii (*no sense of history*), w znaczeniu zrozumienia dla przeszłości i tradycji. Dowodem na przekraczanie tego wyznacznika epoki jest dokonanie w postaci znamienitych tekstów historycznych, których autorami byli *philosophes* (Voltaire, Gibbon i Hume). Choć wiek Oświecenia bezsprzecznie zrywał z bezkrytycznym stosunkiem do przeszłości, bo umożliwiającym przetrwanie przesądów, stereotypów i zabobonów, to jednak, jak podkreśla Gay, jego twórcy byli też „przekonani, że jedyną drogą ucieczki od przeszłości jest wiedza o niej”²³. Po czwarte, z Oświeceniem kojarzy się też przywiązanie do idei oświeconego władcy, który u boku *philosophes* będzie w stanie pełnić misję urzeczywistniania projektu doskonałego społeczeństwa. Ten pogląd, wiązany głównie z Voltaire’em, Diderotem i d’Alembertem, czyniącym ukłony w stronę czy to carycy Katarzyny Wielkiej czy cesarza Fryderyka Wielkiego, można równoważyć coraz częstszą w Oświeceniu dyskusją na temat szans upowszechniania idei obywatelstwa i sposobów cywilizowania w dużej mierze niepiśmiennych mas społecznych²⁴. Jeśli do tej charakterystyki dodamy trójpodział G. Himmelfarb²⁵, z jej rozróżnieniem na socjologię

²² P. Gay, *The Party of Humanity. Essays in the French Enlightenment*, Alfred A. Knopf, New York 1964, s. 269.

²³ Tamże, s. 274.

²⁴ Tamże, s. 274-277.

²⁵ Zob. G. Himmelfarb, dz. cyt., por. przypis 12.

cnoty, ideologię rozumu oraz politykę wolności, będących nazwami trzech wyróżnianych przez nią postaci Oświecenia: angielskiego, francuskiego i amerykańskiego to można próbować wysuwać wnioski o dużym zróżnicowaniu ideowym mieszczącym się w obrębie namysłu nad kształtem XVIII wieku, i włączać doń takie wartości, jak: rozum, postęp, wolność, prawa, natura, prawda, moralność, doskonalenie, edukacja. Choć o ile przyjmujemy, że Oświecenie było w większym stopniu ruchem idei niż zmianą społeczną²⁶, a najsilniej rzuca się to w oczy właśnie w dziedzinie edukacji, to najlepiej owe wartości rozpatrywać w konkretnym wzajemnym powiązaniu i proporcjach, wyznaczonych propozycją danego myśliciela. W takim razie w jakim zestawieniu występują one w filozofii Locke'a? Patrząc na nią głównie przez pryzmat jego koncepcji wychowania, na ile pasuje on do roli prekursora bądź ojca Oświecenia?

Locke między rewolucyjnością a konserwatyzmem poglądów

Dobrym wprowadzeniem w filozofię wychowania formułowaną przez Locke'a wydają się być znów słowa Gaya, tym razem z jego pracy *John Locke on Education*. Jego interpretacja biegnie w tym kierunku, by widzieć w Locke'u zarazem konserwatywnego jak i rewolucyjnego myśliciela, bo „równocześnie przekazującego i przekształcającego tradycyjne idee”²⁷.

²⁶ Przy takim podejściu nie dziwi konstatacja Gaya w pracy *The Party of Humanity* w końcówce jego rozważań o Oświeceniu jako całości, na którą składają się tak paradoksalnie brzmiące jakości, jak: arystokratyczny liberalizm, epikurejski stoicyzm, namiętny racjonalizm i tragiczny humanizm, s. 288-290.

²⁷ P. Gay (ed.), *John Locke on Education*, dz. cyt., s. 1. W podobnym tonie wypowiadają się też R. Grant i N. Tarcov, edytorzy tomu: *John Locke, Some Thoughts Concerning Education and Of the Conduct of the Understanding*, 1996, s. VII, pisząc we Wprowadzeniu o Lockowskiej doktrynie politycznej wywiedzionej z takich zasad, jak: naturalna równość, prawa jednostek, władza oparta na umowie społecznej, prawo do obywatelskiego oporu wobec niesprawiedliwości po stronie rządzących, rozdział

O rewolucyjności jego poglądów świadczy, po pierwsze, stawianie na rozum jako niezawodnego przewodnika w procesie poznania, w ustalaniu prawideł myślenia i działania, jako przyrodzoną władzę, która wywyższa człowieka ponad inne istoty, o ile tylko zechce jej używać (a nie znajdować się we władaniu namiętności bądź niższych zmysłowych pobudek), jako kamień probierczy, umożliwiający odróżnianie pozorów (w tym obiegowych sądów, zabobonów, przesądów i stereotypów) od prawdy. Konserwatyzm z kolei wiązałby się z ogólnym nastawieniem antysystemowym, wskazującym na niemożność zgłębienia całości wiedzy o naturze wszechświata, konstatującym rozmiar ludzkiej niewiedzy, a także słabości ludzkiej natury, przy jednoczesnym uznawaniu prawdy za cel poznania i rozumowania, dla niej samej²⁸.

Drugim wątkiem świadczącym kolejny raz zarówno o rewolucyjności jak i konserwatyzmie myśli Locke'a jest głoszenie poglądu o wolności każdej istoty ludzkiej jako bytu niepodlegającego władzy żadnego innego człowieka oraz o równości wszystkich wobec prawa. Jest to jednak racja ugruntowana nie czyjąś arbitralną wolą ale mocą stanowionego przez Boga prawa natury. To prawo zaś określa i ramy, i kierunek dla ludzkiej wolności. Nie chodzi więc o prawo do dowolności ale o wolność zgodną z nakazami

państwa i kościoła, rządy prawa, jako o racjach, które we współczesnej debacie politycznej Ameryki bywa, że stają się własnością zarówno liberalizmu, jak i konserwatyizmu.

²⁸ Na to złożenie rozumu i prawdy wyróżniające aksjologię Locke'a zwraca uwagę Quick w *Essays on Educational Reformers*, dz. cyt., s. 220 wzmacniając ów sąd odwołaniem do wypowiedzi Lady Masham w liście do Leclerc'a, nazywającej swojego przyjaciela: sługą prawdy zawsze podążającym za głosem rozumu. ("He was always, In the greatest and In the smallest affairs of human life, as well as In speculative opinions, disposed to follow reason, whosoever it were that suggested it; he being ever a faithful servant, I had almost said a slave of truth; never abandoning her for anything else, and following her for her own sake purely").

rozumu, te zaś jasno określają zarówno swobody jak i obowiązki wobec siebie i innych.²⁹

Kolejna rewolucyjna propozycja to zerwanie z kartezjańskim założeniem o obecności w nas idei wrodzonych i bronienie tezy empiryzmu genetycznego, iż umysł ludzki to na początku niezapisana karta (*tabula rasa*), która stopniowo zapisywana jest dzięki nabywanemu doświadczeniu i na nim opartej refleksji. Jeśli tak, to konserwatyzm jego myśli będzie się z kolei wyrażał w konstatacjach co do faktycznego usytuowania społeczno-kulturowego ludzi, które w punkcie startu jakże odmienną drogę życia kreśli ludziom pochodzącym z różnych grup i warstw społecznych, nie przekreślając jednak możliwości awansu społecznego. Locke daleki jest od usprawiedliwiania ludzkiej biedy i nieszczęść faktem społecznej nierówności; w jego tekstach nie znajdują wsparcia głosiciele teorii konfliktu klasowego; ostatecznie, „szczęśliwość lub niedola człowieka, jak napisze w

²⁹ Dobrze to oddają następujące cytaty z tekstów Locke’a: „Gdzie nie ma prawa, nie ma wolności” (Dwa traktaty o rządzie (2 § 57), „gdybyśmy wolności nie mieli, rozum na nic by się nie przydał; bez rozumu zaś wolność (gdyby była możliwa) nie miałyby znaczenia” (Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego, II, 21 § 67), „rodzimy się więc o tyle wolni, o ile będziemy rozumni” (Dwa traktaty o rządzie, 2 § 61), „jeśli wyłamanie się spod kierownictwa rozumu i brak wszelkich hamulców opartych na namyśle i sądeniu miałyby być wolnością, to wariaci i głupcy byłiby jedynymi wolnymi ludźmi” (Rozważania..., II, 21§ 50). „Być wolnym to znaczy dysponować i swobodnie, zgodnie z własnym sumieniem, kierować własną osobą, działaniem, majątkiem, całą swoją własnością z przyzwoleniem prawa, któremu się podlega, nie być więc poddanym niczyjej arbitralnej woli, ale kierować się bez przeszkód własną wolą” (Dwa traktaty o rządzie, 2 § 57), „każdy powinien postępować z innymi tak, jakby chciał, żeby z nim postępowano” (Rozważania..., I,3§ 4). Na obecność wątku prawa natury w myśli Locke’a, jako pioniera liberalizmu, zwraca uwagę John Dunn w pracy pt. *Western political theory in the face of the future*, Cambridge 2008, s. 38-43, podkreślając jego wagę dla legitymizacji ustroju liberalnej demokracji, obawiając się jednak o kondycję i spoiwo takiego państwa po odrzuceniu odwołania do Boskiego porządku i pozostania tylko na poziomie jednostkowego aksjomatu samorealizacji, z jego możliwą tendencją do egoistycznego redukcjonizmu.

Myślach o wychowaniu, jest po większej części jego własnym dziełem” (§ 1). Więcej w tych słowach optymizmu pedagogicznego³⁰ niż metafizycznego pesymizmu: w życiu liczyć się ma hart ducha, pracowitość i wysiłek włożony w pokonywanie barier i przeszkód życiowych połączone z życzliwością i pomocą innych.³¹

Czwartym rewolucyjnym składnikiem myśli Locke’a jest zerwanie z doktryną grzechu pierworodnego³²; choć od razu trzeba zaznaczyć obecność w niej wątku konserwatywnego negującego równie wyraźnie dobroć ludzkiej natury (byłoby to sprzeczne z tezą o *tabula rasa*); taki wniosek wy dobył on na mocy obserwacji dzieci, u których dostrzegł, i to przejawiającą się już od najwcześniejszych lat, skłonność do dominacji i chęci postawienia na swoim a także ogólną słabość rozumu czyli zależność od uczuć i namiętności a także skłonność do folgowania zmysłowym przyjemnościom, od których to słabości trudno się nam ludziom uwolnić do końca życia. Środkiem zaradczym na ów stan rzeczy jest wyposażanie dzieci

³⁰ Skłaniają do takiego wniosku następujące słowa Locke’a: „of all the Men we meet with, nine Parts of Ten are what they are, Good Or Evil, useful Or not, by their Education” *Correspondence*, 2:626, cyt. za: P. Schouls, *Reasoned Freedom. John Locke and Enlightenment*, Cornell University Press, Ithaca and London 1992, s. 185, zob. też P. Gay, *The Enlightenment*, dz. cyt., s. 512.

³¹ Pod wpływem filozofii społecznej Locke’a pozostawał Benjamin Franklin, najbardziej charakterystyczny głosiciel moralności mieszczańskiej i idei self-made man. Ów wątek podkreśla szczególnie P. Schouls, nie znajdując u Locke’a podstaw, by móc tłumaczyć się za swoją sytuację w kategoriach bycia produktem takiego a nie innego środowiska, wręcz przeciwnie, nie ma takiej sytuacji, która zwalniałaby człowieka z brania za siebie odpowiedzialności, bo żadne warunki nie znoszą obowiązku pracy nad sobą, *John Locke and Enlightenment*, s. 185-187.

³² Właśnie w tym punkcie, bardziej niż w odrzuceniu idei wrodzonych, P. Gay widzi wyjątkowość stanowiska Locke’a, które dało asumpt do wzmocnienia wiary w siłę wychowania, której w takim stopniu nie mogli mieć nawet najbardziej optymistycznie nastawieni chrześcijanie, uznający, w następstwie grzechu pierworodnego, potrzebę łaski Bożej, *The Enlightenment: An Interpretation*, 2: *The Science of Freedom*, dz. cyt., s. 511.

w dobre nawyki a więc kształcenie charakteru (tj. cnót). Właśnie w tym miejscu najwyraźniej daje się wyjaśnić i uzasadnić układ proponowanych przez Locke'a dziedzin wychowania, w których na pierwszym miejscu uplasowana zostaje nauka cnoty a na samym końcu kształcenie intelektu i nabywanie wiedzy.³³

Jak widać, konserwatyzm w wymienionych czterech punktach bierze się głównie z faktu brania pod uwagę i wyodrębniania w analizie natury ludzkiej jednej z faz życia, a mianowicie dzieciństwa. Mając przed sobą, dające się z nich wydobyć, następujące wyróżniki w postaci kategorii: rozumu, wolności, prawdy, cnót, można z pełnym przekonaniem do tego zestawu filozoficznych wyróżników myśli Locke'a włączyć pojęcie wychowania. Ów konserwatyzm paradoksalnie dał podstawy i umożliwił, już z punktu widzenia nauk humanistycznych, społecznych i historycznych, równie rewolucyjne dokonanie Locke'a jak cztery głoszone wyżej tezy; powaga i dokładność, z jaką na podstawie długoletniej pracy z dziećmi i skrzętnej obserwacji ich świata podjął się opisu fenomenu wychowania jest

³³ Locke wprowadza w to zagadnienie w § 134 Myśli o wychowaniu zdaniem: „To, czego pragnie dla swego syna każdy szlachcic troszczący się o jego wychowanie, mieści się, jak sądzę, poza majątkiem, jaki mu zostawia, w tych czterech rzeczach: w cnotcie, roztropności, dobrym zachowaniu się i w wykształceniu”, w kolejnych paragrafach uzasadniając właśnie taki porządek hierarchiczny czterech dziedzin wychowania. Degradacja wykształcenia przysporzy Locke'owi wielu głosów krytyki. Najmocniejszy w tonie i sile oddziaływania był głos Kard. Newmana, oskarżający Locke'a nie tylko o wąskie użytecznościowe podejście do wiedzy ale też o postawę pogardy wobec wysiłków nauczycieli i pracy wokół doskonalenia umysłów uczących się, por. przypis 10. Zob. dyskusję z tą krytyką, R.H. Quick, *Some Thoughts Concerning Education by John Locke*. Według Quick'a, i trudno się z tą wykładnią nie zgodzić, z jednej strony najlepszą obroną Locke'a przed zarzutem o utylitaryzm pedagogiczny jest jego windowanie wychowania moralnego nad kształcenie i nauczanie (*Education before Instruction*), z drugiej strony u filozofa zajmującego się analizą ludzkiego rozumu dziwi niedocenywanie wagi ćwiczenia umysłu (analogicznego do ćwiczenia charakteru) i skupianie uwagi tylko na tym, na ile konkretna wiedza jest użyteczna, tamże s. I-IV.

silnym akordem, którym Locke zaznaczył swój wkład w długi proces odkrywania dzieciństwa³⁴. Dokonał tego bez znoszenia roli, jaką do spełnienia mają w tej fazie życia inni, tzn. odpowiedzialni za dzieci dorośli. Samo wychowanie jako przestrzeń, w której przebiega dzieciństwo, faza życia na drodze stawania się władającym sobą dorosłym, samoodpowiedzialnym człowiekiem nabiera u Locke'a rangi spraw ludzkich, stąd konieczność uzgadniania w/w pojęć: rozumu, wolności, prawdy, cnót z możliwościami i potrzebami dzieciństwa, w którym przebiega wychowanie. Wydaje się, że na tym polu nie miała część intuicji Locke'a równie mocno zaznaczyć swoją obecność na scenie zapowiadającej Oświecenie, a może nawet weszła do kanonu wiedzy o człowieku; są też jednak słabe strony jego pedagogicznego zamysłu, o których także warto pamiętać.

Wyróżniki myśli pedagogicznej J. Locke'a -
- jej mocne i słabe strony na tle standardów XVII wieku

Licząc się z faktem, na co zwraca uwagę Gay, że w XVII wieku poglądy na wychowanie prące ku egalitaryzmowi i demokratyzmowi świadczyłyby o skrajnym utopizmie ich autora, niejako „bujaniu w obłokach”³⁵, myśl pedagogiczna Locke'a, choć formalnie, zgodnie z normą wieku, adresowana była do konkretnej warstwy społecznej, głównie do środowiska angielskiej arystokracji, dla biednych proponując ewentualnie parafialne „working schools”, i tak uchodziła za radykalną. W głównych punktach myśl ta jest powszechnie znana i nie ma potrzeby kolejny raz jej odtwarzać, ograniczę się więc do przytoczenia trzech głosów ilustrujących sposoby opisywania

³⁴ Por. P. Gay (ed.), dz. cyt., s. 1-4.

³⁵ „Egalitarian democracy in education would have seemed the wildest of Utopian dreams to men in Locke's time”, P. Gay (ed.), s. 15.

wkładu Locke'a w materii spraw wychowawczych. Pierwszy zachęca do lektury jego tekstów wszystkich tych, którzy zainteresowani są teorią pedagogiczną dającą odpowiedź na pytanie, dlaczego naprawdę chcemy wychowywać dzieci; jak rzecz ujmuje autor opinii, P. Gay, warto, by do nich zaglądali ci, „którzy szukają filozofii uznającej ważność doznań bez zaniechania w ich obrębie przeżycia doskonalenia siebie/pracy nad sobą, kładącej nacisk na uznanie dziecięcych potrzeb bez ignorowania wagi dyscypliny, przekonującej o związkach uczenia się z moralnością bez negowania wartości ciężkiej pracy, szukającej odpowiedniej dla przyszłej kobiety i mężczyzny formy przystosowanej i współgrającej ze współczesnym światem, a jednak nie zapominającej że owa odpowiedniość wymaga znajomości klasyki oraz duchowej wrażliwości”³⁶. Ta ocena wyraźnie wskazuje na owo rozpięcie czy biegunowość myśli Locke'a, analogiczne w jakimś stopniu do opisanej wcześniej mozaiki ideowej, która złoży się na całość zwaną Oświeceniem.

James Axtell z kolei skupia się na wyartykułowaniu wyróżników ogólnej metody wychowania zawartej w poradniku Locke'a. Głównymi jej składnikami są według niego, po pierwsze, praca nad kształtowaniem przez całe dzieciństwo właściwych nawyków, po drugie, waga podwójnej zasady: dbałości o uznanie i reputację oraz obawa przed utratą dobrego imienia (wrażliwość na wstyd i niesławę) jako środków dyscyplinujących, po trzecie, dobry przykład ze strony dorosłych w miejsce bezbarwnych i szybko zapominanych reguł czy napomnień, po czwarte, kwestionowanie jako chybiających celu kar cielesnych, po piąte, danie dzieciom swobody i miejsca na chwilę uciechy, a więc pozwolenie im na bycie takimi, jakimi aktualnie jako dzieci są; po szóste, zwracanie uwagi na cechy charakteru i

³⁶ Tamże, s. 15.

temperamentu oraz tempo rozwoju różniące dzieci między sobą oraz dostosowywanie doń programu wychowania i kształcenia (a nie na odwrót: dzieci do programu)³⁷. Z własnej strony listę tę wydłużyłabym jeszcze o jedno wskazanie Locke'a, tj. wymóg traktowania dziecka z powagą i szacunkiem, czego przejawem miało być choćby niewytykanie jego błędów publicznie czy uważne wsłuchiwanie się w jego wypowiedzi, zapytania czy prośby i niepozostawianie ich bez odpowiedzi.

Trzecie ujęcie właściwego wychowania, do odczytania z ksiąg Locke'a, proponuje P. Schouls. Wedle niego są tam obecne 4 wskazania³⁸: Na początek – (1.) posłuszeństwo w imię poddania pragnień i upodobań pod kontrolę (wydatna rola rozumnych wychowawców), następnie – (2.) poddanie pragnienia pod osąd rozumu, zgodnie z definicją cnoty, która „polega na możliwości powstrzymywania się od zaspokojenia naszych własnych pragnień, tam gdzie rozum tego nie dozwala” (*Myśli o wychowaniu* § 38) dalej – (3.) wpojenie zasady (w połączeniu z ćwiczeniem nawyku), iż o spełnieniu przyjemności ma decydować fakt czy kieruje ona ku prawdziwemu szczęściu³⁹, jeśli nie, powinno się jej odmówić. Ze względu na to, że dziecko najczęściej samo nie potrafi jeszcze tego rozstrzygnąć, o odroczeniu/niezezwoleń decydować powinni rodzice, a podporządkowanie ich woli łatwo jest związać z wykształconą u dzieci potrzebą dbania o dobre imię i zasługiwania na szacunek i akceptację. To wszystko służy celowi – (4.) jakim jest autonomia. Gdyby zaś folgować dzieciom, te

³⁷ Zob. *The Educational Writings of John Locke*, ed. by J. Axtell, dz. cyt., s. 52-53.

³⁸ zob. P. Schouls, dz. cyt., s. 207-225.

³⁹ W tekście *Thus I Think* Locke wymienia 5 rodzajów dóbr, z którymi możemy ostatecznie wiązać trwałą przyjemność i szczęście: 1. zdrowie, 2. dobre imię, 3. wiedza, 4. czynienie dobra, 5. nadzieja na wieczne szczęście, w: Lord King Peter, *The Life and Correspondence of John Locke*, t. 2, przedruk w: N. Reicyn, *La Pedagogie de John Locke*, Hermann & C, Éditeurs, Paris 1941, s. 211-212.

nie wykształciłyby w sobie wolności, tylko podległość własnym upodobaniom. „Kto nie jest przyzwyczajony, pisze Locke, do poddawania swej woli rozumowi innych, kiedy jest młody, z trudnością będzie słuchał lub poddawał się własnemu rozumowi, w wieku, gdy może z niego robić użytek” (*Myśli o wychowaniu* §36). Interpretacja Schoulsa zmierza w kierunku, by przymus (zewnątrzny) wpisany w naturę procesu wychowania rozumieć u Locke’a jako ćwiczenie się w nabywaniu umiejętności poddania się kierownictwu własnego rozumu, czyli osiągnięcia autonomii, celu wychowania; zgodnie z jedną z definicji wolności jako „mocy działania albo niedziałania zależnie od tego, jak umysł zdecyduje” (*Rozważania...*, II, § 21). Przymus i wolność pozostają antynomiczne, bo nikogo wszak nie można zmusić do bycia wolnym człowiekiem, bycia panem siebie ale wychowanie jest właśnie tym doświadczalnym polem, w obrębie którego można stwarzać dzieciom okazje do ćwiczenia ich własnej wolności i rozumu, choć nie na zasadzie dowolności, tylko w stopniu odpowiadającym umiejętności zapanowania nad własnymi skłonnościami, bez zrzekania się ze strony dorosłych pozycji odpowiedzialnych opiekunów, troszczących się i prowadzących dzieci ku dorosłości i samoodpowiedzialności⁴⁰. Tych kilka przykładów wydobywania z myśli Locke’a głównych wątków świadczących o oświeconym z ducha i nowatorskim podejściu do wychowania dzieci, na których realizację w praktyce życia społecznego trzeba było niejednokrotnie długo czekać, zbliża nas na koniec do zadania pytania o równie mocno zaznaczające się w tej myśli wątki, świadczące o słabości, niekonsekwencji i błędach a może

⁴⁰ Ten proces wcale nie musi zakończyć się sukcesem w postaci wyboru drogi życia opartej na rozumnej wolności, czy więc kategoria postępu i z niej wypływający optymizm pedagogiczny miały ostatecznie charakteryzować koncepcję wychowawczą Locke’a, dla P. Schoulsa pozostaje kwestią problematyczną, zob. tamże, s. 225-232.

nawet cofaniu rozwoju myśli i praktyki wychowawczej. Sam Locke wypowiadał się o własnym powołaniu filozofa w kategoriach bycia pomocnikiem (*Under-Labourer*) a nie mistrzem-budowniczym (*Master-Builder*)⁴¹. Wykonywał to skromne (jednocześnie działające jak „miotła”) zadanie, które dla wielu okazało się rewolucyjne⁴², bo walczące z werbalizmem, szukające niekwestionowalnych zasad i dyrektyw pod uprawianie nauk, filozofii i teologii, obalające liczne przesady podające się za prawdy, przygotowujące grunt pod kantowską zasadę *sapere aude*⁴³; jednak w kilku miejscach okazało się ono zbyt redukujące.

Racjonalne podejście do cnoty jako zdolności panowania nad sobą, tj. umiejętności odmówienia sobie zaspokojenia własnych pragnień tam, gdzie rozum na to nie zezwala oraz hedonistyczna koncepcja woli⁴⁴, połączone ze

⁴¹ Jak pisał w Liście do czytelnika jako wprowadzeniu do Rozważań dotyczących rozumu ludzkiego: „Rzeczypospolitej uczonych nie brak obecnie mistrzów-budowniczych; ich potężne prace, których celem jest posunąć naprzód wiedzę, pozostawią trwałe pomniki, przedmiot podziwu potomności. Ale nie każdy może mieć nadzieję, że zostanie Boylem lub Sydenhamem, w epoce zaś, która wydała takich mistrzów, jak wielki Huygens i niezrównany Newton (...), wystarczy dla zaspokojenia ambicji pracować na stanowisku pomocniczym, mając za zadanie oczyszczenie nieco gruntu i usuwanie gruzu, zawalającego drogę do wiedzy”, tłum. B. Gawecki, PWN, Warszawa 1955, s. 14.

⁴² Inaczej niż Descartes, którego racjonalizm mierzył *philosophes*, Locke wzbudzał w nich entuzjazm i nadzieje (chyba przez złagodzenie zakresu pewności w poznaniu, biorące się z przyjęcia założeń empiryzmu genetycznego), choć radykalizm metody wątpienia w pewniki zastanej wiedzy był u Descartesa i Locke’a podobny.

⁴³ Zob. I. Kant, *Co to jest Oświecenie?*, tłum. A. Landman, w: Z. Kuderowicz, *Kant, Wiedza Powszechna*, Warszawa 2000, s. 194-199 rozpoczynający się od pamiętnych słów: „Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się swym własnym rozumem, bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa. *Sapere Aude!*”, s. 194.

⁴⁴ Locke weryfikuje swoje pierwotne zdanie na temat tego, co wpływa na wolę i już w 2. wyd. *Essays Concerning Human Understanding* ustala, że nie jest to „spodziewane większe dobro” ale stan niezadowolenia, „przykry niepokój umysłu z braku jakiegoś

sceptycyzmem wobec postawy wyposażającej człowieka w zmysł wewnętrzny, kierujący w stronę dobra i piękna⁴⁵, zamykały Locke'a choćby na dostrzeżenie tych estetycznych walorów natury i ludzkiej twórczości, do których dostęp możliwy jest za pośrednictwem uczuć⁴⁶. Stąd brak odniesień do wychowania artystycznego i estetycznego, które bezsprzecznie stanowi wielkie ograniczenie całości jego propozycji pedagogicznej. Drugim zbyt radykalnym przycięciem zastosowanym przez Locke'a wydaje się być niedostrzeżenie wartości tkwiącej w wysiłku poświęconym pracy intelektualnej; jest to zaskakujące tym bardziej, że w odniesieniu do kształcenia moralnego charakteru docenia on analogiczny wysiłek i trud, wiążący się z odmawianiem sobie różnych dóbr. Dlaczego roztropność nie odpowiedziała podobnej zasady w odniesieniu do kształcenia intelektu? Czy przełamywanie słabości i oporu wobec czynności myślenia i rozumowania nie nosi w sobie autentycznej wartości doskonalenia władzy umysłu a przy okazji hartowania także woli? To niedocenienie obu wątków

dobra" (II, §31), dodając w innym miejscu, że „motywy trwania w tym samym stanie lub działania jest tylko doznawane własne zadowolenie, motywem zmiany zaś jest zawsze pewne niezadowolenie; bo nic innego nie pobudza nas do zmiany stanu lub do działania, niż jakaś dolegliwość czy przykrość. To jest zasadniczy motyw, który działa na umysł, aby go doprowadzić do działania. Nazywam to (...) wyznaczaniem woli" (II, §29).

⁴⁵ W miejsce naturalnej skłonności ku dobru u Locke'a w toku argumentacji moralnej pojawi się odwołanie do kategorii „zewnętrznego usankcjonowania” (za C. Taylorem), jaką ma pełnić w ludzkich wyborach moralnych względ na boską nagrodę i karę, por. C. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i In., PWN, Warszawa 2001, r. XV.

⁴⁶ Ten brakujący wątek będzie umiejętnie rozwijał uczeń Locke'a, A.A.C. Shaftesbury (w takich dziełach jak *An Inquiry Concerning Virtue and Merit*, *The Moralists*, *A Philosophical Rhapsody* czy *A Letter Concerning Enthusiasm*). Motyw kary i nagrody spełnia u niego tylko warunkową rolę, bo o moralnej zasłudze świadczy ostatecznie czystość intencji i wysiłek włożony w czynione dobro, te zaś można w sobie rozwijać i doskonalić w kontakcie z pięknem natury i kulturą, dzięki tolerancyjnemu wychowaniu, kształtującemu wielkoduszne usposobienie, w oparciu o przymioty ludzkiej natury: skłonność do dobra i posiadane dobre uczucia.

dotyczących bezpośrednio dziedziny kształcenia można próbować tłumaczyć postawą Locke'a stawiającą na priorytet wychowania nad kształceniem (te zaś do wychowania odnoszą się dopiero nie wprost), nie brzmi to jednak nad wyraz przekonująco.

W ślad za tymi pytaniami i wątpliwościami rodzą się kolejne. Na przykład, czy Locke tak mocno oddany misji krzewienia idei rozumu sam nie popadł w entuzjazm, z którym walczy? Czy nie jest tego przejawem niedopuszczanie poza rozumem do głosu uczuć? Czy nie stoi za tym obawa przed władzą uczuć i namiętności uruchamiająca z kolei bardziej lub mniej otwartą pasję do walki z nimi? Czy nie świadczy to w pewnym sensie o skrajności poglądów? Idąc dalej, czy Locke obnażając stereotypy i uprzedzenia swojej epoki sam nie prezentuje zależności od nich, gdy pod wpływem negatywnych doświadczeń z czasu własnej edukacji krytykuje szkolnictwo publiczne nie próbując wznieść się ponad urazy i zaproponować głos reformatorski? W dobie zbliżającego się Oświecenia „umycie rąk” od problemu oświaty i przekazanie sprawy edukacji w prywatne ręce rodzin nie współgrało z tendencją wieku, wstrzymywało ruch potrzebnych reform oświatowych tak na poziomie szkolnictwa powszechnego jak i uniwersyteckiego, już w skali państwa i narodu jako sprawy o randze publicznej.⁴⁷

Okazuje się, że próba zapowiedzi nowego nurtu, tj. Oświecenia, dokonana na przykładzie dorobku autora *Myśli o wychowaniu* ukazuje obok mocnych potwierdzających akordów również słabe wątpliwe tony. Oznacza to potrzebę sięgania po kolejne inspiracje pochodzące już z innego źródła, a

⁴⁷ Zob. S. Curtis, *History of Education in Great Britain*, dz. cyt., s. 114-118, a także H.C. Barnard, *A History of English Education*, University of London Press, London 1961, s. XV-XVII.

wprowadzające w XVIII wiek nowymi środkami. Wgląd w recepcję myśli pedagogicznej J. Locke'a w obszarze wpływów języka angielskiego rodzi też na koniec pytania z rzędu tych porównawczych, tj. czy i jak owa koncepcja wpisała się w kulturę umysłową i praktykę edukacyjną w Polsce?⁴⁸ Ale to już zaproszenie do kolejnych lektur i odrębnych badań, obok konstatacji, że w niektórych kwestiach Locke objawił ojcostwo nie tyle Oświecenia co rodzącej się filozofii liberalizmu.

⁴⁸ Pierwsze polskie tłumaczenia Myśli o wychowaniu Locke'a pojawiły się w końcu XVIII wieku, a były dokonywane nie z angielskiego oryginału lecz z przekładu z j. francuskiego, łącznie z adaptacją do potrzeb polskiego odbiorcy; dopiero w 1930 ukazał się pierwszy przekład z języka angielskiego autorstwa M. Heitzmana. Wśród uczonych sięgających po spuściznę Locke'a w obszarze polskiej pedagogiki byli m.in. A. Danysz, W.M. Kozłowski, K. Mrozowska, H. Pohoska; z nowszych opracowań, zob. np. S. Sztobryn, Z tradycji kształcenia pedagogicznego w XVII wieku – refleksje wokół Johna Locke'a, w: T. Jałmużna, R. Więckowski (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna i kształcenie nauczycieli w Polsce i Słowenii*, Łódź 1998, s. 223-234.