

Katarzyna Wrońska

PEDAGOGIKA KLASYCZNEGO LIBERALIZMU

W DWUGŁOSIE
JOHN LOCKE
I
JOHN STUART MILL



V. Podsumowanie. Aktualność pedagogiki klasycznego liberalizmu i jej twórcza obecność we współczesnym dyskursie pedagogicznym i filozoficznym	219
Bibliografia	241
Aneks	261
Indeks nazwisk.....	263

WPROWADZENIE

Ponad pół wieku temu krótką definicję liberała sformułował Maurice Cranston, pisząc, że jest to „osoba wierząca w wolność”, natomiast Bertrand Russell określił równie lapidarnie problem związany z przeniesieniem tego pryncypium w świat dziecka: „Istnieje jedna dziedzina, w której obrońca wolności napotyka szczególne trudności: jest to obszar wychowania”¹. Sproblematyzowanie wolności i wychowania, jakie z tych dwóch wypowiedzi się wyłania, to zapowiedź przedmiotu niniejszej pracy.

Liberalizm ma wiele znaczeń, ale pierwotnie był zagospodarowany w obszarze myślenia o polityce i państwie. Dopiero później pojawiły się na nim nabudowane dalsze przestrzenie ludzkiej praktyki życia opisywane przez pryzmat wolności. Prawie równoległe z polityką znalazł ujście w dziedzinie życia ekonomicznego, następnie zaś objął domenę szeroko pojętej kultury. Na tej drodze rozwijania myśli liberalnej jako filozofii wolności² nie mogło zabraknąć dziedziny wychowania i kształcenia. Określenie „liberalizm” weszło do języka pedagogiki, czerpiąc po drodze z obszaru idei filozoficznych inspiracje do rozumienia i rozwijania tego pojęcia na swoim polu. Mamy więc obok „liberalizmu politycznego” „liberalizm edukacyjny” bądź „liberalizm pedagogiczny”, mamy też „pedagogikę liberalną”³. Pozostaje pytanie, ile te „liberalizmy”, polityczny i pedagogiczny, mają z sobą wspólnego i czy znajdują płaszczyznę porozumienia.

Propozycja wyodrębnienia pojęcia „pedagogiki klasycznego liberalizmu” wiąże się z potrzebą badawczą powrotu do początków krystalizowania się liberalnego zamysłu politycznego i sięgnięcia do źródeł tworzonej równoległe, integralnie z nim złączonej refleksji pedagogicznej. Mamy pewność tego powiązania pedagogiki i polityki w obszarze myślenia liberalnego ze względu na jej głównych autorów, którzy

¹ M. Cranston, *Freedom. A New Analysis*, Longmans, Green & Co., London–New York–Toronto 1953, s. 65 („A liberal [...] is a person who believes in liberty”), oraz B. Russell, *John Stuart Mill*, Oxford University Press, London 1955, s. 56 („There is one sphere in which the advocate of liberty is confronted with peculiar difficulties: I mean the sphere of education”).

² Zob. J. Miklaszewska, *Libertariańskie koncepcje wolności i własności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994, s. 7.

³ Zob. *Liberalizm*, [w:] B. Szlachta (red.), *Słownik społeczny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 621–636; *Liberalizm edukacyjny*, [w:] T. Pilch (red. nauk.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, t. 4, s. 1049–1053; *Liberalizm pedagogiczny*, [w:] B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 111–112.

zapisali się w dziejach myśli zarówno jako filozofowie, jak i teoretycy wychowania⁴. John Locke, jeden z pionierów nurtu wolnościowego w polityce, nie był twórcą samego terminu „liberalizm”, bowiem ten jest znacznie późniejszy; Locke współtworzył jednak samą koncepcję, którą później takim mianem będzie się określać i do której będą nawiązywać kolejni, także John Stuart Mill. Rozwinięć pierwotnej myśli było i jest tak dużo, że dziś mamy do czynienia z prawdziwą obfitością „liberalizmów”, w związku z czym wyzwaniem dla badacza staje się samo porządkowanie tej rozbudowanej mozaiki koncepcji⁵. Wielość pomysłów na zagospodarowanie i wypełnienie treścią pojęcia liberalizmu nie musi świadczyć o słabości tego zamysłu ideowego, wręcz przeciwnie – może wskazywać na obecny w jego wnętrzu duży potencjał twórczy inspirujący do nowych poszukiwań. Ale zróżnicowanie panujące w jego obrębie może istotnie wywoływać poczucie nadmiaru, chaosu, bądź skojarzenie z dowolnością i wieloznacznością⁶.

Jedną z form porządkowania bogatego i rozbudowanego obszaru myśli liberalnej jest wydzielanie w nim jego części klasycznej i nowoczesnej bądź przeciwstawianie „starego” i „nowego” liberalizmu, albo wydzielanie jego odmian ze względu na kryterium geograficzne (liberalizm angielski, francuski itd.)⁷. Znajdzie to swój wyraz także w niniejszej pracy; jej tytuł wskazuje, że będzie tu mowa o myśli liberalnej określanej mianem klasycznej, ze względu na zespół wyróżników, które zaczęła formułować w XVII wieku i które podtrzymywała, po drodze rozwijając i doprowadzając do postaci wymagającej wprowadzenia już nowego dookreślenia w miejsce klasycznego. Były wśród nich: umocowana w prawie rozumu zasada nienaruszalnej indywidualnej wolności oraz równości wobec prawa, oparte na samoposiadaniu prawo własności, podkreślanie indywidualnej odpowiedzialności za decyzje i wybory życiowe przy minimalnej roli państwa, tolerancja religijna, prawo społeczeństwa

⁴ Zob. m.in.: F.A. Cavenagh (red.), *James & John Stuart Mill on Education*, The University Press, Cambridge 1931, s. vii–xxvii; R.R. Rusk, J. Scotland, *Doctrines of the Great Educators*, The MacMillan Press, New York 1979, s. 1–6, 80–99; A.M. Kazamias, H.J. Perkinson, P. Nash (red.), *The Educated Man. Studies in the History of Educational Thought*, John Wiley & Sons, Inc., New York–London–Sydney 1967, s. 1–27, 190–223; H.J. Perkinson, *Since Socrates: Studies in the History of Western Educational Thought*, Longman, New York–London 1980, s. 111–127, 146–183; A.O. Rorty (red.), *Philosophers on Education. Historical Perspectives*, Routledge, London–New York 1998, s. 1–13, 173–191, 333–352; P. Gay (red.), *John Locke on Education*, Teachers College Press, Columbia University, New York 1964, s. 1–17; F.W. Garforth, *John Stuart Mill's Theory of Education*, Barnes & Noble, New York 1979.

⁵ Por. J. Bartyzel, *W gąszczu liberalizmów. Próba periodyzacji i klasyfikacji*, Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2004.

⁶ Zob. Ch. Miquet, M. Chamie (red.), *Locke's Political Liberty: Readings and Misreading*, Voltaire Foundation, Oxford 2009, s. 1–9 – opracowanie myśli liberalnej J. Locke'a zwracające uwagę na różne jej odczytania łącznie z narosłymi błędnymi interpretacjami.

⁷ Zob. G. de Ruggiero, *The History of European Liberalism*, transl. R.G. Collingwood, Beacon Press, Boston 1959, s. 93–343; M. Cranston, *Freedom*, s. 65–114; E.K. Bramsted, K.J. Melhuish (red.), *Western Liberalism: A History in Documents from Locke to Croce*, Longman, London–New York 1978, s. 241–383; J. Gray, *Liberalism*, tłum. R. Dziubecka, Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków 1994; Z. Rau, *Liberalizm: zarys myśli politycznej XIX i XX wieku*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000, s. 11–20; Z. Rau, *Forgotten Freedom. In Search of the Historical Foundation of Liberalism*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004, s. 13–63; A. Ryan, *Liberalizm*, [w:] *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. R.E. Goodin, Ph. Pettit, Książka i Wiedza, Warszawa 2002, s. 380–406.

obywatelskiego do oporu wobec ucisku władzy. Sformułował je John Locke wciąż mocno podtrzymujący związki z tradycją filozoficzną, zarazem wnosząc wolnościowe *novum* do myśli politycznej, w dziedzinie ekonomii rozwinięte przez Adama Smitha w postaci zasad wolnego rynku. Z kolei John Stuart Mill, nie rezygnując z zestawu pryncypiów klasycznego liberalizmu, stał się rzecznikiem bardziej aktywnej polityki państwa, argumentując za potrzebą większego jej udziału w regulacji wybranych sektorów życia społecznego i gospodarczego, przygotowując tym samym grunt pod liberalizm nowoczesny. Postaci te zakreślają, w ocenie autorki, historyczne i ideowe ramy klasycznej odmiany liberalizmu; mieszcząc się w nim, są jego zwornikami, odpowiadają za jego początek i zwieńczenie. Choć to teza dyskusyjna i nie w pełni podzielana przez filozofów politycznych, to jednak ma swoich zwolenników⁸. Świadczyć za nią może też podzielane przez obu myślicieli zainteresowanie głównym przedmiotem pedagogiki, czyli wychowaniem człowieka, które dodatkowo mocno łączy oba stanowiska, pozwalając im, jak się zakłada, mieścić się w ramach jednej wyodrębnionej czasowo i geograficznie myśli. Wymaga to jednak przesunięcia w tło ekonomicznej zawartości doktryny, różniącej obu filozofów, zaś na pierwszy plan wysunięcia rozważań dotyczących natury ludzkiej, kondycji moralnej i umysłowej osób i obywateli, koniecznych warunków rozwoju i postępu cywilizacyjnego, a więc problemów równie często i mocno wyróżnianych na gruncie pedagogiki, w obrębie których obaj liberałowie wybrzmiewają już bardziej zgodnie⁹. W odniesieniu do tej dziedziny spraw znajduje w pełni uzasadnienie rozróżnienie zaproponowane przez Zbigniewa Raua¹⁰, w myśl którego klasycznych liberałów charakteryzowało stawianie na indywidualny ludzki wysiłek motywowany dążeniem do samodoskonalenia oraz na wolność od paternalizmu ze strony państwa, i tą drogą osiąganie wolności tak w wymiarze jednostkowym, jak i społeczno-politycznym. Inaczej niż u współczesnych liberałów, u których odwołanie do idei perfekcjonizmu zanika, pojawiają się zaś projekty dobrze urządzonego społeczeństwa gwarantującego jednostkom osiągnięcie ich celów życiowych przy zachowaniu neutralności państwa, rozpisane bądź w języku libertarian z odwołaniem do zasad wolnego rynku, bądź w języku egalitarystów szukających instytucjonalnych zabezpieczeń i ram dla realizacji równej wolności. Daje to podstawy do zmierzenia się z pomysłem rekonstrukcji koncepcji wychowania, integralnie łączącej się i wyrastającej z liberalnej filozofii klasyków: Johna Locke’a i Johna Stuarta Milla, dla której proponuje się przyjąć miano pedagogiki

⁸ Por. A. Ryan, *Liberalizm*, s. 384–386; J. Miklaszewska, *Libertariańskie koncepcje...*, s. 8, gdzie Locke i Mill są umieszczani jako reprezentanci dwóch odmian liberalizmu, natomiast Z. Rau, *Liberalizm*, s. 66–86; M. Cranston, *Freedom*, s. 70–81; J. Gouinlock, *Excellence in Public Discourse: John Stuart Mill, John Dewey, and Social Intelligence*, Teachers College Press, Columbia University, New York–London 1986, s. 25; R.R. Ludwikowski, *Koncepcja funkcji państwa Johna Stuarta Milla*, Zeszyty Naukowe UJ. Prace Prawnicze, z. 51, Kraków 1971, s. 136; czy J. Gray, *Liberalizm*, s. 9, skłonni są spoglądać nań – w większym lub mniejszym stopniu – jak na reprezentantów klasycznego liberalizmu.

⁹ W tym sensie wychodzi się tu poza to rozumienie klasycznego liberalizmu, które dziś pozwala utożsamiać z nim głównie libertarian (von Mises, Hayek, Nozick) czy neoliberalów broniących zasad wolnego rynku i minimalnego wpływu państwa na sferę gospodarki.

¹⁰ Z. Rau, *Forgotten Freedom*, s. 13–14.

klasycznego liberalizmu, by zarazem podkreślić ich podwójne zasługi tak dla filozofii, jak i dla pedagogiki.

Jeśli wyodrębnianie klasycznego liberalizmu jest jakąś propozycją porządkowania myśli liberalnej na gruncie filozofii, to na nim ufundowana pedagogika klasycznego liberalizmu wydaje się podobną odmianą porządkowania obszaru pedagogiki liberalnej. W jej obrębie także występuje duże zróżnicowanie pojęciowe, wywołujące jeszcze większe wrażenie dowolności ze względu na przywoływanie bardzo różnych teoretycznych zamysłów, nie tylko filozoficznych, inspirujących pedagogów liberalnych, czasem wręcz dalekich od źródła, czyli politycznego liberalizmu, a czasem implementowanych częściowo i wybiórczo. W związku z tym pedagogika liberalna może być i często jest kojarzona z samą liberalizacją wychowania. Wywołuje to lawinę krytyki po stronie przeciwników takiej orientacji w pedagogice. Niejednokrotnie sam negatywizm i opór wobec liberalizmu w ogóle i w jego pedagogicznym zastosowaniu staje się wizytówką części z programów (z mocną ideologiczną podbudową), urastając do rangi motywu wiodącego, niejako racji ich istnienia. W jakiejś mierze za temperaturę sporów między liberalizmem a jego przeciwnikami ponosi odpowiedzialność sam liberalizm, zwłaszcza gdy schodzi na podobny poziom ideologicznych polemik; i trzeba przyznać, że nie brakuje takich światopoglądowych wymian ciosów o dużym ładunku negatywnych nastawień i uprzedzeń, a mniej popartych racjonalnymi argumentami.

Propozycja rekonstrukcji pedagogiki klasycznego liberalizmu, a więc powrotu do źródeł, tj. do pierwotnej refleksji nad wychowaniem w obrębie myśli liberalnej, mogłaby się przysłużyć łagodzeniu narosłego sporu wokół rozumienia liberalizmu w obszarze nauk o wychowaniu. Dlatego mało w niej będzie polemicznego zacięcia, a w głównej mierze odwołanie do konkretnych wypowiedzi o wychowaniu formułowanych na podstawie zakładanych i bronionych filozoficznych racji. To, co może wyróżniać tę propozycję i czynić ją, jak się zakłada, wciąż aktualną dla teorii i praktyki wychowania, wiąże się z doborem tematów, które przykuwały uwagę klasycznych liberałów i które transponowali potem na grunt pedagogiki. Poruszając się ze szczególnym zaangażowaniem w sferze polityki i moralności, a także koncepcji wiedzy i poznania, nasycili oni swoje rozważania pedagogiczne głównie w tych obszarach. Możemy więc odtwarzać i na nowo interpretować ich koncepcje wychowania człowieka jako osoby moralnej oraz jako obywatela i członka społeczeństwa, wglądając też w ich stosunek do wiedzy i wykształcenia jako celu starań jednostki, a w pewnym wymiarze również jako powinności państwa, dyskutując ponadto nad wypracowaną przez nich ogólną metodą wychowania. Najciekawsze jednak wydaje się odtwarzanie zmagania klasycznych liberałów z ich podstawowym i nieodstępownym przywiązaniem do wolności w życiu człowieka, społeczeństwa i państwa, które w tej jednej dziedzinie, wychowania dziecka, pozostało zasadą sporną i dyskusyjną, choć do końca nieodrzuconą. W związku z tym proponowana prezentacja pedagogiki klasycznego liberalizmu to zapowiedź opisu swobodnego kursu przygotowawczego do bycia wolnym człowiekiem w sferze życia prywatnego i publicznego, ze świadomością czasu historycznego, w którym był prowadzony, a więc z pytaniem o możliwość wniesienia choćby niektórych jego

propozycji do filozoficznych i pedagogicznych projektów wolnościowych formułowanych dzisiaj.

Niniejsza praca jest głosem pedagoga i historyka filozofii w dyskusji prowadzonej w gronie historyków myśli pedagogicznej, filozofów wychowania, pedagogów społecznych, a także filozofów społecznych i politycznych wokół historii idei wychowania i wolności. Tak szeroka interdyscyplinarna perspektywa tłumaczy też badawcze nastawienie, które będzie tu oscylowało między hermeneutyczną metodą analizy treści wybranych dzieł filozoficznych i pedagogicznych oraz historyczną metodą wglądu w rozumienie i odczytanie tekstu właściwe dla kontekstu historycznego i kulturowego, w którym były pisane. Za pierwszą metodą stoi generalne nastawienie i wybór autorki, przyjmującej ogólnie taki właśnie model myślenia filozoficznego. Na jej rzecz świadczy też pedagogiczny wymiar badań, ten zaś wiąże się z potrzebą tłumaczenia i transponowania myśli, często odległej w czasie, na grunt współczesnej praktyki i teorii służącej dziś zmianie społecznej i poprawie losu ludzi. Historyczna metoda badań to głównie wkład innych, z którego autorka czerpie, ale jest ona tu równie mocno obecna i wyróżniana, zwłaszcza na poziomie dialogu z historykami wychowania¹¹.

Zasadność podejmowania studiów nad pedagogicznymi wątkami w myśli liberalnej jej klasycznego brytyjskiego źródła wydaje się podwójna. Z jednej strony stanowi próbę sensownej odpowiedzi na zarzuty stawiane współcześnie liberalizmowi ze strony konserwatystów, komunitarystów oraz historyków z odwołaniem do klasycznej tradycji republikańskiej (L. Strauss, M. Oakeshott, Ch. Taylor, A. MacIntyre, M. Sandel, J.G.A. Pocock, Q. Skinner)¹². Z drugiej strony jest próbą uzupełnienia wąskiego i problematycznego obrazu pedagogiki, występującej w prostej roli rzecznika swobodnego rozwoju dziecka, o jej ważny, pierwotny, klasyczny składnik i wymiar, wydzielający dla dzieciństwa i młodości odrębny czas wypełniony wychowawczym zadaniem przygotowywania do bycia wolnym i rozumnym człowiekiem, sprawcą, podmiotem, osobą, obywatelem. Z tego powodu proponuje się ukucie nazwy „pedagogika liberalizmu” (z dookreśleniem – klasycznego), by odróżnić ją od „pedagogiki liberalnej” jako wielości znaczeniowej kojarzącej się przede wszystkim z samą liberalizacją wychowania na zasadzie kalki, czyli prostego przenoszenia zasad liberalizmu obowiązujących w świecie dorosłych do świata dziecka i czerpiącej z różnych odmian naturalizmu pedagogicznego jako podbudowy filozoficznej (w tym głównie myśli Jeana Jacques’a Rousseau). Obu grup zarzutów nie można bagatelizować, bowiem nawet wewnątrz liberalizmu toczą się spory, czy liberalizm współczesny

¹¹ Źródłami poddanymi analizie treści będą przede wszystkim teksty J. Locke’a i J.S. Milla z oryginalnych wydań w języku angielskim. Równoległe do cytowań głównych dzieł Locke’a posłużą dostępne przekłady w języku polskim (*Myśli o wychowaniu* w tłum. M. Heitzmana, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego* w tłum. B. Gaweckiego, *Dwa traktaty o rządzie* w tłum. Z. Raua i *List o tolerancji* w tłum. L. Joachimowicza), zaś do cytowań dzieł Milla zostaną wykorzystane w głównej mierze teksty oryginalne (*On Liberty, Utilitarianism, Principles of Political Economy, Autobiography, On Nature*), ale także polskie przekłady (*O rządzie reprezentatywnym* w tłum. G. Czernickiego, *Poddaństwo kobiet* w tłum. M. Chyżyńskiej, *O wolności* w tłum. A. Kurlandzkiej i *O naturze* w tłum. M. Warchali). Szczegółowy opis bibliograficzny źródeł oraz przekładów zob. w bibliografii, natomiast stosowane skróty do tekstów źródłowych i tłumaczeń zob. w wykazie skrótów.

¹² Zob. np. Z. Rau, *Liberalizm*, s. 205–209.

nie powinien stanowić istotnej rewizji założeń liberalizmu klasycznego, który wobec stojących dziś wyzwań brzmi dla niektórych jak anachronizm. Czy więc propozycja pedagogiki klasycznego liberalizmu także nie uległa przedawnieniu? Czy pedagogika liberalna nie jest oznaką naturalnej ewolucji poglądów liberalnych? Jeśli tak, to w ocenie autorki cała teoria liberalizmu ulega falsyfikacji i uzasadnia ciężar wytaczanej krytyki. Z kolei jeżeli da się wybronić dziś sens i aktualność jej pedagogicznych zasad głoszonych przez klasycznych liberałów, to jest to zarazem program obrony liberalizmu jako takiego. Właśnie w przestrzeni wpływu wychowawczego i edukacyjnego próbuje on bowiem: pielęgnować obszar myślenia wspólnotowego, a więc podtrzymywać zakorzenienie i fundowanie podstaw bycia jednostką moralną, strzec wagi przekazu etycznego i religijnego, ale w sferze prywatnych przekonań, przekazywanych dalej głównie w rodzinie i na poziomie społecznej samoorganizacji, a jednocześnie budzić do wolności, niezależności, samostanowienia, krytycyzmu, nonkonformizmu i oporu przed uciskiem i arbitralnym podporządkowaniem oraz otwierać na współpracę z innymi i zaangażowanie obywatelskie.

Konsekwencją zarysowanej wątpliwości co do aktualności pedagogiki klasycznego liberalizmu jest pytanie o szanse jej implementowania w Polsce, o ile wiemy, że do tej pory na tym obszarze nie odbyła się trwała recepcja owej myśli ani tym bardziej nie było ugruntowanej praktyki budowania liberalnych zasad państwa i społeczeństwa. Czy więc bez zakorzenienia w Polsce liberalizmu można dziś do niego się odwoływać i proponować w tym miejscu? Czy krytyka, która stale rozbrzmiewa wokół wszelkich projektów liberalnych, nie jest wystarczającą przeszkodą w popularyzowaniu owego zamysłu obok tej zarysowanej wyżej, biorącej się z wątplenia w aktualność klasycznego liberalizmu? Czy zasady pedagogiczne głoszone przez J. Locke'a i J.S. Milla w jego ramach nie stanowią historycznych artefaktów zastąpionych współcześnie innym przekazem dostosowanym do aktualnych potrzeb zmieniającego się nowoczesnego społeczeństwa? Czy obecnie w Wielkiej Brytanii przy kreśleniu nowoczesnych wizji systemu edukacyjnego lub koncepcji wychowania przywołuje się myśl tych filozofów wolności i jak się ją interpretuje? Gdyby odpowiedzi były przeczące, brakowałoby być może wystarczających argumentów, by próbować tłumaczyć ją i przenosić na grunt Polski, z jej własnym, odrębnym historycznym doświadczeniem.

Kolejnym wyzwaniem stojącym przed badaczem sięgającym do myśli pedagogicznej związanej z początkiem kształtowania się myśli liberalnej jest próba uporządkowania jej głównych wątków i wydobywania z niej (o ile to możliwe) jej wyróżników. Jeśli pojawiają się wysiłki porządkowania i wyodrębniania jądra liberalizmu w znaczeniu doktryny politycznej, w ramach której klasyczny liberalizm pełni rolę niejako pierwotnego wzoru czy punktu odniesienia dla jego późniejszych odmian, to można próbować iść dalej i prowadzić podobną analizę zawartych w tej doktrynie poglądów na temat wychowania w ogóle bądź jego wybranych treści (tu ze szczególną uwagą mają być prześledzone moralne i obywatelskie uwarunkowania i zawartość wychowania). Czy istnieje potrzeba uzasadniająca podejmowanie takiego wysiłku badawczego? Wszak można rozważać tezę, że liberalizm polityczny był tylko zacząłkiem umożliwiającym szerokie, swobodne penetrowanie sensu wolności w róż-

nych obszarach, w których ma zastosowanie, a więc także w obszarze wychowania i edukacji, czego efektem jest uzyskanie na tych polach znacznej autonomii, tak iż dzisiejszy kształt liberalizmu zaczyna przypominać raczej patchwork, kolorową mozaikę zapatrywań w szerokim obszarze spraw kultury niż jedynie określoną orientację polityczną¹³. I tak z pewnością się dzieje. Pozostaje jednak pytanie, czy obok tak rozkrzewiających się liberalizmów w różnych sferach ludzkiej aktywności, w tym na terenie pedagogiki, sięgających do rozmaitych teoretycznych inspiracji, nie da się skupić u źródła, wydestylować i wyodrębnić własnego, tj. u samych twórców liberalizmu w wersji klasycznej, integralnie związanego i wynikającego z tej doktryny, poglądu w interesujących nas tu kwestiach wychowania? Czy da się mówić o spójnej koncepcji pedagogicznej samych liberałów odwołujących się do jej klasycznej wykładni? Czym się w rozumieniu wychowania różnią, a w czym brzmią zgodnie? To są pytania, na które warto szukać odpowiedzi.

Pytanie o liberalny charakter myśli pedagogicznej przywoływanego tu w głównej mierze Johna Locke'a, ale też kontynuatorów jego myśli, ma krótszą historię niż same te historyczne propozycje. Jej recepcja w poszczególnych krajach przybierała odmienny kształt, dostosowywana każdorazowo do kulturowo zróżnicowanych kontekstów, lecz generalnie od samego początku jej głoszenia była to recepcja w miarę obfita i wyczerpująca. Ponadto poszczególne wątki refleksji pedagogicznej interpretowano w różnym zestawieniu z całością ich koncepcji filozoficznej; o ile częściej wiązano ją z ich poglądami metafizycznymi, etycznymi czy teoriopoznawczymi (w naturalny sposób współbrzmiającymi z pedagogiką), o tyle rzadziej łączono ją z ich poglądami społecznymi, politycznymi i ekonomicznymi. Przywoływani tu filozofowie przyznawali się do liberalnych zapatrywań na naturę *polis*, ale można było w miarę gruntownie omawiać np. poglądy pedagogiczne Locke'a, abstrahując od tego, że wypowiadał je obrońca obywatelskich praw wolności, równości i własności, postulator tolerancji religijnej, prawa do obywatelskiego nieposłuszeństwa i rządów ograniczonych, nieingerujących bez uzasadnionej nadrzędnej racji stanu w rozbudowaną prywatną sferę życia rządzonych tworzących przestrzeń społeczeństwa obywatelskiego. Co więcej, same te polityczne poglądy, zanim określono je mianem liberalnych, miały swoje inne związane z konkretną epoką nazwy, choć dziś nikt nie wątpi, by adekwatną dlań nazwą nie był liberalizm. W przypadku Milla otwarta identyfikacja z liberalizmem mogła być już wyrażana wprost, ale i tak można było skupiać się na jego poglądach politycznych bez wiązania ich z praktyką i teorią pedagogiczną. Stąd wydaje się zasadne pytać, co na temat wychowania głosili filozofowie dziś zgodnie nazywani twórcami i promotorami liberalizmu. Jak ich myślenie polityczne i etyczne wpływało na sposób widzenia spraw wychowania? W jakim stopniu byli gotowi uwzględniać w przestrzeni obowiązywania praw wolności również sferę prywatną, a w niej dzieci, rodzinę, wychowanie oraz edukację? Choć pyta

¹³ Zob. J. Szacki, *Liberalizm po komunizmie*, Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków 1994, s. 25. W takim tonie o dzisiejszym liberalizmie pisze J. Dunn, nie pozbawiając go jednak szansy dalszego rozwoju, o ile nie ugrzęźnie ani w miałym pluralizmie, ani w indywidualistycznym nihilizmie czy anarchizmie; zob. J. Dunn, *Western Political Theory in the Face of the Future* [1979], Cambridge University Press, Cambridge 1993, s. 29–56.

się o liberałów w liczbie mnogiej, to jednak u źródła myślenia pedagogicznego w tej orientacji umieszcza się J. Locke'a w znaczeniu podstawy dla późniejszych rozwinieć i korekt tego myślenia dokonywanych przez kolejnych liberałów z obszaru brytyjskiego, wśród których na szczególnym miejscu plasuje się J.S. Mill¹⁴.

Nie jest celem i ambicją autorki rozwijać i wnosić swoją analizą *novum* w samą doktrynę polityczną liberalizmu; to pole badawcze jest dobrze penetrowane przez filozofów politycznych i będzie się tu sięgać po wypracowane interpretacje w tym zakresie. Jeśli rozważać ewentualny wkład zaprezentowanych w tej książce badań do rozwoju myśli liberalnej, to mieściłby się on w poszerzeniu pola widzenia liberalizmu o wątek spraw związanych z wychowaniem i edukacją, które – jak się zakłada – mogą dostarczać argumentów odświeżających i uatrakcyjnających samą tę myśl. Z reguły ruch dokonuje się w przeciwnym kierunku, tzn. idea filozoficzna staje się przesłanką dla uruchamiania działalności praktycznej i teoretycznego wzbogacania praktycznie zorientowanych dziedzin wiedzy, i tak jest też w tym przypadku, ale prócz tego kierunku i w zgodzie z założeniami samego klasycznego liberalizmu zorientowanego empirycznie zakłada się, że ów opis doświadczenia wychowania i edukacji czyniony ręką filozofów liberalnych stanowi interesującą rozbudowę doktryny, i że poszerzenie jej o to często pomijane spektrum tematyczne może się okazać dla niej samej pożyteczne i to w wymiarze teoretycznym. Niniejsza praca ma mieć jednak przede wszystkim charakter pracy pedagogicznej. W tym sensie przywołanie i przypomnienie w niej nowożytnej koncepcji wychowania J. Locke'a służy próbie formułowania i rozwijania na gruncie pedagogiki takiej odmiany myślenia o wychowaniu, którą można nazywać liberalną, mając na myśli zamysł pedagogiczny wywiedziony właśnie z filozofii Locke'a klasyfikowanego jako „pionier liberalizmu”¹⁵ w znaczeniu doktryny politycznej. To zawężenie pola badawczego wydaje się uzasadnione; dzięki niemu możliwe jest wyodrębnienie (u źródła, u zarania myśli) pewnego zestawu wyróżników, których losy daje się następnie śledzić w ich dalszym rozwoju, porównując myśl pierwotną, założycielską z postulatami pedagogicznymi wnoszonymi przez kontynuatorów tej tradycji myślenia. Była już mowa o wielości liberalizmów, która utrudnia wyłuskiwanie z takiego konglomeratu idei spójnej wspólnej części, wyróżników liberalizmu jako takiego. Tym bardziej trudne byłoby odtwarzanie wspólnej dla całości myśli liberalnej jej koncepcji wychowania. W takiej sytuacji zasadne wydaje się skupienie uwagi na jednym jego modelu, z nadzieją, że odpowiadająca mu wizja wychowania też będzie bardziej ujednoznacziona. Klasyczna jego postać charakteryzowała się zarazem takimi cechami, które ułatwiały wiązanie troski o dobre życie, dobre społeczeństwo, dobre państwo z dobrym wychowaniem. W konkretnych propozycjach przywoływanych tu liberałów owo rozwinięcie teorii państwa, społeczeństwa i jednostki w ich wzajemnych zależnościach

¹⁴ Rzecz warta jest rozwinięcia i uzupełniania o dalsze stanowiska, w tym np. H. Spencera; zob.: R.H. Quick, *Essays on Educational Reformers*, D. Appleton & Co., London 1890, s. 439–469; A.M. Kazamias, *Introduction*, [w:] tegoż (red.), *Herbert Spencer on Education*, Teachers College Press, Columbia University, New York 1966, s. 1–65.

¹⁵ Zob. G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 174.

będzie przyjmowało różną postać, ale w każdym przypadku będzie w nim obecne ogniwo wiążące się z zagadnieniem rozwoju i kształtowania się wolnej jednostki, przyszłego podmiotu praw i obywatela. Liberalizm klasyczny przywiązywał dużą wagę do sprawy przygotowania młodego pokolenia do podejmowania samodzielnego odpowiedzialnego życia w sferze prywatnej i publicznej, z aktywnym udziałem w życiu społeczności lokalnej i w roli obywatela. Czynił to, wychodząc z różnych antropologicznych i etycznych przesłanek, w każdym przypadku zmierzając jednak do usensownienia podejmowanych przez dorosłych działań wychowawczych i edukacyjnych wobec dzieci, kreśląc wspólną liberalną wizję egzystencji jednostki w sieci relacji ze społeczeństwem i państwem. Jego aksjologiczne zaplecze budowała zasada wolności, a obok niej odwołanie do: równości, własności, tolerancji i społeczeństwa obywatelskiego. By zrekonstruować zręby pedagogiki liberalizmu ze szczególnym uwzględnieniem dziedziny wychowania moralnego i obywatelskiego, proponuje się przyjąć następujący plan pracy.

Pierwszy rozdział ma za zadanie wyjaśnić pole semantyczne kryjące się pod nazwą „pedagogika klasycznego liberalizmu”, co wymaga przyjęcia podwójnej perspektywy badawczej, filozoficznej i pedagogicznej. Oba wymiary analizy powinny się tu spotkać ze względu na osadzenie przedmiotu badań po stronie filozofii i pedagogiki. W pierwszej kolejności będzie w nim miejsce na wglądnięcie w samo pojęcie liberalizmu klasycznego na mapie myśli liberalnej, a następnie, przechodząc już do paradygmatu myślenia pedagogicznego, na zaprezentowanie wykładni rozumienia podstawowych pojęć pedagogicznych stosowanych w niniejszej pracy. Następnie zostanie przybliżony stan badań w interesującym nas zakresie tematycznym ze szczególnym uwzględnieniem sporów wokół klasyfikacji nurtów pedagogicznych, by odszukać w nich klasyków myśli liberalnej oraz innych myślicieli pozostających z nimi w relacji. To perspektywa, która rozwinęła się obszernie na gruncie badań szkoły historyków wychowania, wnosząc szerokie spektrum interpretacji; jej zasoby (głównie w ramach myśli polskiej, angielskiej i amerykańskiej) będą tu przywoływane najczęściej, czerpiąc także z jej metodologii, współgrającej w wielu miejscach z podejściem i celami stawianymi w niniejszej pracy. Równolegle i w ślad za wypracowywaną przez historyków wychowania linią interpretacyjną myśli pedagogicznej w toku jej rozwoju pedagogzy ogólni i filozofowie wychowania wykonują podobną i dalszą pracę, pytając o język pedagogiki, jej główne szkoły myślenia o wychowaniu i metodę badań oraz proponując rozwiązania w tych obszarach. Ciekawe jest więc przyjrzenie się, jak interpretuje się myśl przywoływanych tu Johna Locke’a i Johna S. Milla w pedagogice; czy zasilają oni liberalny nurt myślenia o wychowaniu? I dalej, jakie znaczenia kryją się pod nazwami „liberalizm edukacyjny”, „liberalizm pedagogiczny”, „pedagogika liberalna”? A jaki wydźwięk znajduje myśl obu liberałów w badaniach na gruncie filozofii, na ile włącza się do analiz ich koncepcje pedagogiczne? Te pytania wymagają odpowiedzi, budując grunt i uzasadnienie dla własnej koncepcji pracy, stanowiącej propozycję włączenia myśli klasyków liberalizmu do grona pedagogów liberałów.

Drugi rozdział pracy to próba rekonstrukcji myśli filozoficznej Johna Locke’a na tle epoki, w której żył i zaznaczał swoje miejsce zarówno poprzez teoretyczną re-

fleksję i podejmowaną publiczną działalność, jak też pedagogiczną aktywność. Na tej szerokiej podstawie daje się głębiej zrozumieć i opisać stanowisko, jakie zajął on w sprawie wychowania. Proponuje się dla tej nowej formuły nadawania sensu działaniom wychowawczym ukucie nazwy „pedagogika liberalizmu” (w domyśle klasycznego). Znalazły w niej odbicie i zastosowanie zarówno empirystyczne i racjonalistyczne tezy głoszone przez autora imiennie i wprost w *An Essay Concerning Human Understanding* (Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego) oraz w *On the Conduct of the Understanding* (O właściwym używaniu rozumu), jak i liberalne sądy wyłożone już anonimowo w pismach politycznych i religijnych (*Two Treatises of Government* [Dwa traktaty o rządzie], *A Letter Concerning Toleration* [List o tolerancji], *The Reasonableness of Christianity*). Prócz inspiracji ze strony filozofii nowa pedagogika jest też odbiciem krytycznej refleksji, jaką jej promotor kreślił w stosunku do wychowania, które sam odebrał, i oceny, jaką wystawił głównym jego uczestnikom, a także instytucjom, którym w tym procesie podlegał. Nie można więc pominąć wglądu w poglądy Locke’a na temat aktualnego stanu i kondycji kształcenia i wychowania w Anglii. W tej koncepcji wychowawczej z końca XVII wieku, spisanej w postaci przeredagowanych listów do przyjaciół przez Anglika z kręgów światłej warstwy ziemiańskiej, o ustalonej renomie uczonego, ideał człowieka wychowanego został nakreślony na wzór sylwetki dżentelmena przygotowującego się dzięki ukształtowanemu charakterowi moralnemu, mądrości życiowej (roztropności), kulturze osobistej i obyciu oraz wykształceniu do bycia reprezentantem narodu¹⁶. Ów zamysł pedagogiczny nastawiony na cel – osiągnięcie poziomu bycia jednostką autonomiczną, kierującą się zasadami rozumu – od początku wyróżniał się znamieniem perfekcjonizmu, czyli punktem widzenia prześwieconym obecnością dążenia do rozwoju i doskonalenia osoby, przez sięganie i czerpanie z zasobów i potencjału rozumu i woli drzemiących w jednostce, a zarazem nadawaniem kierunku postępowego społeczeństwu, które kwitnie dzięki sumie wysiłków i sukcesów podejmowanych i osiągniętych przez poszczególne jednostki. W dalszej części pracy zostaną prześledzone losy tej tendencji, czy będzie podtrzymywana w obszarze brytyjskim i czy nie straci na znaczeniu¹⁷. Wychowany człowiek w proponowanych koncepcjach uzyska być może więcej określeń, w każdym z nich będzie jednak chodziło o cechy uzdalniające do świadomego i odpowiedzialnego przejawiania siebie w swojej wolności. Jako że wychowanie przebiega w konkretnym czasie i miejscu, po myślicielach liberalnych będzie się można spodziewać niezgody na konkretne i zastane formy realizacyjne procesu wychowania, tzw. pedagogiczne *status quo*. Nie będą też utożsamiani z działaniem niepraktycznym, bez związku z realnym światem, kontekstem społeczno-politycznym i dorobkiem cywilizacyjnym. Jeśli wystąpią w roli reformatorów, to

¹⁶ Por. K.D. Benne, *The Gentleman: Locke*, [w:] A.M. Kazamias, H.J. Perkinson, P. Nash (red.), *The Educated Man*, s. 190–223.

¹⁷ Por. J. Gray, *Liberalism*, s. 8. Z czterech wyróżników liberalizmu występujących u J. Graya w niniejszej pracy wskazuje się przede wszystkim na melioryzm, który jeśli wiązany jest z perfekcjonizmem, stanowi czynnik najmocniej generujący związek tej klasycznej myśli z pedagogiką; za nim plasuje się uniwersalizm równoległy z indywidualizmem, na końcu zaś egalitaryzm. Zob. J. Passmore, *The Perfection of Man*, Charles Scribner’s Sons, New York 1970, s. 11–27; Z. Rau, *Forgotten Freedom*, s. 15.

bazą do tworzenia projektów zmian będzie doświadczenie, a nie czysta teoria. W dodatku będą stawiać na normy wypracowane w wyniku porozumienia i współpracy, choć później w postaci umowy wiążące i zobowiązujące do ich przestrzegania wszystkich, odrzucając dyktat czyjejkolwiek, choćby nie wiem jak oświeconej, ale jednostkowej woli narzucanej innym. W tym przypadku za motto klasycznych liberałów uchodzić może maksyma, że jednostkową wolę można narzucić tylko sobie, o ile stoi za tym racja rozumu (ewentualnie inna, lecz równie mocno przemawiająca do osoby). Nie będą też występować przeciw tradycji i autorytetom z zasady, ale tylko wtedy, gdy są one przywoływane jako racje niepodlegające sprawdzeniu, do bezkrytycznej akceptacji.

Najwyraźniej myśl liberalna i pedagogiczna wzmocniły się dzięki ruchowi radykałów ożywiających scenę polityczną Wielkiej Brytanii drugiej połowy XIX wieku. Właśnie ów spłot nowych pomysłów na zmianę społeczną, biegnący od reformatorów Jeremy'ego Bentham'a i Jamesa Milla, a kulminujący w arystokratycznym, a zarazem demokratycznym liberalizmie J.S. Milla, z całą jego wrażliwością i otwarcie na sprawę wychowania i kształcenia człowieka traktowanych jako czynnik i gwarant postępu, stanie się ośrodkiem refleksji w trzecim rozdziale, w rzędzie dojrzalej kontynuacji myśli pedagogicznej J. Locke'a. Można się zastanawiać, na ile perfekcjonistyczna perspektywa pomagała w każdym przypadku wydobywać temat wychowania i umieszczać go w rzędzie teorematów godnych zreflektowania i koncepcyjnego opracowania. Pewne jest jednak, że w obu opisywanych stanowiskach (u Locke'a i Milla) wolność człowieka obudowana jest koncepcją wychowania, z czego wnosi się, że ów cel w postaci wolności jest osiągalny dzięki poprzedzeniu go etapem przygotowawczym, wyposażającym bądź doskonalącym w człowieku te atrybuty, które uczynią go zdolnym do kierowania własnym życiem i włączania się w życie wspólnoty. Można to w skrócie ująć w ten sposób, że wolność, choć stanowi u liberałów naturalne prawo człowieka, to jednak nie jest mu w pełni dana, nie przysługuje mu od początku, tzn. od chwili urodzenia; wolność potrzebuje wychowania, wyposażenia w umiejętności korzystania z niej, czynienia z niej użytku¹⁸.

Z tego dynamicznego konstruktu pedagogicznego zostaną wyodrębnione jako stan wyjściowy szczególnie dwie dziedziny wychowania, które w przekonaniu autorki stanowią silną stronę klasycznego liberalizmu, choć często z różnych powodów nie znajduje to odzwierciedlenia w ogólnym jego odbiorze (co być może w jakimś stopniu wynika ze zbyt nikłego wyzyskiwania tych dziedzin przez samych liberałów i z nieumiejętności traktowania ich jako atutów myśli). Pierwsza z nich jest związana z kształtowaniem charakteru moralnego osoby, druga zaś – z kształtowaniem postaw obywatelskich jednostki. Obie dziedziny można określić wspólnym mianem wychowania moralno-obywatelskiego jako wyrażonej propozycji pedagogiki klasycznego liberalizmu. Jeśli natomiast chodzi o sferę kształcenia umysłowego, to była ona na początku umieszczana na pozycji podporządkowanej, służąc tym pierwszym dziedzinom. W związku z tym i w niniejszej pracy tematyka edukacji, w znaczeniu kształcenia umysłowego, w punkcie startu będzie miała odpowiadającą jej dopiero trzecią

¹⁸ Zob. B. Russell, *John Stuart Mill*, s. 57.

pozycję, bo faktycznie nie znajdowała się w centrum uwagi pierwszych liberałów. Tak postawiona kwestia edukacji już na wstępie sugeruje przypisywanie jej ograniczonego znaczenia jako środka zaradczego na problem biedy i innych bolączek społecznych, na które lekarstwa widziano głównie w postaci rozwiązań prawnokarnych i religijno-umoralniających. Za to w dziedzinie odpowiedzialności za wychowanie kwestii traktowanej przez klasycznych liberałów jako przestrzeń do zagospodarowania w głównej mierze przez sferę prywatną, a nie państwo, na czoło wysunięte zostanie środowisko rodzinne i – szerzej – społeczność lokalna oraz stowarzyszenia i fundacje, których domeną jest troska o ten wymiar życia społecznego.

W kolejnym, czwartym rozdziale, który traktowany jest jako kluczowy dla całej pracy, planuje się zbadać wyodrębnione wyżej punkty węzłowe pedagogiki klasycznego liberalizmu w procesie ich rozwoju. Wykładnią do ich odgraniczenia jest, traktowana jako pierwsze źródło i pierwotny model pedagogiki liberalizmu, propozycja J. Locke'a. Jednak głównym celem stawianym na tym etapie badań jest przyjrzenie się, jak ta pierwotna myśl ewoluowała, czy uzyskała kontynuację, czy korektę, a może spotkała się z kontestacją i krytyką. W których miejscach ożywają w przestrzeni wychowania liberalne zasady: wolności, równości, własności, tolerancji i społeczeństwa obywatelskiego? W jaki sposób są godzone z zasadami będącymi ich przeciwnościami: przymusem, władzą i posłuszeństwem, systemem kar i nagród, odwołaniem do więzi organicznych i opartych na nich typach lojalności? Pierwsza kwestia jest zarazem tą najbardziej eksponowaną, stanowiącą miejsce centralne w całości myśli pedagogicznej, wiążącą się z kształtowaniem moralnego charakteru w osobie dziecka, który jest fundamentem w życiu człowieka, bez którego cała konstrukcja jako pozbawiona gruntu byłaby wadliwa. Tak wysoko na początku postawiona sprawa moralności wymaga sprawdzenia, czy zostanie wniesiona do propozycji pedagogicznej J.S. Milla i czy zachowa ten sam poziom ważności. Wydaje się, że kwestie związane z charakterem moralnym stanowią poszerzenie płaszczyzny liberalnych rozważań wokół *wolności*, która wymaga oparcia w ukształtowanym charakterze i nawykach dobrego postępowania. Kolejnym punktem do omówienia jest kwestia obywatelskiej dojrzałości osoby, a więc próba odtworzenia liberalnej koncepcji wychowania człowieka jako istoty społecznej, współpracującej z innymi i jako obywatela. Warte prześledzenia jest, czy w obu propozycjach te akcenty występują równie mocno, czy można na ich podstawie sformułować jakieś wspólne stanowisko w tej kwestii. Wychowanie obywatelskie byłoby wtedy prostym przełożeniem na praktykę liberalnej zasady *obywatelstwa* poprzez przygotowywanie dzieci do współtworzenia w dorosłym życiu wspólnoty obywatelskiej z innymi. Byłoby też przedłużeniem obowiązkiwania zasad moralnych, które zasadniczo modelują charakter moralny człowieka, ale starania wychowawcze byłyby tu poszerzone o ten wymiar, który wiąże się z nabyciem cnót społecznych regulujących współżycie z innymi na zasadzie wzajemnego poszanowania i życzliwości, a także z obyciem, ogładą oraz z mądrością życiową, choć tej uczymy się praktycznie przez całe życie. Na kolejnym miejscu sytuuje się kwestia wiedzy i wykształcenia w hierarchii celów pedagogiki liberalizmu. Ten punkt stanowi rozwinięcie i uobecnienie zasady *własności*, bowiem liberalizm ma tendencję spoglądać na edukację przez pryzmat kapitału intelektualnego, a więc

stanu posiadania, którym poszczególne osoby mogą być zainteresowane w różnym natężeniu i stopniu. Czy jednak nie jest to problem o szerszej skali ważności niż tylko sprawa prywatna? Jak pogodzić oba wymiary? Czy klasyczno-liberalna wykładnia rozumienia edukacji i wychowania poza celem uniwersalnie i równościowo wybrzmiewającym, a związanym z wychowaniem moralnym, na poziomie wychowania obywatelskiego i kształcenia umysłowego nie różni się z zasadą *równości*? Być może na tym polu liberalizm zakładał właśnie nierówność jako stan wyjściowy, ciekawe jednak, jak to uzasadniał i jakie znajdował sposoby na łagodzenie tego stanu.

Po omówieniu celów wychowania kolejnym zagadnieniem znajdującym się w centrum uwagi klasycznych liberałów rozważających problem wychowania jest wskazywanie podmiotów odpowiedzialnych za ten proces oraz opis głównych środowisk wychowawczych, w których zdecydowanie prym wiedzie rodzina. Nie da się jednak ukryć, że w pewnym momencie historycznym zaangażowanie państwa w sprawę wychowania stanie się wyzwaniem dla liberałów, na które odpowiedzą z pewną dozą zrozumienia. W tym punkcie wyraźnie zaznaczy się dynamika relacji, a także odrębności między sferą prywatną i publiczną oraz państwową, których odróżnianie raczej niż zacieranie między nimi różnic jest wyraźną cechą stanowiska liberalnego. Wychowanie wiążące się w znacznym stopniu z kształtowaniem moralności osób przez klasycznych liberałów jest sytuowane przede wszystkim po stronie sfery prywatnej i ten pogląd wydaje się utrzymywać do dziś. A jeśli tak, to uzasadnione jest omówienie w kolejnym punkcie roli państwa i społeczeństwa obywatelskiego w ich proporcjach zaangażowania w realizację zadań wychowawczych i edukacyjnych. To jest też pole do zagospodarowania dla zasady *tolerancji* religijnej, wiążące się z postulowanym przez liberalizm modelem świeckości państwa, jego neutralności światopoglądowej oraz generalnego rozdziału państwa od religii. Na koniec pozostaje do omówienia sprawa wizerunku samego wychowawcy (rodzica, opiekuna, tutora, nauczyciela), jaką kreślili klasyczni liberałowie. Nietrudno się domyślić, że postulaty, jakie stawiali pod jego adresem, to wymagania wiążące się z wysoką klasą profesjonalizmu tak w dziedzinie osobowościowo-moralnej i obywatelskiej, jak i intelektualnej. Warto dociec, jakich umiejętności pedagogicznych domagali się oni od opiekunów dzieci, jakich używali metod w pracy z nimi, a także jakie oferowali środki oddziaływania na wolę, uczucia i rozum wychowanków, by możliwy był ich rozwój w kierunku samodzielności, niezależności i autonomii oraz doskonalenie natury.

Propozycja powrotu do klasycznych źródeł liberalizmu i przypomnienie jego zasad z ich rozbudową w polu wychowania wydaje się uzasadniona i sensowna, ponieważ odbudowuje jego podstawy (nie bez wad) mocno rozchwiane współczesnymi jego odmianami. Te zaś ze wszystkimi ich słabościami można konfrontować z krytyką i korygować bez zrywania z samą podstawą. Niniejsza praca jest włączeniem się do dyskusji na temat sensu i zasadności racji liberalizmu, i to w Polsce (pomimo tak narosłego negatywizmu i nieufności wobec tej propozycji, a może właśnie z tego powodu)¹⁹, ponieważ dostrzega się atrakcyjność i potrzebę implementowania do pol-

¹⁹ Przylgnięcie do liberalizmu negatywnych konotacji starał się zgłębić i opisać np. G. Sartori w pracy *Teoria demokracji*, tłum. P. Amsterdamski, D. Grinberg, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 453–460.

skiej kulturowej tradycji idei liberalizmu (jednak nie bezkrytycznie). Wychodzi się z założenia, że współczesne odmiany liberalizmu, odrywając się od Locke'owskiego źródła, niekoniecznie swoją ofertę czynią atrakcyjniejszą, w tym w zastosowaniu do dziedziny wychowania i edukacji²⁰, a jeśli nie sprawdzają się w tej materii, to być może jest to jakaś forma dowodzenia nieadekwatności owych współczesnych liberalnych propozycji. Stąd bezpieczniejsze wydaje się przypomnienie zasad klasycznych i na nich budowanie pedagogiki o orientacji liberalnej, którą można z kolei w każdym momencie uzupełnić korektą (demokratyczną, republikańską, komunitariańską, chrześcijańską, marksowską i innymi). Ostatni punkt pracy, jej podsumowanie, ma być próbą zmierzenia się z tym zadaniem. Znajdzie się w nim bowiem miejsce na prezentację wyników podjętych badań w postaci dających się wyodrębnić wyróżników myśli pedagogicznej klasyków liberalizmu. Na takiej podstawie jest możliwe z kolei poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o przekładalność tej myśli i obecność w dzisiejszych sporach o kształt dobrego życia, państwa i społeczeństwa; na pytanie o jej aktualność, czyli potencjał i moc rozwiązywania problemów, z którymi boryka się człowiek współczesny. Jest to propozycja budowania koncepcji pedagogicznej na *podstawach wolnościowych* wywodzących się od Locke'a, a rozwiniętych przez Milla, jako alternatywa wobec różnych odmian pedagogiki liberalnej kreślonej na *podstawach równościowych* wywiedzionych z naturalizmu Rousseau i kontynuowanych w progresywistycznych nurtach Nowego Wychowania²¹. Przyjmuje się założenie, że klasyczny liberalizm w odmianie perfekcjonistycznej z rozwiniętą refleksją pedagogiczną to propozycja, która z jednej strony potrafi wybronić się z wielu zarzutów stawianych dzisiaj liberalizmowi, z drugiej strony właśnie w imię zachowania zorientowania na samodoskonalenie jest w stanie korygować własne braki i w odpowiedzi na wyzwania nowoczesności korzystać z rozwiązań oferowanych przez inne szkoły myślenia, chroniąc się przed losem zakurzonych, wyciąganych z lamusa historii, martwych idei.

²⁰ Zob. L. Kołakowski, *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej?*, [w:] K. Michalski (red.), *Spółczesność liberalna. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków 1996, s. 138–150.

²¹ Zob. G. de Ruggiero, *The History of European Liberalism*, s. 157. Na odrębną uwagę zasługuje śledzenie wpływu myśli J.-J. Rousseau na pedagogikę współczesną (w tym np. na koncepcję J. Deweya); jest to teren dużo częściej eksplorowany, stąd niniejsza praca pozostawia ów skądinąd ważny zbiór inspiracji poza głównymi ramami analiz, dając pierwszeństwo i robiąc miejsce dla źródeł do tej pory mniej wykorzystanych dla potrzeb pedagogiki.