

Emancypacja przez wychowanie: od oświecenia do pragmatyzmu

Pojęcie emancypacji przyjęło się kojarzyć z drugą połową XX wieku. Wtedy zaczyna się go używać w dyskursie pedagogicznym i filozoficznym na większą skalę. Jednak jego historia, jak i dzieje samej emancypacji – rozumianej jako warunki umożliwiające godne życie, autonomię i egalitarny udział we wspólnocie – są o wiele dłuższe. Tę historię opowiadałam w książce *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia* (GWP 2011). Rozpoczynam od Oświecenia, wokół którego narosło wiele stereotypów, uniemożliwiających rzetelną refleksję nad jego dziedzictwem. W powszechnym odczuciu, czy to konserwatywnym, czy progresywnym, stanowiło ono epokę tyranii rozumu, włączania ciała w sztywny kierat, podporządkowania instytucjom, pogardy dla doświadczenia estetycznego itp. Paradoks polega na tym, że większość wartości emancypacyjnych, którym dziś hołdujemy, ba!, większość współcześnie uznawanych perspektyw krytycznych, pojawiło się właśnie wtedy. Czy zatem można mówić o liniowym postępie w dziedzinie wrażliwości, datującym się od drugiej połowy XVIII wieku? Oczywiście nie. Historia doktryn wyzwolenia pełna jest nieciągłości i niekonsekwencji. Przejawiają się one w wykluczeniach i pominięciach, zaprzeczających uniwersalnemu wydzwękowi pojęcia emancypacji. Prowadząc badania oparte na analizie tekstów źródłowych, za swoje zadanie uznałam prześledzić ślady owych historycznych stłumień i ich konsekwencje.

Impuls emancypacyjny stał się szczególnie silny w przededniu Rewolucji Francuskiej. W refleksji nad wychowaniem, jak i w filozofii społecznej, za jego najważniejszą artykulację w tym czasie uważa się twórczość Jana Jakuba Rousseau. Jak pamiętamy, Emil, bohater jego traktatu pedagogicznego, miał dorastać z dala od wpływów społecznych i samodzielnie uczyć się rozumowania; nie mogła nim rządzić „żadna władza oprócz własnego rozumu”¹. Między innymi, samodzielnie miał wybrać religię lub niewiarę. Paradoksalnie, indywidualistyczne wychowanie chłopca prowadzić miało do utworzenia ścisłej wspólnoty, w której jednostkowy namysł ustępuje dobru ogółu. Logikę tego przejścia ujawnia filozofia społeczna

¹ J.J. Rousseau, *Emil*, t. 2, tłum. W. Husarski, Wrocław 1955, s. 71.

Rousseau. Przedstawia ona samowystarczalnego „dobrego dzikusa”, czyli człowieka sprzed nastania złej cywilizacji, która oplata „girlandami kwiatów” skuwające ludzi „żelazne łańcuchy”² feudalnych zależności. Alternatywą dla zastanych nierówności nie jest jednak powrót do natury, ale uspołecznienie na wyższym szczeblu: umowa społeczna. Polega ona na tym, że jednostki z własnej woli zdają się całkowicie na wynik głosowania, w którym każda z nich ma równy głos. W wyniku ścierania się niezgodnych opinii wyłania się demokratyczne jądro: wola powszechna. Jej postanowienia automatycznie stają się prawem, które musi być przestrzegane przez jednostkę nawet wówczas, gdy ogół zdecydował odmiennie od niej. W ten sposób „wolność przyrodzona” ustępuje „wolności społecznej, ograniczonej przez wolę powszechną”³. Odpowiada to dialektycznemu przejściu od wychowania Emila – najpierw „dobrego dzikusa”, później racjonalnego indywidualisty – do wychowania kolektywnego, opartego na dobrowolnej identyfikacji ze wspólnotą równych.

Ta dialektyka pojawia się potem u Immanuela Kanta i Fryderyka Schillera. Pierwszy postuluje „wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy”⁴ i kreśli wizję „państwa celów”. Żaden człowiek nie może w nim być traktowany jako środek do celu, a zawsze tylko jako cel. Na tej podstawie filozof odrzuca istnienie wojska, czyli ludzi traktowanych przedmiotowo na drodze do zbrojnego zwycięstwa. Wychowanie ma przybliżyć realizację porządku, w którym każdy będzie traktowany podmiotowo. Dziecko ma nauczyć się myśleć, zamiast wierzyć; samodzielnie decydować, a nie słuchać rozkazów. Jednak środki pedagogiczne zalecane do realizacji tych szczytnych celów, uderzają surowością i nieczułością na konkretne cierpienie. Kant w swoim traktacie pedagogicznym postuluje iście wojskową dyscyplinę w stosunku do dzieci⁵, dorosłym natomiast w *Krytyce rozumu praktycznego* zakazuje na podstawie wyśrubowanych, abstrakcyjnych norm moralnych kradzieży i krzywoprzysięstwa nawet w sytuacji zagrożenia życia, z drugiej strony zaś nie dopuszcza samobójstwa w przypadku bólu nie do zniesienia⁶. Schiller, który jako młodzieniec poddany był reżimowi wychowawczemu opartemu na restrykcyjnych zaleceniach poprzednika, przebudowuje tę „odstraszającą gracie” wizję pedagogiki i moralności. Jej surowość zastępuje swobodą i zabawą, które wywodzi z estetyki Kanta, definiującej piękno jako „celowość bez celu”⁷. Schillerowskie *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka* stanowią wielką pochwałę spontaniczności, swobody i kreatywności⁸. Ten sam

² J.J. Rousseau, *Rozprawa o naukach i sztukach*, [w:] *Trzy rozprawy o filozofii społecznej*, tłum. H. Elzenberg, PWN, Kraków 1956, s. 11.

³ J.J. Rousseau, *Umowa społeczna*, tłum. A. Peretiakowicz, Kęty 2002, s. 23.

⁴ I. Kant, *Co to jest Oświecenie*, tłum. A. Landman, [w:] T. Kroński, *Immanuel Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966, s. 164.

⁵ Zob. I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Wydawnictwo Dajas, Łódź 1999.

⁶ Zob. I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, tłum. J. Galecki, PWN, Warszawa 1984.

⁷ Zob. Kant, *Krytyka władzy sądzienia*, tłum. J. Galecki, PWN, Warszawa 1986.

⁸ Zob. F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, tłum. J. Prokopiuk, I. Krońska, Czytelnik, Warszawa 1972.

entuzjazm wyraża jego *Oda do radości*, do której muzykę napisał inny wielki zwolennik Oświecenia, Ludwig van Beethoven.

Odniesienie się filozofa do twórczych i witalnych potencjałów drzemiących w człowieku zostało podchwyczone przez znacznie późniejszego teoretyka wyzwolenia stłumionych mocy erotyzmu i wyobraźni, Herberta Marcusego. Schiller jednak nie ceni, tak jak jego następcy, spontaniczności dla niej samej. Piękno i zabawa nie stanowią u niego samoistnych celów wychowania czy pożądaných cech porządku społecznego, lecz służą temu, by popędy zostały skutecznie zaprzęgnięte do służby rozumowi – temu samemu, na którym Kant oparł swoją restrykcyjną etykę i surową pedagogikę, a także wizję polityki społecznej. Wbrew pozorom, ta ostatnia wcale nie jest demokratyczna. Obaj filozofowie obawiali się dopuszczenia do politycznych decyzji klas niższych i byli zwolennikami monarchii absolutnej. Jak zauważa Terry Eagleton⁹, w ich metaforach uosabia ona rozum, podczas gdy odpowiadająca masom natura popędowa ma, wedle słów Schillera, „brać udział w triumfie święconym nad nią samą”¹⁰. To samo dotyczy kobiet, które mimo skojarzenia z wychwalanymi przez filozofa wartościami wrażliwości i piękna, nie zasługują według niego na prawa obywatelskie. Ten aspekt jego myśli także odziedziczony jest po Kancie, który wykluczył kobiety ze wspólnoty politycznej na zaskakującej jak na pacyfistę podstawie. Otóż uznał on „kobietę, obojętnie w jakim wieku” za „niedojrzałą do spraw obywatelskich” z tego powodu, iż „tak jak nie przystoi ich płci, aby ciągnęły na wojnę, w równie małym stopniu są w stanie bronić osobiście własnych praw i samodzielnie zajmować się sprawami wagi państwowej”¹¹. Warto zauważyć, że militarystyczne elementy wychowania pasują do tej wizji obywatelstwa jak ulał.

Obaj przedstawiciele idealizmu niemieckiego (a po nich między innymi Georg Wilhelm Friedrich Hegel) czerpali pod tym względem z filozofii społecznej Rousseau. Kobiety nie biorą udziału w zawiązywaniu umowy społecznej, a ich głos nie wchodzi w skład woli powszechnej. Mają one jedynie stanowić niemą podstawę wspólnoty politycznej mężczyzn, których potrzeby i pragnienia obowiązane są realizować. Nic dziwnego, że rozdział *Emila* poświęcony wychowaniu dziewczynki stoi w jaskrawej sprzeczności z tym, jak traktowany ma być chłopiec. O ile Emil miał myśleć samodzielnie, bez zewnętrznych autorytetów, o tyle jego przyszła partnerka Zofia polegać ma na nich w pełni. Gdy rzecz dotyczy wychowania dziewczynki, Rousseau pisze: „należy podkreślić, że do wieku, w którym rozum się przejaśnia, a rodzące się uczucie budzi sumienie, dobrem i złem dla młodych osób jest to, co uznaje za takie otoczenie. To, co się im nakazuje – jest dobre, czego się im zabrania – jest złe. Nic więcej nie potrzebują wiedzieć”¹². Kwestia

⁹ T. Eagleton, *Schiller and Hegemony*, [w:] T. Eagleton, *The ideology of the aesthetic*, Basil Blackwell Ltd., Oxford–Cambridge 1990, s. 111.

¹⁰ F. Schiller, *O wdzięku i godności*, [w:] F. Schiller, *Listy...*, s. 274.

¹¹ I. Kant, *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*, tłum. W. Buchner, „Pismo literacko-artystyczne” 1988, nr 4, s. 54.

¹² J.J. Rousseau, *Emil*, t. 2, *op. cit.*, s. 258.

wyboru religii, tak ważna w przypadku Emila, w ogóle nie jest stawiana w odniesieniu do Zofii. Ma ona po prostu przyswoić sobie prawdy wiary wyznawanej przez rodziców i przy nich pozostać do końca życia. Powinna też trzymać się z daleka od nauk abstrakcyjnych, a w ciągłej bliskości lustra, ponieważ to uroda, a nie samoświadomość, ma największe znaczenie, jeśli chodzi o jej przyszłe losy. Kobiety mają w wizji Rousseau przyzwyczajać się od dzieciństwa do tego, że męska opinia rządzi ich życiem.

Jak widać, tradycja myślenia o polityce i wychowaniu wywodząca się od Jana Jakuba zaprzecza swoim emancypacyjnym deklaracjom. Długo jednak w refleksji zarówno filozoficznej, jak i pedagogicznej pomijano milczeniem kwestię wykluczenia kobiet. Zdaniem Carole Pateman, wynikało to z braku refleksji nad trzecią obok wolności i równości sztandarową wartością Rewolucji Francuskiej. Braterstwo przyjęło się interpretować jako inne określenie międzyludzkiej solidarności, podczas gdy jej zdaniem należałoby rozumieć je bardziej dosłownie: jako męską wspólnotę, opartą na podporządkowaniu kobiet¹³. Wbrew powszechnym uzasadnieniom pominięcia kobiet w koncepcjach filozoficznych jako czegoś we wczesnej nowoczesności oczywistego, nie brakowało wtedy krytyki tego podejścia, a także alternatywnych koncepcji społecznej emancypacji. Mary Wollstonecraft w *Wolaniu o prawa kobiety* tworzy wizję wychowania, w której dziewczęta uczą się samodzielnie rozumować i nie są jak dotychczas wdrażane do słabości oraz przyuczane do tchórzostwa, co przekłada się na zawodową i osobistą niezależność dorosłych kobiet¹⁴. Filozofka zwraca uwagę na liczne niekonsekwencje wywodów Rousseau dotyczących Zofii, chociażby tę, że skoro kobiety z natury pragną się jedynie podobać i słuchać mężczyzn, po co postuluje on tak wiele restrykcyjnych zabiegów wychowawczych, by to osiągnąć? Wbrew „braterskiej” definicji sfery publicznej, uważa ona, że macierzyństwo nie tylko nie przekreśla obywatelstwa, ale przeciwnie, powinno stanowić jedną z jego podstaw, na równi z pokojową działalnością dla dobra społeczeństwa. Nie można natomiast uzależniać przynależności do wspólnoty politycznej od noszenia broni, armia bowiem to szkoła niebezpiecznego irracjonalizmu.

Krytykiem Jana Jakuba z pozycji emancypacyjnych był także współczesny Wollstonecraft, Jean Antoine Condorcet. Odrzucał on militarystkę Rousseau i wykluczenie przez niego kobiet. Stworzył projekt bezpłatnego, koedukacyjnego kształcenia dzieci i dorosłych ze wszystkich klas społecznych, umożliwiającego naukę wykluczonym geograficznie i kulturowo¹⁵. Sprzeciwiał się rasizmowi i odrzucał kolonializm, postulował „współdziałanie w niezawisłości, wolności i oświece-

¹³ C. Pateman, *Braterska umowa społeczna*, tłum. K. Szumlewicz, Biblioteka on-line Think Tanku Feministycznego: <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/pateman.pdf>. Jest to rozdział II książki C. Pateman, *The Disorder of Women. Democracy, Feminism and Political Theory*, Polity Press 1989.

¹⁴ Zob. M. Wollstonecraft, *Wolanie o prawa kobiety*, tłum. zespołowe, Wydawnictwo Mamina, Warszawa 2011.

¹⁵ Zob. J.A. Condorcet, *Projekt organizacji wychowania publicznego*, tłum. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski, Warszawa 1948.

niu¹⁶ ludzi o innym niż biały kolorze skóry. Wierzył, że postęp technologiczny ulepszy społeczeństwo, a jego przepowiednie przyszłych wynalazków, chociażby samolotu, zaskakują trafnością. Przestrzegał jednak przed rządami wiedzących elit nad niewiedzącym tłumem, co nie różniłoby się wiele od władzy kleru, że-rującego według niego na ciemnocie wiernych. Dostrzegał także niebezpieczeństwo oparcia się nawet na słusznym entuzjazmie, gdy ten nie dopuszczał krytyki. W badaniach naukowych i praktyce dydaktycznej stawiał na prawo do błędu, czego odpowiednikiem, jeśli chodzi o społeczeństwo, było przyzwolenie na odmienne zdanie oraz krytykę.

Widać stąd, że John Stuart Mill ze swoim *Poddaństwem kobiet* wcale nie był pierwszym filozofem-feministą, jak wynikałoby z dominujących sposobów nauczania. Walcząc o polityczne prawa kobiet, ich niezależność ekonomiczną i wolność osobistą, uznawał on za pożądane realizowanie się ich przede wszystkim w obrębie rodziny. Dopiero po odchowaniu dzieci lub w przypadku ich nieposiadania kobiety są jego zdaniem gotowe do tego, by zająć się karierą zawodową lub polityczną. Inaczej sądziła jego żona, Harriet Taylor Mill, która w eseju *The Enfranchisement of Women*¹⁷ postulowała dostęp do działalności obywatelskiej także dla kobiet w ciąży i zajmujących się dziećmi. Ani u niej, ani u jej męża nie ma jednak wzmianki o tym, że to ktoś inny niż matka lub ewentualnie wynajęta do tego celu kobieta mógłby przejąć funkcje opiekuńcze. W tym czasie żłobki stanowiły już postulat części socjalistów. Druga część lewicy domagała się... zakazu pracy kobiet, połączonego z płacą dla mężczyzn wystarczającą na wyżywienie rodziny. Taylor Mill polemizowała z tym poglądem twierdząc, że znacznie bardziej pożądany byłby zakaz pracy dzieci. Powoływała się przy tym na Roberta Owena, filozofa, posła i działacza społecznego, który oburzony tym, że na początku XIX wieku już 7–8-latkowie pracowali w fabrykach tak jak dorośli, czyli do 13, a nawet 14 godzin dziennie, zgłosił w 1815 roku do Parlamentu projekt „humanitarnego ustawodawstwa fabrycznego”. Polegał on na zakazie pracy dzieci do lat 12 oraz ograniczeniu jej czasu do 12 godzin z obowiązkową przerwą 1,5 godziny dla młodocianych w wieku 12–18 lat. W znacznie złagodzonej formie udało się wprowadzić te postulaty do obowiązującego prawa po czterech latach.

Owen zwracał też uwagę opinii publicznej na skandal karania proletariackich i lumpenproletariackich dzieci za przewinienia bezpośrednio wynikające z ich sytuacji lub wywołane niezawinioną przez nie ignorancją¹⁸. Otrzymywały one wyroki takie jak dorośli, nie wahano się orzekać wobec nich kary śmierci. Filozof stawał także po stronie dorosłych, którzy wcześniej byli takimi dziećmi, a ich los bynajmniej nie uległ zmianie wraz z osiągnięciem pełnoletniości. Owen nie poprzestawał jednak na piętnowaniu wad systemu karnego i walce o bardziej hu-

¹⁶ J.A. Condorcet, *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, tłum. E. Hartleb, J. Strzelecki, PWN, Kraków 1957, s. 214.

¹⁷ Zob. H. Taylor Mill, *The Enfranchisement of Women*, http://www.pinn.net/~sunshine/booksum/ht_mill3.html.

¹⁸ Zob. R. Owen, *Wybór pism*, tłum. M. Przyborowska, PWN, Kraków 1959.

manitarną politykę zatrudnienia. Jeszcze zanim rozpoczął aktywność parlamentarną, działał jako reformator społeczny na ograniczoną, eksperymentalną skalę. W jego tkalniach w New Lanark czas pracy został zredukowany i wprowadzono dla pracowników oraz ich dzieci szereg zajęć edukacyjnych, kulturalnych i rozrywkowych. W zaprojektowanym przez niego idealnym społeczeństwie – ze względu na które był zwany „utopijnym” – miał zostać zniesiony podział na bogatych i biednych, wieś i miasto. Ludzie mieli mieszkać w estetycznych budynkach, otoczonych zakładami pracy i rolniczym krajobrazem. Czynności gospodarskie, dotąd wykonywane dużym nakładem sił i kosztów w domu, podjęte zostałyby przez publiczne placówki. Także wychowanie dzieci w dużej mierze przejąłby kolektyw. Uwolnione od obciążeń kobiety zyskać miały pełnię praw osobistych i politycznych. Religia stałaby się sprawą wyboru, nie przymusu, zaś potępienie odstępców od wiary miało stać się niemożliwe, kiedy wierni różnych wyznań zaczęli modlić się razem w tych samych przybytkach kultu.

Charles Fourier radykalizuje poglądy Owena, rozwijając je w kierunku podsytnym przez artystyczną wyobraźnię¹⁹. Ludzie mają u niego mieszkać w pałacach, wspólnie jadać i gotować wspólnie, pełne inwencji posiłki, doceniane przez biesiadników. Życie osobiste, łącznie z erotyzmem, ma przenieść się do sfery publicznej, gdzie przybierze rozbuchane, libertyńskie formy. Realizacja popędów i potrzeba piękna zostają powiązane z pracą, nazwaną z tego powodu „pracą atrakcyjną”. Szczególna rola przypada w tej wizji dzieciom. Już niemowlęta są powierzane kolektywowi, złożonemu z kobiet przejawiających autentyczne zamiłowania macierzyńskie, obce zdaniem filozofa większości płci żeńskiej. Potem dzieci trafiają pod skrzydła... innych dzieci, mianowicie tych ze starszych grup wiekowych. Wszystkie one aktywnie uczestniczą w życiu wspólnoty zwanej Falansterem, gdzie powierzone im zostają różnorakie odpowiedzialne funkcje, między innymi czyszczenie ustępów, odpowiadające dziecięcej fascynacji nieczystością. W ten sposób Fourier dowcipnie i z psychologicznym wyczuciem odpowiada na pytanie zadawane od wieków wszelkim utopistom, mianowicie, kto będzie w idealnym społeczeństwie wykonywał najbrudniejsze prace. Władza ma być w Falansterze na wskroś demokratyczna, przy czym każdy może nosić tytuł, jaki mu lub jej się żywnie podoba. To samo dotyczy religii, która wypełniać ma życie wspólnoty w swoich rozlicznych, nieortodoksyjnych i całkowicie dobrowolnych formach, wykluczających jedynie dogmaty oparte na nienawiści.

Karol Marks i Fryderyk Engels odnosili się z dystansem do poglądów Owena i Fouriera, od których zapożyczyli jednak więcej, niż się do tego przyznawali. Postulowali bowiem prawo do rozwodu i posiadania nieślubnych dzieci, wprowadzenie żłobków dla odciążenia pracujących matek, publiczne stołówki i pralnie, edukację opartą na szacunku do pracy i zawierającą jej elementy. Tak samo jak ich poprzednicy wyczuleni byli na krzywdę dzieci w realiach społeczeństwa kapitalistycznego. Potępiali nagminne zatrudnianie ich, opisywali warunki pracy nielet-

¹⁹ Zob. Ch. Fourier, *Oeuvres completes*, t. I-XII, Anthropos, Paris 1966–1968.

nich w manufakturach, przy których błędą Dantego „najstraszniejsze fantazje o piekle”²⁰. Tym, co Marksowi i Engelsowi nie odpowiadało u socjalistów utopijnych, była – poza elementem fantastycznym – zbyt duża określoność wizji szczęśliwego społeczeństwa oraz to, że miało ono nastąpić na drodze pokojowych reform. Autorzy *Manifestu komunistycznego* natomiast uważali, że to rewolucja wyłoni kształt przyszłego społeczeństwa, którego nie mogą przewidzieć ludzie ukształtowani przez dotychczasowe realia. Miało to umocowanie w twierdzeniu o bycie określającym świadomość, ale niesprawiedliwie redukowało wychowanie, praktykę o potencjale zmiany nie mniejszym niż rewolucja, do przemian ekonomicznych.

Na pytanie, „Jak wychować wychowawców”, odpowiedzi w obrębie marksizmu udziela dopiero Antonio Gramsci²¹. Odwołując się do słynnego stwierdzenia z *Ideologii niemieckiej*, że „Myśli klasy panującej są w każdej epoce myślami panującymi”²², zauważa on, że nigdy nie jest tak, by panowała tylko jedna ideologia odzwierciedlająca stosunki materialne. Mówić należy raczej o rozmaitych świadomościowych „warstwach tektonicznych”, z których część nie odpowiada już materialnym stosunkom, a część stanowi przecucie egalitarnej przyszłości. Rolą wychowawców jest uświadomić sobie aktualnie panujący typ „światopoglądu organicznego” i na niego oddziaływać. Rzecz jasna, najtrudniej przekonać ludzi, zwłaszcza niewykształconych, do poglądów nowych, rewolucyjnych, nawet jeśli wyrażają one ich interesy. Toteż intelektualne dopracowanie wizji emancypacyjnej musi być powiązane ze znajomością materialnego życia i sposobu myślenia ludu. W przyszłym społeczeństwie filozof pragnie wprowadzenia „szkoły jednolitej”, to jest bezpłatnej i takiej samej dla wszystkich dzieci. Oddziaływałyby je ona w dużej mierze od środowiska rodziców i wprowadzała do ich życia całkiem nowe treści i umiejętności, których nie nabyłyby one w domach pochodzenia, przesiąkniętych „folklorystycznymi” sposobami myślenia. Jak widać, rodzina w nowoczesnej myśli socjalistycznej nie cieszyła się dobrą prasą. Miała ona wpływać na potomków w jak najmniejszym stopniu, a jej reformy upatrywano głównie w oddziaływaniu instytucji zewnętrznych.

W tym samym czasie za Oceanem powstaje inna radykalna koncepcja wychowania. Na pierwszy rzut oka postulaty Johna Deweya nie różnią się od europejskiej pedagogiki emancypacyjnej. Dzieci powinny według niego zyskiwać w toku nauczania świadomość praw obywatelskich i równości, a ich zainteresowania mają rozwijać się organicznie, co nie znaczy, że bez udziału dyscypliny i samodyscypliny²³. Ważne jest, by zapoznały się z kluczową rolą pracy i odczuwały wobec niej szacunek. Ma to być połączone z nabywaniem wrażliwości artystycznej, która

²⁰ K. Marks, *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej* (1867), tłum. H. Lauer, M. Kwiatkowski, J. Heryng, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. XXIII, Książka i Wiedza, Warszawa 1968, s. 286.

²¹ Zob. A. Gramsci, *Pisma wybrane*, t. I–II, tłum. B. Sieroszewska, Książka i Wiedza, Warszawa 1961.

²² K. Marks, F. Engels, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. III, *op. cit.*, s. 50.

²³ Zob. J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, tłum. J. Pieter, Ossolineum, Wrocław 1967.

sprawia, że praca, tak jak wcześniej nauka, staje się źródłem szczęścia i satysfakcji. Amerykanin jednak proponuje nową podstawę teoretyczną dla tych celów. Jego teoria nie tylko domaga się demokracji i tłumaczy jej zasady, ale ma stanowić wprost jej artykulację. Wiele z dotychczasowych filozofii zawodziło pod tym względem, bowiem „u ich podstaw leżało założenie o jedynej, ostatecznej i niezmiennej władzy, z której wywodzą się władze pomniejsze. Ludzie kwestionujący boskie prawa królów czynili to w imię innego absolutu. Głos ludu był mitologizowany jako głos Boga”²⁴. Tymczasem „ideał demokratyczny” Deweyowskiego pragmatyzmu nie ma nic wspólnego z jakąkolwiek odgórną ahistoryczną prawdą, zawsze bowiem wyrasta z bieżącej sytuacji, z dominujących w danej chwili postaw i tendencji jednostek oraz społeczeństwa. Oznacza to, że nie istnieje żadna zewnętrzna względem materialnego świata instancja, a prawdę stanowi to, co w danym momencie sprawdza się jako dobre rozwiązanie. Filozof nie uważał za nie rewolucji, utrwalającej jego zdaniem dawne sposoby myślenia, oparte na binarnych podziałach. Wierzył natomiast w gruntowne, jednoczesne reformy sfery ekonomicznej i wychowania.

Skupienie na bieżącej sytuacji nie znaczy, że edukacja obejść się ma bez historii. Dzieci mają poznawać dzieje Stanów Zjednoczonych, ucząc się o zmaganiach pionierów i naśladowując ich codzienne czynności, co wiąże się z rozbudzeniem praktycznej wynalazczości. W wizji przeszłości przekazywanej dzieciom nie ma mowy o odbieraniu ziemi rdzennym mieszkańcom Ameryki ani o potworności niewolnictwa. Odpowiada temu wizja płodnej mieszanki kultur, wśród których filozof nie wymienia afrykańskiej ani indiańskiej. Także jeśli chodzi o kobiety, jego poglądy trudno nazwać emancypacyjnymi. Feminizm był jego zdaniem jedną z socjalistycznych skrajności, a podwyższenie pozycji kobiet uważał on za pożądane tylko wówczas, gdy służyło polepszeniu relacji w rodzinie i jej ogólnemu dobrobytowi. Mimo to pragmatyzm ze swoją niechęcią do dualizmów i nieruchomej prawdy oraz naciskiem na praktykę stał się skutecznym orężem ruchów obywatelskich w Stanach Zjednoczonych. Wpłynął także na socjologię krytyczną Jürgena Habermasa, która jest dla mnie ważna nie tylko jako filozofia emancypacyjna, ale także pod względem metodologicznym. Wedle jego wytycznych, badanie historii powinno polegać na dopuszczaniu do głosu emancypacyjnych dążeń przeszłości i podejmowaniu z nimi dialogu. Mam nadzieję, że udało mi się to uczynić, a tym samym przybliżyć realizację roszczeń emancypacyjnych, wysuwanych przez teraźniejszość.

²⁴ J. Dewey, *Philosophy and Democracy*, [w:] *The Essential Dewey*, t. I, *Pragmatism, Education, Democracy*, red. L. A. Hickman, T. M. Alexander, Indiana University Press, Bloomington 1998, s. 77.

Summary

Emancipation through Education: from the Enlightenment to the Pragmatism

How to characterize the term „emancipation through education”? Emancipation is the process which leads to social equality, political freedom and a real possibility of individual progress for every human being. An egalitarian education means that knowledge is available for everybody irrespective of his or her social class, sex, race and nationality. It helps people from the oppressed or discriminated groups to fight injustice and teaches them how to defend their already achieved rights. The idea of emancipation through education understood in such a way emerged in the period of the Enlightenment, which encompassed the times before, during and right after the French Revolution. Then this idea evolved through the whole modern era, which ends in the beginning of the Second World War. In my essay *Emancipation Through Education: from Enlightenment to Pragmatism* I study the emancipatory threads present in the philosophical theories of such thinkers as Jean Jacques Rousseau, Jean Antoine Condorcet, Mary Wollstonecraft, Immanuel Kant, Friedrich Schiller, John Stuart Mill, Harriet Taylor Mill, Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci and John Dewey. When carrying out my research I found out that some of the modern thinkers represented the emancipatory position only in the part of their ideas while in the other part of their thought they remained conservative. For example, Rousseau, one of the fathers of the emancipatory pedagogy, was against the participation of women in the public space. Another example is using the power of beauty and joy to bring the „impulsive” masses under the control of the „rational” elites in the Schiller’s vision of the aesthetic pedagogy. I analyze these „omissions” using the critical discourses such as the philosophy of the feminist thinker Carole Pateman and the Marxist theoretician Terry Eagleton.