

Halina Rotkiewicz

Jean-Jacques Rousseau a kategoria „innego”

Słowa kluczowe: *filozofia, wychowanie, kategoria „innego”, człowiek naturalny jako „inny”, kobieta jako „inny”, dziecko jako „inny”, J.J. Rousseau jako „inny”*

Wstęp

Poglądy Rousseau z jednej strony zyskiwały aprobatę, z drugiej zaś były odrzucone, wywołując nienawiść do ich twórcy. Autobiograficzne *Wyznania*¹ dobrze ukazują niechęć wobec ich autora, jego prześladowania, przyczynę zaszywania się na prowincji i życia pod pseudonimem. Pisma Jana Jakuba prowokowały do myślenia i wyzwały sprzeciw. W Polsce także można mówić o ich sprzecznej recepcji², jak również o kulcie jeszcze przed 1779 rokiem, co sygnalizuje A. Thiebaut w *Pielgrzymce do grobu Jana Jakuba Russo*³.

Myśl Rousseau inspirowała bliskich mu w czasie myślicieli. Interesowano się nim za jego życia, ale prawdziwe życie jego poglądów zaczęło się po jego śmierci. Mówiąc o znaczeniu Rousseau, przywołuje się literaturę i filozofię (choćby Kanta), myśl polityczną i przemiany społeczno-polityczne w Europie i Ameryce. Wskazuje się także na rozwój myśli romantycznej i wpływ na architekturę ogrodów (najmniej mówi się o jego muzyce). Pisząc o inspirującej roli Rousseau, przywołuje się wiele znaczących nazwisk, między innymi Her-

¹ J.J. Rousseau, *Wyznania*, PIW, Warszawa 1978.

² Patrz W. Smoleński, *Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII*, PIW, Warszawa 1979, s. 425 i n.

³ J.J. Rousseau, *Marzenia samotnego wędrowca*, A. Thiebaut, *Pielgrzymka do grobu Jana Jakuba Russo*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983, s. 158.

dera i jego zawołanie „Chodź Rousseau, bądź moim przewodnikiem”⁴, także wypowiedź Mme de Staël, że Rousseau nie wymyślił niczego nowego, ale wzniecił ogarniający wszystko ogień⁵.

Obecność myśli J.J. Rousseau w pedagogicznej refleksji jest bardzo dobrze widoczna. Traktowana jest jako oczywisty przykład naturalizmu pedagogicznego. Nie chodzi, rzecz jasna, o perspektywę badawczą, lecz o traktowanie natury jako noematu, porządku moralnego stworzonego przez Boga, wychowania jako zgodnego z naturą, a wychowanka z uwzględnieniem jego naturalnego rozwoju. Należy podkreślić, że w perspektywie pedagogicznej J.J. Rousseau traktowany jest jako „klasyczny” przedstawiciel naturalizmu pedagogicznego, którego poglądy wywarły wpływ na stanowiska teoretyczne i praktyczne zaangażowanie wielu znakomitych pedagogów i zajmujących się problematyką wychowania filozofów. Poglądy te poruszyły także inne osoby. Jules Lemaitre pisał, że po ukazaniu się *Emila* arystokratki francuskie zajmowały się dziećmi publicznie, nawet w operze w przerwach między aktami⁶.

Rousseau traktowany jest jako prekursor romantyzmu, stojącego w opozycji do myślenia oświeceniowego. Krytyce poddawane jest oświeceniowe zaufanie do rozumu, jego despotyzm i sztywne reguły kultury, wiara w postęp i dobro cywilizacji rozwijającej się dzięki nauce i technice. Wraz z romantyzmem idzie nowe. Zmiany te dobrze są widoczne wówczas, gdy przywołamy pary opozycyjnych wobec siebie pojęć: uczucie – rozum, instykt – intelekt, subiektywizm – obiektywizm, samotność – społeczeństwo, wyobraźnia – realizm, romantyczna miłość – małżeństwo, wolność indywidualna – porządek społeczny, demokracja – arystokracja⁷.

Edukacja, w dużej mierze pod wpływem treści *Emila*, dodajmy: bardziej w Szwajcarii niż we Francji, zaczęła się zmieniać, stawała się naturalna, wychodziła poza mury szkoły, rezygnowano z obciążenia pamięci faktami i z dogmatycznie traktowanych treści, rezygnowano, o ile to możliwe, z książki na rzecz osobistego poznawania rzeczywistości, bliskości z przyrodą, jej doświadczenia. Wskazywaną pierwszą lekturą był ceniony przez Rousseau *Robinson Crusoe*, przy czym warto zauważyć, że tylko preferowany przez niego tom pierwszy.

Jako bezpośredniego kontynuatora poglądów Rousseau wymienia się zwykle H. Pestalozziego. Pod wpływem Rousseau pozostawali na starym kontynencie choćby F. Froebel i M. Montessori, a w Ameryce John Dewey. Pedagogiczne idee Rousseau wywarły silny wpływ na hrabiego Lwa Tołstoja. Zafascynowa-

⁴ W. and A. Durant, *Rousseau and Revolution*, Simon and Schuster, New York 1967, s. 887.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże, s. 888.

⁷ Tamże.

ny pracami Rousseau, przemierzył idąc jego śladami Europę i zainteresował się wychowaniem praktycznie i teoretycznie. W swoich pismach pedagogicznych określał wychowanie jako „moralny despotyzm”⁸, traktował je jako bezprawne i niedopuszczalne⁹, wreszcie pokładając ufność w naturze i naturalnej mądrości ludu, stwierdzał, że „Prawo do wychowania nie istnieje”¹⁰.

We współczesnej pedagogice nazwisko Rousseau nadal jest znaczące, a jego poglądy przywoływane są jako źródłowe zwłaszcza tam, gdzie w grę wchodzi odejście od autorytaryzmu i zwrot ku pedagogice dziecka. Zaangażowany w rozważania metapedagogiczne i zainteresowany pedagogiką teoretyczną Stanisław Kunowski traktuje poglądy Jana Jakuba jako inspirację dla współczesnych koncepcji liberalnych, moralizmu idealistycznego. Nie będąc sam zwolennikiem tego podejścia, podkreśla znaczenie stanowiska Rousseau dla tych, którzy widzą wartość, konieczność wychowania negatywnego. Kunowski zwraca uwagę na odrzucenie przez autora *Emila* dogmatu grzechu pierworodnego, przekonanie o naturalnej świętości dziecka, dobru i szlachetności natury ludzkiej, której zagraża, jak wiemy, deprawacja mająca swe źródła w cywilizacji i kulturze dworskiej¹¹. Ukazując między innymi walory społecznego funkcjonowania myśli pedagogicznej Rousseau w XVIII wieku, Kunowski zwraca jednocześnie uwagę na dostrzegany także przez innych jej utopijny charakter¹².

Nazwisko Rousseau – prekursora myślenia zgodnego z ideologią edukacji zwaną romantyzmem, znaleźć można w wielu pracach, pedagogiach otwierających się na dziecko. Zazwyczaj jego poglądy przywoływane są z atencją, bywa jednak i tak, że w krytycznej myśli pedagogicznej interpretuje się go jako manipulatora, określając mianem „wychowawcy zza krzaka”.

Inny

Pojawienie się nowych obszarów tematycznych, kierunków myślenia we współczesnej pedagogice sprawia, że sięga się czasem do prac powstałych w przeszłości, doszukując się w nich źródeł współczesnych wątków i – bywa – definiując ich autorów jako „ojców założycieli” jakiejś dzisiejszej nowej pedagogiki. Idąc tym tropem, ale bez nadużycia, jakim jest traktowanie historycznych już prac jako oczywistych przykładów przynależności ich autorów do jakiegoś współczesnego nurtu myślenia, chcemy spojrzeć na twórczość Rous-

⁸ L. Tolstoj, *Pisma pedagogiczne*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1963, s. 225.

⁹ Tamże, s. 229.

¹⁰ Tamże.

¹¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 117.

¹² Tamże, s. 118.

seau szukając w niej jedynie tego, co dziś kojarzy się z kategorią „innego”. Do kategorii tej odwołują się przedstawiciele antropologii, socjologii; od jakiegoś czasu funkcjonuje ona także w pracach pedagogicznych ukazujących wagę otwarcia się na odmienność.

Pojęcie „inny” funkcjonuje w pedagogice na różnych płaszczyznach. Odnaleźć je można na gruncie pedagogiki egzystencjalnej, personalistycznej, gdzie przykładowo, idąc śladem ojca filozofii dialogu Martina Bubera, zwraca się uwagę na istotę i rolę dialogu, a odwołując się do E. Levinasa czy J. Tischnera podkreśla się znaczenie spotkania czy wagę obecnej w pracach E. Mouniera komunikacji.

Pojawienie się pedagogiki międzykulturowej i wielokulturowej to odkrycie „innego” w kontekście etno- czy eurocentryzmu. Postmodernistyczna krytyka centrum uwrażliwiła na „prawo głosu i różnicy”, upadek Wielkiej Opowieści i równoprawność różnych dyskursów. Współczesny namysł nad wychowaniem stał się namysłem nad granicami „celebrowania różnicy”, nad tolerancją, poszanowaniem odmienności, pytaniem o tożsamość. Kategorię „inny” zaczęto postrzegać w kategoriach takich grup mniejszościowych, jak kobiety (pedagogika feministyczna) czy dzieci, czego skrajnym przykładem jest antypedagogika. Odwołując się do metafory okna i drzwi, zaczęto zwracać uwagę na konieczność otwartości na „innego”, na negatywne znaczenie, konsekwencje podejścia wartościującego, gdzie „inny”, to „gorszy inny”. Warto też zwrócić uwagę na to, że pojęcie „inny”, „gorszy inny” pojawia się w tekstach prezentujących współczesny namysł nad statusem i kondycją pedagogiki, obecne jest także w krytyce jej apodyktyczności i roszczeń kolonizacyjnych.

Oswojenie kategorii „inny” otwiera możliwość odniesienia jej do tekstów i stanowisk, w których bezpośrednio jej nie artykułowano, nie uwypuklano intencjonalnie jej znaczenia. Jedną z takich możliwości jest sięgnięcie do prac J.J. Rousseau i naszkicowanie odniesień do kategorii „inny”.

W tekście skoncentruję uwagę na takich wątkach tematycznych, jak: człowiek naturalny (dziki) jako „inny”, kobieta jako „inny”, dziecko jako „inny”, aby przekonać się, jak odmienność traktowana jest przez autora *Emila*, jednego z ważniejszych dzieł o wychowaniu w kulturze europejskiej. Przywołanie tej perspektywy wydaje się interesujące w odniesieniu do wymienionych wcześniej wątków tematycznych, choć byłoby równie ciekawe, gdyby przedmiotem namysłu uczynić samego autora *Wyznań*.

Człowiek naturalny

Podejście do tej kategorii jest zróżnicowane, można rozumieć ją na kilka sposobów. Po pierwsze, można tu bez wątpienia przywołać atmosferę dzieciństwa i dziecko jako osobę nienaznaczoną jeszcze społecznie, nieubraną jeszcze w ciasny gorset kultury, ograniczającej spontaniczność i sferę uczuć.

Drugim skojarzeniem może być ukazanie bliskiego kontaktu z przyrodą, pochwała życia na prowincji, wartość przeżyć inspirowanych naturą, rozumianą jako jakość materialna, ale też jako ład moralny, gdzie znaczenie ma religia serca, pseudodeistyczny kult Rozumu. Rousseau sięga po części do etyki stoików¹³, do przekonania, że człowiek w istocie jest dobry, a życie ludzkie, życie cnotliwe, zgodne z naturą człowieka, oznacza zgodność z naturą w ogóle, odrzuca jednak, co podkreśla W. Tatarkiewicz¹⁴ sensualizm, materializm i racjonalizm. Zdaniem Rousseau, „Rozum czyni nas ludźmi; uczucie wiedzie przez życie”. Odwołując się do tego ostatniego wątku, Łukasz Kurdybacha zwraca uwagę na mądrość pozaracjonalną, przeciwstawną nauce, metodzie, systematyce¹⁵, określając naturalizm Rousseau jako antyintelektualny, idealistyczny, definiując jego poglądy jako filozofię uczucia, uwydatniającą wartość impresji i intuicji¹⁶. *Wyznania*, jak zauważa z kolei Ernest Cassirer w pracy poświęconej Rousseau, stają się Biblią wieku uczucia, *Encyklopedia* Nowym Testamentem wieku rozumu¹⁷. Bliskość z naturą uwidacznia się silnie w wypowiedziach Rousseau mówiących o doświadczaniu afirmowanej samotności, podróży do własnego wnętrza, znaczeniu miłości własnej, głębokim odczuciu tożsamości, poczuciu własnego istnienia, ale i poczuciu włączenia w większą całość, w system¹⁸, w którym panuje Najwyższy Rozum¹⁹. Relacja z przyrodą jest tu rozumiana jako odrzucenie jej utylitarne traktowania, co w *Wędrownkach samotnego marzyciela*²⁰ sygnalizowane jest przez herboryzację i rezygnację z aptekarskiego traktowania ogrodów.

Trzeci sposób rozumienia wiąże się z bezpośrednim odniesieniem do „dzikiego” odległego w sensie przestrzennym. Mimo „kurczenia się” świata XVIII-wieczna orientacja co do obcych kultur, zwłaszcza prymitywnych, pozostawiała margines dla nieznanego. Przywoływani w tym kontekście dzicy są przykładem odmienności, której nie postrzega się negatywnie. „Inny” nie jest tu „gorszym innym”. Znacząca odmiennosc, rozumiana jako wyraz naturalności, prawdziwości, i krytyczne podejście do cywilizacji i kultury europejskiej przyczyniają się do narodzin „szlachetnego dzikiego” i jego apologetyki. „W pokoleniu po J.J. Rousseau – zauważa Władysław Tatarkiewicz – nie

¹³ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, PWN, Warszawa 1978, t. I, s. 134–135.

¹⁴ Tamże, t. II, s. 152.

¹⁵ Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, PWN, Warszawa 1967, t. I, s. 612.

¹⁶ Tamże, s. 611.

¹⁷ Podaję za: W. and A. Durant, *Rousseau and Revolution*, dz. cyt., s. 888.

¹⁸ J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, Zakład im. Ossolińskich, Warszawa 1955, t. I, s. 126.

¹⁹ Tamże, s. 101.

²⁰ B. Baczkowski, „Wstęp” do: J.J. Rousseau, *Przechadzki samotnego myśliciela*, Czytelnik, Warszawa 1967 s. 114.

było poety, pisarza czy moralisty, który by owym *godnym podziwu* [podkreśl. W. Tatarkiewicz] ludom pierwotnym nie poświęcił książki czy choćby rozdziału”²¹. Jeszcze w wieku XVIII kontrowersyjny w swych poglądach benedyktyn L.-M. Dom Deschamps (zaprzyjaźniony z Rousseau do czasu publikacji *Emila*, potem wytykający mu, iż rozumiejąc dzikość i istniejące wadliwe rozwiązania społeczne nie mógł pojąć istoty prawdziwego stanu społecznego) postulował zniszczenie bibliotek, palenie zabytków piśmiennictwa, ksiąg, a w połowie stulecia É.-G. Morelly opublikował *Kodeks natury*.

Czwarte podejście to przywołanie dzikiego z przeszłości, czyli żyjącego w stanie naturalnym, przedsocjalnym. Z punktu widzenia wytworzonych przez człowieka instytucji, całości społeczeństwa, człowiek ten jest „innym” hipotetycznym, „innym” domniemanym. Jego właściwości nakreślone są w *Rozprawie o nierównościach*. Chodzi tu – jak to ujmuje B. Baczek – o powrót do źródeł, do tego, co zostało utracone w toku rozwoju kultury i cywilizacji, procesie rozwoju społecznego. Powtarzając za J. Lockiem, Rousseau zwraca uwagę na moment przełomowy, jakim było pojawienie się czynnika ekonomicznego, który wyzwolił chęć zysku i dominacji, stworzył nierówności społeczne. Odwołując się do tej temporalnej perspektywy, Rousseau pisze „urodziliśmy się się wolni, a umieramy w okowach”. Urodziliśmy się jako człowiek naturalny, umrzemy jako człowiek człowieka.

Wbrew odczytaniu prac Rousseau jako zwolennika powrotu do natury w sensie czasu przedsocjalnego, czasu „chodzenia na czterech łapach” i „życia wśród niedźwiedzi”, myśliciel ten nie miał takich intencji, co stwierdza choćby B. Baczek, podpisując się pod stanowiskiem K. Bartha²². Inspirując mit powrotu do źródeł, także mit „dobrego dzikiego”, traktuje człowieka przedsocjalnego jako istotę amoralną, która nie jest zła, bo nie wie, co to dobro. Istota ta jest bezrefleksyjna, jest wolna, lecz nie ma świadomości wolności, postępuje rozumnie, gdy działa instynktownie.

Wreszcie człowiek naturalny, swoisty „dziki”, to człowiek ukształtowany intencjonalnie drogą wychowania negatywnego, żyjący w społeczeństwie, zgodny ze sobą, z porządkiem świata, ten, który został wychowany jako człowiek, potem zaś odnalazł się w roli obywatela.

Krytykując kulturę, cywilizację, pisząc o pożytkach zniszczenia Paryża, nie proponuje Rousseau Emilowi bycia dzikim żyjącym w lesie bez świadomości dobra, zła i własnej wolności. Chodzi tu o rozumienie natury jako ładu moralnego, odrzucenie fałszu, pozoru, blichtru kultury na rzecz autentyzmu. Tak postrzegają myśl Rousseau „klasycy” przedstawiciele polskiej pedagogiki kultury: Bogdan Nawroczyński i Sergiusz Hessen. Ten ostatni w pracy

²¹ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, PWN, Warszawa 1964, s. 23.

²² B. Baczek, *Rousseau: Samotność i wspólnota*, PWN, Warszawa 1964, s. 251.

Podstawy pedagogiki pisał: „Teraz jest dla nas rzeczą jasną, że negacja kultury jest nie tyle negacją kultury, ile walką o ideał wolnej i pełnej osobowości. (...) W imię moralnej kultury człowieka odrzuca się «zewnątrzną» raczej kulturę intelektualną, artystyczną i prawną. (...) Dlatego «przyroda» (...) oznacza nie prymitywny żywot zwierzęcy, lecz wolność człowieka”²³.

Sam Rousseau, wieszcząc złą przyszłość Europie, pisał: „Nauki, sztuki, filozofia, które się (...) rodzą, nie omieszkają zmienić jej w pustynię. Będzie zamieszkała przez dzikie zwierzęta, będzie to zresztą nieznacząca zmiana mieszkańców”²⁴. Realny, „zastany”, „wyjęty” z rzeczywistości społecznej i przez nią ukształtowany człowiek jest „zwierzęciem zdeprawowanym”²⁵, bowiem to, co wychodzi z rąk Stwórcy jest dobre, lecz wyrodnieje w ludzkich rękach. „Trzeba wiele sztuki i umiejętności – pisze filozof – aby człowiekowi, który żyje w społeczeństwie, przeszkodzić stać się całkowicie sztucznym i nienaturalnym”²⁶. Konieczne jest zatem takie zajęcie się człowiekiem, jakie opisuje Rousseau opowiadając o swym urojonym uczniu Emilu. Emil, jako efekt nowego wychowania, jest w założeniu „innym”, lecz, jak można się domyślać, „innym” aprobowanym.

Jak widać, ani człowiek przedspołeczny, dziki, ani naturalny, który miałby żyć w społeczeństwie, nie są traktowani krytycznie. Wręcz przeciwnie, odmienność dzikiego jest korzystna teoretycznie, zaś człowiek naturalny żyjący w społeczeństwie – pożądanym. To, co dla wielu jest przedmiotem ironii czy wzdąrdliwego traktowania²⁷, stanowi dla Rousseau jakość znaczącą, punkt wyjścia do namysłu nad nową wersją życia społecznego. Realny powrót do źródeł nie jest możliwy, życie bez społeczeństwa także, konieczna jest zatem redefinicja życia społecznego, która otwiera perspektywę złotego wieku. Wychowywany w respekcie do tego, co naturalne i indywidualne, Emil nie będzie stronił od życia społecznego. Wychowanie człowieka będzie skutkowało należytych podjęciem roli obywatela.

Na marginesie warto zauważyć, że kategoria dzikości interesuje współczesną pedagogikę, czego przykładem jest wydana w 2006 roku książka Aleksandra Nalazkowskiego *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, w której autor obudowuje kategorię dzikości współczesnymi tekstami kultury, zwracając uwagę na komplementarność natury i kultury, i przewartościowanie tej ostatniej.

²³ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Żak, Warszawa 1997, s. 120.

²⁴ J.J. Rousseau, *Emil*, dz. cyt., t. I, s. 19.

²⁵ B. Baczkowski, „Wstęp” do: J.J. Rousseau, *Przechadzki...*, dz. cyt., s. 21.

²⁶ J.J. Rousseau, *Emil*, dz. cyt., t. II, s. 163.

²⁷ Patrz dla przykładu: polskie komentarze do Rousseau w: W. Smoliński, *Przewrót umysłowy...*, dz. cyt., s. 426; także komentarze współczesnych mu myślicieli europejskich.

Kobieta

Znaczącą kwestią są *stricte* pedagogiczne poglądy Rousseau. Na plan pierwszy wysuwa się zainteresowanie naturą wychowanka i jego rozwojem zgodnie z rytmem natury. W perspektywie pedagogicznej nazwisko Rousseau kojarzy się nieodparcie z *Emilem czyli traktatem o wychowaniu*. Powierzchnowa czy zapośredniczona lakonicznym komentarzem znajomość tego dzieła nasuwa myśl, że jest to tylko i wyłącznie sugerowane tytułem przesłanie dotyczące wychowania chłopca, pomijające w zupełności namysł nad tym, jak wychowywać płć przeciwną. Istotnie, centralną postacią jest tu Emil, co tłumaczyć można klimatem epoki, dominacją kultury patriarchalnej, a także subiektywnym podejściem autora uwzględniającego w znacznym stopniu własne doświadczenie. Dopelnieniem wizji wychowania chłopca są odniesienia do kobiet i ich wychowania, przywołanie jego przyszłej towarzyszkii życia – Zofii. Tytuł pracy, jej konstrukcja i zawartość merytoryczna mogą być podstawą do wyciągnięcia wniosku, że zainteresowanie edukacją kobiet jest jedynie pochodną dbałości o wychowanie Emila.

Już na początku IV księgi autor odcina się co prawda od poglądu, że kobieta to „niedokończony mężczyzna”, lecz jednocześnie zauważa, że kobieta pod wieloma względami jest „wiecznym dzieckiem”, co można rozumieć dwuznacznie. Cóż zatem możemy przeczytać w księdze V zatytułowanej „Zofia, czyli kobieta”, gdzie ukazuje się dojrzałość Emila, jego emocjonalne zaangażowanie, a wreszcie małżeństwo? Wyróżnić tu można kilka dominujących wątków: problem równości kobiety i mężczyzny, stanowioną naturalnie specyfikę ról, społeczne konteksty odczytania roli, uwagi dotyczące edukacji Zofii, czyli kobiety. Czy w kontekście tych wątków można postrzegać kobietę jako „innego”? Czy kobieta jest „innym”? Jeśli nim jest, to „innym” afirmowanym, równouprawnionym, czy „innym gorszym”?

„W harmonii obie płci – pisze Rousseau – dążą do wspólnego celu, lecz każda inaczej”²⁸. Przywoływane różnice mają dwa źródła – uzasadnienie naturalne i źródło społeczne. Jakie są te cechy charakterystyczne? Pisząc o mężczyźnie zgodnie z dzisiejszymi stereotypami płci, autor *Emila* kładzie akcent na aktywność, siłę, śmiałość. Kobiętę charakteryzuje jako bierną i słabą. Postrzega ją wyraźnie w estetycznej perspektywie. Rousseau stwierdza: „kobieta jest stworzona, aby podobać się mężczyźnie”²⁹; dziś można by powiedzieć, że powinna być synonimem pięknego ciała; mężczyzna nie ma takiego obowiązku, ważna jest przede wszystkim jego siła. To zróżnicowanie wynika, zdaniem Rousseau, z pierwotnego wobec innych prawa natury,

²⁸ J.J. Rousseau, *Emil*, dz. cyt., t. II, s. 220.

²⁹ Tamże.

gwarantując ciągłość gatunku. Kobiety to trwożliwość, skromność, wstyd, rozpalenie zmysłów, ograniczane wstydem jako otamowaniem. Pisząc o nierówności, że jest ona ludzką instytucją, Rousseau stwierdza: „Nie może być żadnej mowy o jakiegokolwiek równości obu płci. Mężczyzna jest samcem w pewnych tylko momentach, kobieta pozostaje samicą na całe życie, a przynajmniej dopóki jest młoda”³⁰.

Kobiety wiąże Rousseau z przestrzenią rzeczy materialnych i uczuć, mężczyzn – z tym, co moralne i rozumne, wskazując na ograniczenia kobiet w tym względzie³¹. Można zatem powiedzieć, że kobieta jest tym, co estetyczne, zaś mężczyzna – tym, co etyczne.

Dystansując się na moment od dominacji mężczyzny, autor *Emila* podkreśla, że seksualny aspekt związku małżeńskiego winien uwzględniać poszanowanie i obustronne pragnienia³². Zwraca także uwagę na to, że: „Władza należy do kobiet. I nikt tej władzy im nie wydrze, choćby jej nawet chcieli nadużywać”³³, ale też dodaje: „Władza kobiety zaczyna się wraz z cnotą”³⁴.

Rousseau, wskazując różnice między kobietą i mężczyzną, odwołuje się do różnych aspektów życia i szczegółowych wątków; i tak dla przykładu uważa, że mężczyźni lepiej radzą sobie z nudą, kobietom zaś grożą „nerwy” i próżność. Kobiety winna charakteryzować trwożliwość, wierność i skromność. Pieczęcią jej wiarygodności winien być stempel cnoty³⁵. Kobiety mogą być zalotne, ale nie bezwstydne, muszą mieć ciągły nad sobą nadzór. Zofia, jako przyszła żona Emila, winna być skromna i naturalna³⁶.

Odwoływanie się do praw natury nie wyklucza zainteresowania praktyką społeczną, społecznym odbiorem kobiety, opinią o niej i mężczyźnie. Przed kobietą stawia się większe wymagania: nie tylko winna słusznie postępować, ale zabiegać o szacunek i uznanie, mieć dobrą reputację, jest bowiem, na mocy prawa naturalnego, „na łasce męskiej opinii”. Rousseau zadaje jednak znaczące pytanie: „Co się stanie z kobietą, jeśli uzależnimy ją wyłącznie od przesądów społecznych? Nie ponizajmy płci, która nami rządzi i która nas szanuje, jeśli jej nie ponizamy”³⁷.

Mówiąc o wzajemnym dopełnianiu się kobiety i mężczyzny, Rousseau niejednokrotnie daje do zrozumienia, że status kobiety jest gorszy, że obszar jej wolności i niezależności limitowany jest przez naturę i społeczny wymiar roli

³⁰ Tamże, s. 224.

³¹ Tamże, s. 119.

³² Tamże, s. 397.

³³ Tamże, s. 224.

³⁴ Tamże, s. 270.

³⁵ Tamże, s. 225.

³⁶ Tamże, s. 182.

³⁷ Tamże, s. 258.

– w istocie, powiedzielibyśmy dzisiaj, przez stereotyp płci. Rousseau zwraca uwagę na przekraczanie granic roli, krytykuje zniewieściałych mężczyzn, ale też podkreśla, że: „Świat jest księgą kobiety; jeśli ją źle czyta, to jej wina, albo zaślepia ją jakaś nienawiść”³⁸. Świat winien być otwarty dla młodych, ale kobieta – prawdziwa matka, winna zamknąć się na świat zewnętrzny i żyć jak w klasztorze.

Piętnując skrajności, Rousseau krytykuje przesadne podporządkowanie się modzie i pisze, że nie strój się podoba, „lecz podoba się tylko osoba”, krytycznie odnosi się też do, jak powiedzielibyśmy dziś, wyemancypowanej kobiety, która „gardząc cnotami swej płci”, „stała się mężczyzną”³⁹, a której nie chciałby mieć ani za przyjaciela, ani też jako kochanki.

Osobną, a równocześnie ściśle powiązaną z przywoływanymi wątkami jest kwestia edukacji kobiet. Sygnalizując znaczące, mające charakter naturalny różnice między płciami, Rousseau ukazuje znaczenie wychowania i kontekstów społecznych. Krytyce poddawana jest koncepcja Platona, mówiącego o równym wychowaniu chłopców i dziewcząt, a nieuwzględniającego perspektywy życia rodzinnego. Różnica między kobietą i mężczyzną co do charakteru i temperamentu narzuca odmienną edukację. Realizacja wspólnego celu wynikającego z praw natury wymaga nie jednolitości, lecz zróżnicowania pełnionej roli. Także do wychowania odnosi się przesłanie, by odwołać się do natury. „Jeśli chcecie dobrze postępować – podkreśla z mocą Rousseau – idźcie zawsze za głosem natury”⁴⁰.

Krytyczny wobec instytucji szkoły, nie tylko nie boleje nad ograniczoną liczbą szkół dla dziewcząt, ale zwraca uwagę na niewątpliwą, jego zdaniem, korzyść, która wynikłaby z zamknięcia szkół dla chłopców. Kolegia i klasztory to, jego zdaniem, miejsca występku. Krytykuje klasztorną edukację dziewcząt za izolację od świata, choć zwraca uwagę na fizyczny aspekt wychowania, pomijany często w wychowaniu rodzinnym. Wychowanie negatywne, jego indywidualizacja, uwzględnienie specyfiki faz rozwojowych i płci wychowanka, znaczenie kontekstu środowiskowego, w tym ważność wychowania w rodzinie – wysuwają się tu na plan pierwszy. Nie do przecenienia jest matka, przed którą stoi zadanie konsolidacji rodziny, opieki nad dziećmi, uczenie mężczyzny emocjonalnego z nimi związku. Kobieta winna mieć wszystkie cnoty potrzebne żonie i matce.

Ważność rodzinnej roli kobiety nie wiąże się z odebraniem jej możliwości rozwoju, „kształcenia umysłu i serca”. Dziewczęta – zdaniem Rousseau – mogą, a nawet powinny uczyć się różnych rzeczy, jednakże o tyle, o ile nie

³⁸ Tamże, s. 266.

³⁹ Tamże, s. 264.

⁴⁰ Tamże, s. 228.

pozostaje to w sprzeczności z tym, co przystoi kobiecie. Jan Legowicz we wstępie do *Emila* podkreśla, że Rousseau sprowadza „wyszczałenie kobiety do nauki czytania i pisanie oraz znajomości spraw gospodarskich”⁴¹. Edukacja kobiet powinna być nastawiona praktycznie, zaś wiedza, która oderwana jest od praktyki, nie tylko jest niepotrzebna, ale wręcz szkodliwa. Przy czym szkodliwość abstrakcyjnych treści większa jest dla kobiet niż mężczyzn. Kobieta – stwierdza Rousseau – ma pełną wartość jako kobieta, znacznie mniejszą natomiast, gdy usiłuje dorównać mężczyźnie⁴². Wychowanie, które upodobniłoby ją do mężczyzny, byłoby działaniem na jej szkodę, byłoby też działaniem wbrew naturze.

Odnieśmy się całościowo do przywołanych wyżej wątków. Pierwszym z nich jest problem równości statusu kobiety i mężczyzny. Rousseau wyraźnie deklaruje, że płeć nie może być traktowana na zasadzie równości, bądź wywyższenia jednej z nich, dodając, że w przypadku obu płci można mówić o takich samych narządach, zdolnościach, potrzebach. „Jeśli chodzi o cechy wspólne – pisze w *Emilu* – kobieta i mężczyzna są sobie równi, pod względem zaś różnic w ogóle nie mogą być porównywani”⁴³. Różnice widoczne są tak w perspektywie fizyczności, jak i duchowości, a debaty dotyczące równości lub dominacji którejś płci można uznać, jego zdaniem, za jałowe.

Stanowiona naturalnie specyfika roli kobiety i jej społeczne odczytanie wyraźnie wykazują niższy status kobiety. To samo widać na gruncie edukacji, gdzie za pozornym przyzwoleniem widoczna jest ewidentnie mniejsza dbałość o edukację kobiet. Kobieta traktowana jest jako osoba mniej zdolna, która winna otrzymać utylitarystycznie sprofilowaną wiedzę. Kobieta jako „inny” jest więc „innym gorszym”.

Dziecko

Neil Postman, próbujący dokonać (w naszym przekonaniu dość powierzchownie) rewizji krytycznych odniesień do Oświecenia, zauważa, że dzieciństwo jest konstruktem społecznym ulegającym historycznym metamorfozom. Wynalezione w XVII wieku, ma już za sobą pełnię rozkwitu; pod koniec XX wieku zaczęło podlegać degradacji⁴⁴. Postman zwraca uwagę na ważność dwóch koncepcji dzieciństwa. Jedną z nich, jeszcze XVII-wieczną, odzwierciedla poglądy Johna Locke’a, przekładając się potem na nurt myślenia i działań pedagogicznych zwany przez Postmana protestanckim; drugą to stanowisko Rousseau

⁴¹ J. Legowicz, „Wstęp” do: J.J. Rousseau, *Emil*, dz. cyt., s. XLVI.

⁴² J.J. Rousseau, *Emil*, dz. cyt., t. II, s. 229.

⁴³ Tamże, s. 220.

⁴⁴ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, PIW, Warszawa 2001, s. 127.

– perspektywa romantyczna. Charakteryzując je w uproszczeniu, Postman pisze: „W ujęciu protestanckim dziecko jest osobą nieukształtowaną, która przez naukę czytania i pisania, edukację, rozsadek, samokontrolę i wstyd może się stać ucywilizowanym dorosłym. W ujęciu romantycznym problemem nie jest nieukształtowane dziecko, lecz zdeformowany dorosły. Dziecko rodzi się z takimi cnotami, jak szczerłość, rozum, ciekawość, spontaniczność, które są uśmiercane przez naukę czytania i pisania, edukację, rozsadek, samokontrolę i wstyd”⁴⁵.

W tym kontekście warto sięgnąć do traktatu o wychowaniu i przypomnieć stosunek autora *Emila* do książki w edukacji. Z litością odnosząc się do starań tych, którzy szukają efektywnych metod nauczania, w tym także do Locke’a, postuluje on usunięcie przyczyny „największej męki dziecka” i „plagi dzieciństwa”, jaką jest narzucony kontakt z książką. Odniesienie się do narzucenia książki jest równocześnie odniesieniem się do edukacji dziecka, a pośrednio do jego osoby. „Jeżeli niczego nie należy żądać od dzieci przez posłuszeństwo, to wynika stąd – pisze Rousseau – że nie mogą one uczyć się niczego, w czym nie czują doraźnej i natychmiastowej korzyści bądź pod względem przyjemności, bądź pożytku (...)”⁴⁶. Przypomnijmy, że będący w konflikcie z Rousseau Wolter traktuje to proponowane niego wychowanie krytycznie jako dzikie (co widać w *Powiadkach filozoficznych*), skutkujące naiwnością i bezbronnością wychowanka – Prostaczka, „młodego nieuka oświeconego przez naturę”⁴⁷, Hurona⁴⁸, który mówi o sobie: „mówię po prostu, co myślę, tak jak robię wszystko, co chcę”⁴⁹.

Należy podkreślić, że przywołany tu przykładowo odroczonego kontakt dziecka z książką, oczekiwanie na zainteresowanie nią, warte jest uwagi także i z innego powodu, a mianowicie z racji traktowania przez XX-wiecznych, współczesnych autorów kultury pisma jako zapośredniczenia więzi człowieka i świata, czynnika, który profiluje proces poznania i komunikacji, ogranicza ich autentyczność. Sięgający do tego wątku na gruncie współczesnej pedagogiki Tomasz Szkudlarek zwraca uwagę, że „gesty «powrotu do autentyczności», zapowiadane w romantycznej pedagogice J.J. Rousseau i powielane we współczesnej antypedagogice i humanistycznej psychologii, mają przywrócić komunikację między dzieckiem (podmiotem), nauczycielem (kulturą) i światem (przedmiotem poznawania i działania), pierwotną jedność *logosu*”⁵⁰.

⁴⁵ Tamże, s. 132.

⁴⁶ J.J. Rousseau, *Emil*, dz. cyt., t. I, s. 126.

⁴⁷ Wolter, *Powiadki filozoficzne*, PIW, Warszawa 1984, s. 211.

⁴⁸ Patrz Z.J. Czarnecki, *Dylematy humanizmu w myśli francuskiego Oświecenia*, w: T. Szkołut (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, Wyd. UMCS, Lublin 2003, s. 31.

⁴⁹ Wolter, *Powiadki filozoficzne*, dz. cyt., s. 177.

⁵⁰ T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 32.

Głosząc swoją wizję wychowania, Rousseau przestrzega dorosłych przed narzucaniem swoich racji, brakiem adekwatności wymagań i metod do wieku i możliwości dziecka. „Przyroda chce – czytamy w *Emilu* – żeby dzieci były dziećmi, zanim będą ludźmi. Jeżeli zechcemy odwrócić ten porządek, wytworzymy owoce przedwczesne, które nie będą miały ani dojrzałości, ani smaku, i zepsują się w krótkim czasie (...)”⁵¹. Dalej zaś znajdziemy zdanie: „Ludzkość zajmuje właściwe sobie miejsce w porządku świata, tak jak dzieciństwo zajmuje swoje w porządku życia ludzkiego”⁵². Rousseau apeluje: „Kochajcie dzieciństwo; opieką otaczajcie jego zabawy, jego przyjemności, jego miłe skłonności”⁵³. Dalej zaś pisze: „Nie należy nigdy trzymać dziecka na miejscu, gdy chce chodzić, ani kazać mu chodzić, kiedy chce zostać na miejscu. O ile wola dzieci nie jest zepsuta z naszej winy, nie pragną one niczego na próżno”⁵⁴.

Rousseau *expressis verbis* postuluje metodę bierną, wychowanie „bez przepisów”, „robienie wszystkiego nic nie robiąc”. W istocie, jak wiemy, Jan Jakub nie odrzuca oddziaływań wychowawczych, lecz w wielu miejscach zwraca uwagę na znaczenie równowagi co do profilu stosowanych działań, wyrażanych emocji. Autor *Emila* bywa też jeszcze bardziej radykalny. Zacytujmy jego słowa: „Niewątpliwie powinno ono [dziecko – H.R.] robić tylko to, co chce, ale *powinno chcieć jedynie tego, czego ty chcesz* [podkreślenie – H.R.]; nie powinno uczynić kroku, którego nie przewidziałeś, nie powinno otworzyć ust, żebyś nie wiedział, co powie”⁵⁵. Jakim „innym” jest zatem dziecko? Biorąc pod uwagę sprzeczności widoczne w analizowanych tekstach – „różnym”. Uwiedzeni częścią wypowiedzi zawartych w traktacie o wychowaniu, moglibyśmy mówić o wolności dziecka, jego afirmacji i, jak byśmy to dziś określili, jego podmiotowym traktowaniu. Z drugiej jednak strony widoczna jest dominująca pozycja dorosłego, co uzmysławia przywołany cytat. Jeśli dziecko ma chcieć tego, co chce dorosły, to albo oddalić się musi od stanu natury i związanej z nim intuicji, albo też trzeba założyć, że Rousseau jako wychowawca (teoretyczny) zna ten stan natury, ma wgląd w naturalne prawa, a jego działanie jako wychowawcy jest ich odwzorowaniem. Jakim „innym” jest w tym przypadku dziecko?

W jednym z przywoływanych wcześniej cytatów znajdziemy słowa „żeby dzieci były dziećmi, *zanim będą ludźmi* [podkreślenie – H.R.]”. Z dobrą intencją traktując te słowa, powiemy, że dziecko to „inny”. Patrząc na nie z odmiennej perspektywy, możemy powiedzieć, że dziecko to przed-człowiek. Czy zatem „inny gorszy”?

⁵¹ J.J. Rousseau, *Emil*, dz. cyt., t. I, s. 85.

⁵² Tamże, s. 69.

⁵³ Tamże, s. 68.

⁵⁴ Tamże, s. 79.

⁵⁵ Tamże, s. 131.

Osobną wartością przywołania kwestią jest postrzeganie przez pryzmat kategorii „innego” samego Jana Jakuba, pytanie o „innego” z punktu widzenia skoncentrowanego na sobie samym samotnika, jego życia, włości, niepokojów, alienacji. Ważną pracą, która otwiera taką perspektywę, jest poświęcona autorowi *Umowy społecznej* i problematyce alienacji książka Bronisława Baczki *Rousseau: samotność i wspólnota*⁵⁶.

Koncentrując swoją uwagę na kulturze francuskiej XVIII wieku, Robert Mandrou nieustannie ukazuje antytetycznie traktowane stanowisko Rousseau w kontekście poglądów innych myślicieli i profilu epoki. Rousseau jawi się jako odmienny, wielowymiarowy „inny”. Wątek alienacji, odmienności i samotności podejmuje w swych analizach wspomniany już B. Baczko, który zauważa, że: „Można (...) nakreślić całą biografię Jana Jakuba jako historię narastającego osamotnienia (...)”⁵⁷. Początkiem tego znalezienia się „na zewnątrz” środowiska społecznego, „bycia obcym”, jest ucieczka z Genewy. Z biegiem czasu „bycie na zewnątrz” rozszerza się, dochodzi kontekst religijny, konieczność ukrywania się pod pseudonimem. Wątki konieczności i wyboru spletają się. Z jednej strony „świadomie dokonuje wyboru samotności” i chce „nadać temu zerwaniu charakter spektakularny, (...) *kroczyć samemu nową drogą życia*”⁵⁸, z drugiej strony pisze o sobie: „Nieszczęsny cudzoziemiec, samotny, bez oparcia, bez obrońcy na ziemi, zelżony, wydrwiony, zniesławiony”⁵⁹. Mimo to Rousseau deklaracyjnie odrzuca właściwe Oświeceniowi negatywne odczytanie samotności. Człowiek samotny jest dobry, ma poszerzoną sferę samoświadomości, bardziej świadomy i odpowiedzialny stosunek do rzeczywistości społecznej. Człowiek ma prawo do swej samotności. Czytając Rousseau wiemy jednak, jak gorzko może ona smakować. Zdaniem Bogdana Suchodolskiego, Rousseau – sam wyobcowany, jest jednym z tych, którzy swymi poglądami początkują namysł nad alienacją człowieka, jego społeczną realizacją⁶⁰.

Pisząc o oświeceniowej Europie, Georges Duby i Robert Mandrou zwracają uwagę na znaczenie paryskiego kosmopolityzmu i uniwersalności francuskiej myśli. Postrzegając Oświecenie jako wiek Europy francuskiej⁶¹ i charakteryzując Francję XVIII stulecia, piszą oni o „świetnym wieku XVIII”, lecz dalej

⁵⁶ B. Baczko, *Rousseau: samotność i wspólnota*, dz. cyt.

⁵⁷ Tamże, s. 266.

⁵⁸ Tamże, s. 273.

⁵⁹ Tamże, s. 264.

⁶⁰ B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, PWN, Warszawa 1967, s. 22 i 703.

⁶¹ G. Duby, R. Mandrou, *Historia kultury francuskiej*, PWN, Warszawa 1967, s. 409.

opisują „zbyt świetny wiek XVIII”⁶²: wiek przesyty, próżności, salonowego blichtru, dominacji racjonalistycznego rozumu, gdzie „Rousseau, sentymentalista o namiętnej logice” przez trzydzieści lat „przywraca uczuciu jego miejsce”⁶³. Wypowiedzi Jana Jakuba krytyczne wobec próżności światowego życia to „anatomy wylęknionego człowieka, władającego świetnym językiem”⁶⁴. Jest on myślicielem, który „pisze innym atramentem” i uwierzywszy w przekonujące opowieści podróżników i misjonarzy o „dobrym dzikusie”, potwierdza literackimi wypowiedziami tę ideę, która – jak dalej czytamy w cytowanej pracy – „zdziałała wiele (...) dla amerykańskiej wojny o niepodległość”⁶⁵.

Nie kreśląc psychologicznego portretu Jana Jakuba, można powiedzieć, że był on postacią wewnętrznie sprzeczną i skomplikowaną, czego przykładem jest choćby fakt, że mimo zainteresowania muzyką i niechęci do literatury, słowo pisane stało się jego głównym środkiem wyrazu.

Streszczenie

Artykuł jest próbą ukazania poglądów J.J. Rousseau z punktu widzenia funkcjonującej współcześnie na gruncie różnych nauk, także na gruncie pedagogiki, kategorii „innego”. Autorka koncentruje uwagę na odczytaniu poglądów Rousseau w perspektywie refleksji pedagogicznej. Uzmysławia możliwość odniesienia kategorii „inny” do kobiety, dziecka oraz człowieka naturalnego czy dzikiego. Zwraca także uwagę na obecne w twórczości Rousseau wątki alienacji i możliwość stosowania kategorii „inny” w odniesieniu do jego własnej osoby.

⁶² Tamże, s. 393.

⁶³ Tamże, s. 414.

⁶⁴ Tamże, s. 401.

⁶⁵ Tamże, s. 416.