

Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Teoretyczne i społeczne ukonstytuowanie własnej logiki nowoczesnego wychowania. Rozważania w nawiązaniu do Jana Amosa Komeńskiego i Jana Jakuba Rousseau¹

Autorzy artykułu poddają analizie teoretyczne i społeczne ukonstytuowanie własnej logiki wychowania przez rozważenie napięcia powstającego wskutek zestawienia idei pansofii Jana Amosa Komeńskiego i przedstawionego przez niego ugruntowania nowożytnego wychowania oraz teorii woli powszechnej Jana Jakuba Rousseau i opracowanej przez niego teorii wychowania negatywnego. W oparciu o to napięcie wyjaśniają następnie, dlaczego współczesne studia poświęcone rekonstrukcji własnej struktury działania pedagogicznego muszą co prawda odwoływać się do refleksji obu myślicieli, jednak nie mogą przyjmować za swoją podstawę tych samych przekonań co oni.

Wprowadzenie

Tegoroczne spotkanie czeskich i polskich filozofów wychowania jednoczą tematycznie dwie rocznice, które upamięniają dwa jubileusze, niemające ze sobą bezpośrednio nic wspólnego. Z jednej strony dokładnie dwieście pięćdziesiąt lat temu ukazały się dwa główne dzieła Jana Jakuba Rousseau, a mianowicie jego powieść pedagogiczna *Emil, czyli o wychowaniu* i zasady prawa politycznego, które autor opatrzył tytułem *Umowa społeczna*. Z drugiej natomiast strony w tym roku obchodzimy sto dwudziątą rocznicę powstania Muzeum Jana Amosa Komeńskiego w Pradze. Oba te wydarzenia stanowią dobrą okazję do tego, żeby w odniesieniu do koncepcji Komeńskiego i Rousseau zastanowić się nad pytaniem o teoretyczne i społeczne ukonstytuowanie własnej logiki nowożytnego i nowoczesnego wychowania.

W literaturze pedagogicznej Komeński i Rousseau są przedstawiani — jeżeli w ogóle konfrontuje się ich ze sobą — jako prekursorzy dwudziestowiecznej pedagogiki reformy lub protagoniści krańcowo różnych sposobów ujmowania człowieka: wizji optymistycznej (Komeński) i pesymistycznej (Rousseau). W naszym wystąpieniu jednak nie zamierzamy śledzić tych dwóch linii interpretacyjnych. Za wiodący w naszych rozważaniach

¹ Referat wygłoszony w języku niemieckim i polskim podczas międzynarodowej konferencji naukowej z okazji 120 rocznicy założenia Narodowego Muzeum Pedagogicznego i Biblioteki Komeńskiego w Pradze pt. *Úloha osobnosti a institucí v rozvoji vzdělávanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*, Praga 25 października 2012. Opublikowany w języku niemieckim w: „Zeitschrift für Sozialpädagogik” 2012, nr 4, s. 368-381.

uważamy problem konstytuowania się nowożytnego i nowoczesnego pojmowania wychowania. Odwołując się do myśli Komeńskiego i Rousseau, rozważamy ten problem w następujących czterech etapach:

– Najpierw wykazujemy, że trzonem, wokół którego koncentruje się własna logika nowożytnego wychowania, nie jest u Komeńskiego pansofia, lecz pojęcie ukształcalności² i związane z nim odkrycie funkcji wychowania publicznego.

– W drugim rozdziale ukazujemy, że koncepcja wychowania Rousseau nie zmierza wcale do formowania woli powszechnej rozumianej pozytywnie, lecz do wychowania negatywnego, które było również fundamentem jego pojmowania republiki.

– W następnym rozdziale formułujemy tezę, że wizje uniwersalnego porządku rzeczywistości, od których wychodzili Komeński i Rousseau, nie powinny być bezkrytycznie utożsamiane z ich teoriami pedagogicznymi, przez co przedstawione w tych ostatnich analizy własnej logiki nowożytnego i nowoczesnego wychowania stanowią ważny element dla nas, współczesnych.

– Zakładając powyższe, w ostatnim rozdziale wyjaśniamy, dlaczego współczesne studia poświęcone rekonstrukcji własnej struktury działania pedagogicznego muszą co prawda odwoływać się do refleksji Komeńskiego i Rousseau, ale nie mogą przyjmować za swoją podstawę założeń, które u pierwszego z nich wpłynęły na koncepcję pansofii, drugiemu natomiast wskazały drogę wiodącą do ideału woli powszechnej.

1. Wychowanie jako napięcie między nieokreśloną ukształcalnością a pansofią (J.A. Komeński)

Klaus Schaller, współczesny niemiecki znawca myśli Komeńskiego, w swojej najnowszej pracy pt. *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt* zapytuje, jak należy odczytywać jego ciągłe uskarżanie się na to, że ucieczka przez pół Europy i „los wygnańca zmusiły go do służenia szkole” i „do pisania podręczników szkolnych”, chociaż uważał „coś innego [...] za rzecz o wiele ważniejszą” (Schaller, 2004, s. 12). Pytanie Schallera nie odnosi się wyłącznie do konkretnych wypowiedzi Komeńskiego, lecz zmierza do wyjaśnienia tego, jak wielki siedemnastowieczny dydaktyk mógł powiedzieć o sobie samym, że „wszystko, co [napisał] dla młodzieży”, napisał „nie jako pedagog, lecz jako teolog” (Schaller, 2004, s. 12), mimo że w zasadniczym punkcie *Wielkiej dydaktyki* zrezygnował z teologicznego uzasadnienia swojego stanowiska. W „uniwersalnej sztuce nauczania” bez przerwy podkreślał triadę: *omnes, omnia i omnino*. Nie przeszkadzało mu to jednak w tym, żeby w rękopisie swego najśłynniejszego podręcznika z 1638 roku zaniechać dążenia do urzeczywistnienia pansofistycznego programu. Z tego właśnie powodu we wspomnianej triadzie pominął ostatni jej człon. Słowo *omnino* pojawia się bowiem „dopiero w wersji wydrukowanej w 1657 roku” (Schaller, 2004, s. 39). Jak podkreśla Schaller, między tymi dwoma edycjami miało miejsce wydarzenie, które wstrząsnęło Komeńskim do tego stopnia, że bez mała dwadzieścia lat zwlekał z ponownym wydaniem *Wielkiej dydaktyki*. Otóż po wystaniu do przyjaciół w Anglii pierwszej, ręcznie przepisanej wersji z prośbą o ocenę, nowe studium Komeńskiego spotkało się nie tylko z dezaprobatą, lecz również z dwojakiego rodzaju

² „Ukształcalność” jest kategorią, którą traktuje się we współczesnej pedagogice marginalnie. Wydaje nam się, że dzieje się tak całkowicie niesłusznie. Warto odkryć na nowo jej sens i nieprzemijającą aktualność (por. Stępkowski, 2010a).

krytykę. Przedstawia ją pismo Joachima Hübnera z 1639 roku. Jego nadawca zarzuca autorowi absencję pansofistyczno-teologicznego ugruntowania sztuki nauczania i przestrzega przed niebezpieczeństwem stoczenia się do rzędu „dydaktycznej sekty”, która nie wyprowadza szkoły z „Ducha Chrystusowego”, lecz koncypuje ją wyłącznie jako miejsce inscenizowania sztuki wydumanej przez ludzi (por. Schaller, 2004, s. 67-73).

W swoim opracowaniu Schaller dąży do przewyciężenia podwójnego hiatusu, jaki dostrzega w pismach Komeńskiego, w szczególności zaś w *Wielkiej dydaktyce*. Jego zdaniem, istnieje niezwalczony rozdźwięk między pansofistyczno-teologicznymi poglądami protestanckiego reformatora oświaty a jego twórczością podręcznikową oraz zaplanowanym, ale nieurzeczywistnionym projektem zbudowania teorii kształcenia opartej na religii. W tym kontekście spójność myślenia Komeńskiego wynika jedynie z jego teologicznie usprawiedliwionej „tęsknoty za naprawą [świata] głównie ku chwale Boga i dla pożytku człowieka” (Schaller, 2004, s. 13). Ponadto Schaller stoi na stanowisku, że „punktu wyjścia pedagogiki Komeńskiego” nie należy doszukiwać się w jego rozprawach traktujących o szkole i dydaktyce, lecz tylko i wyłącznie „w jego filozofii, a właściwie w jego pansofii” (Schaller, 2004, s. 19).

Schaller podtrzymuje w mocy krytykę Hübnera i sformułowany przez niego zarzut, zgodnie z którym Komeńskiemu nie udało się sprostać potrójnemu wyzwaniu, jakie niesie z sobą przedrostek *pan-* (παν) występujący w greckich odpowiednikach wspomnianej już powyżej triady dydaktycznej. Przedrostek ten wskazuje odpowiednio na: *omnes homines* (παντες, wszyscy ludzie), *omnia res* (παντα, wszystkie rzeczy) i *omnino* (παντως, gruntownie i całkowicie). W szczególny sposób zarzut ten odnosi się do *Wielkiej dydaktyki*, w której zagadnienia reprezentowane przez termin *omnino* w znacznej mierze znalazły się poza horyzontem rozważań Komeńskiego. Tymczasem *omnino* czy *παντως* oznacza taki „przekaz wiedzy”, który umożliwi uczniom „odkrycie nadziei na naprawę stosunków istniejących na świecie ze względu na Boga” i jednocześnie dostarcza im orientacji koniecznej „do takiego działania, które będzie zobowiązujące dla wszystkich” (Schaller, 2004, s. 71 i nast.).

Temu mocnemu wyakcentowaniu teologicznych intencji Komeńskiego przeciwstawiamy w naszym wystąpieniu zamiar większego dowartościowania *stricte* pedagogicznego sensu *Wielkiej dydaktyki*. W naszej interpretacji wcale nie uznajemy za słabość tego, że Komeńskiemu nie udało się sprostać oczekiwaniom stawianym przed nim co do teologicznego (pansofistycznego) ugruntowania jego koncepcji ani że zadowolił się skromnymi refleksjami na temat dydaktyki i pedagogiki szkolnej. Wprost przeciwnie — jesteśmy zdania, że właśnie to jest największym atutem jego myślenia pedagogicznego. Na tej podstawie zamierzamy wykazać, że centrum pedagogiki Komeńskiego nie znajduje się w pansofistycznych motywach edukacji ani w sekciarskim zawężeniu kształcenia, lecz we wciąż trwającym procesie krystalizowania się własnej logiki nowożytnego i nowoczesnego wychowania. Refleksja nad tym procesem pozostaje aktualnym zadaniem pedagogiki.

Komeński w *Wielkiej dydaktyce* sięga po argumenty teologiczne wtedy, gdy szuka potwierdzenia słuszności swoich wywodów. Odwołuje się wówczas do Starego i Nowego Testamentu oraz innych klasycznych tekstów religijnych. Postępując w ten sposób, nie wyprowadza porządku wychowania z religii, lecz świadomie konstruuje go na bazie problemów, które nurtowały jego epokę. Te problemy właśnie dostarczały okazji do zrelatywizowania ujęć i przekonań biblijnych oraz mitologicznych. Wymowną ilustracją tej tezy są wywody Komeńskiego poświęcone wychowaniu i socjalizacji dziewcząt. W dziewiątym rozdziale *Wielkiej dydaktyki*

uzasadnia on konieczność wspólnego nauczania i wychowania w szkołach młodzieży obojga płci przez to, że uzmysławia czytelnikowi deficytowy poziom wykształcenia ich rodziców, przypomina trudną sytuację społeczną spowodowaną biedą i wojnami targającymi od dziesięcioleci ówczesną Europę i w końcu postuluje, aby przygotować następną pokolenie do prowadzenia w przyszłości lepszego życia wspólnego. To, że „Bóg nie wybiera sobie poszczególnych osób” (Komeński, 1956, s. 72), nie jest dla Komeńskiego jedynym ani wystarczającym powodem postulowania objęcia edukacją elementarną dziewcząt. Do tego argumentu dołącza on jeszcze obserwację, że nie wiemy, „do jakich zadań przeznaczyła Opatrzność tego lub owego człowieka” (Komeński, 1956, s. 72). Tej niewiedzy Komeński nie odczytuje jako jakiegoś braku, który powinien zostać teologicznie wyjaśniony, lecz jako wskazówkę odnoszącą się do otwartej ukształcalności człowieka i jego historycznej kontyngencji. Obie te cechy zabraniają wykluczania z edukacji „ograniczonych” i „tępych”, których potocznie uważa się za niezdolnych do kształcenia (por. Komeński, 1956, s. 56 i nast.)³. W *Wielkiej dydaktyce* autor w podwójny sposób objaśnia nieokreśloną ukształcalność wszystkich ludzi: po pierwsze, teologicznie przez wskazanie na to, że zarówno mężczyźni, jak i „kobiety są tak samo obrazem Boga” (Komeński, 1956, s. 74), po drugie zaś pedagogicznie, uznając we wszystkich obecność otwartego powołania. Tego ostatniego nikt właściwie do końca nie zna i każdy musi je wydobyć z siebie samodzielnie przez trud uczenia się tego wszystkiego, co chciałby i powinien wiedzieć (por. Komeński, 1956, s. 58-62). U Komeńskiego teologiczna i pedagogiczna droga argumentowania występują równolegle w taki sposób, że nie da się jednej umieścić ponad drugą.

To, co odnosi się do *omnes*, ma również zastosowanie do *omnia*, czyli treści kształcenia, o których Komeński pisze w dziesiątym rozdziale swojej *Wielkiej dydaktyki*. Jego zdaniem także one muszą być dostosowane do nieokreślonej ukształcalności człowieka. Ta z kolei powinna być interpretowana w odniesieniu do całokształtu rzeczy i stosunków występujących w realnym świecie. Dlatego właśnie czeski reformator oświaty stwierdza, że „wszystkim nam w jednakowym stopniu właściwe jest dążenie do wykształcenia, moralności i bogobojności” (Komeński, 1956, s. 78). Nie jest to tylko pewne bliżej nieokreślone dążenie, lecz prawo każdego człowieka do bycia kształconym. Między wymienionymi obszarami edukacji zachodzi specyficzna relacja, w której nie należy jednego wyprowadzać z innego ani mu podporządkowywać. Przez pojęcie wykształcenia, moralności i bogobojności Komeński rozumie nie edukację skierowaną wyłącznie do jednego stanu społecznego, lecz nauczanie rozwijające w każdym człowieku bez wyjątku uczoność za pomocą nauki, etyczność w kontaktach z innymi ludźmi i pobożność w odniesieniu do Boga, Stwórcę wszechrzeczy (por. Komeński, 1956, s. 76-82).

W jedenastym i dwunastym rozdziale pojawiają się dwa stwierdzenia: „Dotąd nie było szkół odpowiadających doskonale swojemu celowi” (Komeński, 1956, s. 82) i „Szkoły można przekształcić na lepsze” (Komeński, 1956, s. 87). Naszym zdaniem wynika z nich jednoznacznie, że początkowa pansofistyczna pewność Komeńskiego w *Wielkiej dydaktyce* przekształciła się w otwartą dialektykę między krytyką szkoły a jej reformą. Komeński zarzuca istniejącym instytucjom edukacyjnym to, że lekceważą istotne treści kształcenia, wiadomości natomiast, których powinno się w nich uczyć „w przeciągu jednego roku”

³ Odnośnie do systematycznej zależności między ukształcalnością a niepełnosprawnością por. Kuhn, 2012.

(Komeński, 1956, s. 85), są niepotrzebnie rozwlekane na „pięć, dziesięć i więcej lat” (Komeński, 1956, s. 85). Nie dziwi więc, że szkoły zamiast służyć kształceniu dorastających, niejednokrotnie im szkodzą. Na tym tle Komeński przedstawia swój sześciopunktowy program reformy oświaty. Nowa szkoła (1) powinna kształcić całą młodzież (2) we wszystkich podstawowych obszarach nauki, moralności i pobożności w taki sposób, żeby (3) „kształcenie owo [...] kończyło się przed dojściem do dojrzałego wieku”. Proces wychowania i nauczania powinien (4) przebiegać w niej „bez bicia i surowości, i żadnego przymusu” i tak, żeby (5) uczyący się „przyzwyczajają się kierować nie cudzym, ale własnym rozumem”. Realizacja tych postulatów wydawała się Komeńskiemu tak łatwa, że w ostatnim punkcie (6) poczuł się uprawniony do stwierdzenia, że:

„Aby owo kształcenie nie było mozolne [...], na publiczną naukę [należy przeznaczyć] nie więcej niż cztery godziny dziennie i to tak, aby jedyny nauczyciel dał sobie radę choćby i ze stu uczniami, i to przy wysiłku dziesięciokrotnie mniejszym niż ten, którego dotąd trzeba było użyć dla jednego ucznia” (Komeński, 1956, s. 87 i nast.).

Przekonując o sensowności i niewątpliwiej skuteczności opisanego powyżej toku kształcenia, Komeński proponował rozważyć następujące trzy sprawy: po pierwsze, wynalezienie kompasu, sztuki drukarskiej i prochu strzelniczego, na które już w 1620 roku powoływał się Francis Bacon w *Novum organum scientiarum*, po drugie, to, że ludzie, jeżeli chcą coś umieć, muszą się tego nauczyć, i po trzecie, przekonanie, że: „Do niczego [...] innego nie dąży sztuka nauczania, jak do umiejętnego rozłożenia czasu, materiału i metody” (Komeński, 1956, s. 104).

Badając logikę i strukturę nowożytnego wychowania, Komeński zrezygnował z pedagogicznej aplikacji pansofistycznego *omnino* nie przypadkowo, lecz z poważnych powodów. Jeżeli chcielibyśmy zapytać o nie, to co najmniej dwa wydają się szczególnie wymowne ze względu na przyjętą przez nas perspektywę. Pierwszy z nich świadczy o tym, że Komeński był jeszcze myślicielem przednowożytnym, drugi natomiast, że należał już do ery nowożytnej. Można Komeńskiego przydzielić do epoki przednowożytnej przede wszystkim z tego powodu, że wprawdzie dostrzegł rozłam, który dokonał się w rozumieniu antycznego, teleologicznego programu nauki i nowożytnego, opartego na scjentyistycznym porządku myślenia i działania, jednak nie interpretował go jako radykalnej sprzeczności. Przez całe życie żywił głęboką nadzieję, że za pomocą religijnych i teologicznych przesłanek da się oba te porządki zharmonizować (por. Hornstein, 1997). Z drugiej strony można Komeńskiego przyporządkować do nowożytności dlatego, że przejawiał wyraźną świadomość tego, że powszechne wychowanie szkolne dorastających powinno im zapewnić ogólną podstawę życiową, nigdy jednak nie zdoła objąć swoim zakresem wszystkich dziedzin życia. Mając to na względzie, Komeński kierował główną uwagę w wychowaniu i kształceniu młodzieży na obszary podstawowe, w których domagał się, aby wszystkich uczyć wszystkiego. Co prawda wykluczył *omnino*, jednak starał się uczynić zadość nowożytnemu wychowaniu przez to, że edukacja dzieci i młodzieży miała przebiegać z zachowaniem rozróżnienia na kształcenie ogólne i uniwersalne. Aby nie obarczać wychowania i nauczania szkolnego zadaniem „wszechobejmującego doradztwa” (*consulatio catholica*), postulował, aby wprowadzenie w życie dorosłe pozostawić na okres po ukończeniu szkoły.

Gdyby czytać Komeńskiego w zaproponowany przez nas sposób, można z łatwością dojść do wniosku, że podstawą jego pedagogiki nie jest bynajmniej pansofia, lecz niestrudzone poszukiwanie dla wychowania jego własnej logiki. Wychowanie ma tylko przygotowywać w wieku dziecięcym i młodzieńczym do wspomnianego w poprzednim akapicie doradztwa, którego celem jest wprowadzenie dorastających we wszystkie dziedziny życia i konfrontowanie ich z problemami, jakie w nich istnieją. Edukacja szkolna nie może ani również nie powinna wyprzedzać czy zastępować tego wprowadzania.

2. Między wychowaniem negatywnym a formowaniem woli powszechnej (J.J. Rousseau)

Podjęcie Rousseau do człowieka i jego historii wykazuje z jednej strony zbieżność z nastawieniem Komeńskiego, a z drugiej zdecydowanie różni się od niego. Ta bliskość i ten dystans wynikają stąd, że u Rousseau do entuzjazmu spowodowanego odkryciem nowożytnego człowieka, który zaczął traktować siebie samego jak niepowtarzalne indywidualium i obejmować swoją władzą całą przyrodę, dołączyła się samokrytyka. W niej, jak w krzywym zwierciadle, ujawniły się ambiwalencja nowożytnej nauki i kruchość egzystencji tworzącego ją człowieka.

Interpretację sytuacji człowieka nowoczesnego w ujęciu Rousseau odróżnia od tej Komeńskiego przede wszystkim to, że jej autor nie łączy już zdobyczy nowożytnej nauki i techniki z optymistyczną wiarą w postęp. Wiara ta głosiła swego czasu — jak to miało miejsce przykładowo u Bacona — że wszystkie pytania dotyczące moralności, prawa, wiedzy ludzkiej i rozumu da się rozwiązać technologicznie i że — jak wierzył Komeński — bez problemu będzie można je zharmonizować, łącząc technologię i teleologię. Do skonstatowanej przez nas u Komeńskiego niewiedzy co do przyszłości indywidualium, na którą może mieć wpływ jedynie „Boża Opatrzność”, dołącza się u Rousseau jeszcze jedna niewiedza. Wynika ona z nieznamienności powołania zarówno jednostkowego, jak i tego dotyczącego ludzkości w ogóle. W konsekwencji religia według Rousseau pozostaje wprawdzie dla pojedynczego człowieka konstytutywnym elementem jego biografii, jednak nie może być powszechnie uznana za wspólny horyzont dla całokształtu ludzkiej egzystencji i koegzystencji (por. Sępkowski, 2010b, s. 236 i nast.).

Rousseau interpretuje nieokreśloną ukształcalność człowieka zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i gatunku ludzkiego. To, że nie wiemy, „czym natura nasza pozwala nam być” (Rousseau, 1955, s. 46), jest jego zdaniem konstytutywnym momentem indywidualnej i kolektywnej zdolności doskonalenia się (*perfectibilité*). Oba te momenty charakteryzuje ta sama ambiwalencja, nad którą można i należy się zastanawiać oraz świadomie ją przekształcać, nie da się jednak jej zharmonizować z pierwotnym boskim porządkiem wszechświata ani zjednoczyć z doskonałym porządkiem stworzenia przez odwołanie do oczywistości zbawienia. To, że każdy pojedynczy człowiek, podobnie jak pewne części ludzkości, może ulec wynaturzeniu, jest według Rousseau dowodem tego, że ludzka natura ma z jednej strony zdolność do uczenia się i jest ukształcalna, z drugiej natomiast nie da się jej rozwinąć czy podnieść do stanu doskonałego. Gwarantowana przez Boga *bonté naturelle*, o której jest mowa we wstępie do *Emila* (por. Rousseau, 1955, s. 7), nie oznacza ani naturalnej dobroci, ani też takiej, która wynika z historii zbawienia, lecz właśnie ukształcalność dająca się ciągle

przekształcać i udoskonalać, która mimo to pozostaje wiecznie ambiwalentna i musi być interpretowana oraz przetwarzana ekonomicznie, etycznie, politycznie, estetycznie, religijnie i *last but not least* pedagogicznie.

W obu swoich słynnych rozprawach z 1750 i 1755 roku Rousseau dokonał rekonstrukcji dotychczasowego społecznego ukonstytuowania człowieka. Ta rekonstrukcja nie ujawniła wcale jego prawdziwej, danej mu odgórnie natury, lecz uzmysłowiła jedynie rozmaite wynaturzenia, w jakie wpędziły naturę ludzką każdorazowe próby społecznego formowania człowieka i lekceważenia jego ambiwalentnej, nieokreślonej i otwartej doskonałości. Pod wpływem tych wynaturzeń nie interpretowano człowieka jako istoty kształtującej społeczność, w której żyje, lecz starano się go zredukować do wytworu tej społeczności. W trakcie analizy historycznie zdekonspirowanych zwyrodnień Rousseau wprowadza rozróżnienie między wynaturzeniami człowieka antycznego, żyjącego w okresie *ancien régime* i u początku kształtowania się społeczeństwa mieszczańskiego.

W starożytności człowiek był zdegradowany do rangi obywatela, który nie należy do siebie samego, lecz do państwa. Ten ubezwłasnowolniony człowiek otrzymywał swoje powołanie za pośrednictwem *polis* i nie miał żadnego prawa do własnej godności. Wynaturzenie człowieka we Francji w okresie *ancien régime* polegało zdaniem Rousseau na tym, że cały naród został zmuszony do służenia absolutnemu monarsze, aby ten prowadził życie, jakie uważał za stosowne. W tych warunkach nie mógł istnieć ani obywatel w sensie starożytnym, to jest zapominający o sobie samym i wypełniony cnotami społecznymi, ani świadoma swojej własnej godności jednostka, tak jak ją się rozumie w czasach najnowszych. Trzeci sposób społecznego (de)formowania człowieka, który Rousseau krytykuje, wiąże się z nowożytnym *bourgeois*, który myśli tylko o sobie i swoich potrzebach, a także jest gotowy konkurować ze wszystkimi o bogactwo, uznanie i władzę, mając na uwadze wyłącznie własne interesy.

Jeżeli człowiek antyku był obywatelem państwa bez indywidualnej tożsamości, to nowożytny *bourgeois* jest egoistą pozbawionym charakteru prospołecznego. Rousseau mówi o obu, że nie potrafią pogodzić w sobie koegzystencjalnej formy obywatela z egzystencjalną formą człowieka. Starożytny obywatel był tylko obywatelem, nie był natomiast człowiekiem, nowoczesny *bourgeois* nie jest ani człowiekiem, ani obywatelem, ponieważ nie znajduje zaspokojenia swoich żądz ani w sobie samym, ani we wspólnocie. Temu pierwszemu do bycia człowiekiem brakowało indywidualności, ten drugi nie tylko nie ma poczucia wspólnoty, lecz również nie potrafi zrezygnować z egzystencji polegającej na nieustannym porównywaniu się z innymi, konkurowaniu i przewyższaniu.

Na pytanie o to, czy możliwe jest takie ukształtowanie nowoczesnego człowieka, żeby był on jednocześnie indywidualnością i obywatelem, Rousseau udzielił kilku odpowiedzi. Pierwsza z nich to odpowiedź ekonomiczna. Bez trudu da się ją odnaleźć w artykule jego autorstwa pt. *Economie politique*, który ukazał się w *Encyklopedii* Diderota i d'Alemberta. Drugą można opatrzyć mianem politycznej. Autor przedstawił ją w *Umowie społecznej*. W *Emiliu* znajdują się jeszcze trzy odpowiedzi: religijna, pedagogiczna i moralna. O każdej z nich warto powiedzieć kilka słów.

Odpowiedź ekonomiczna znajduje ugruntowanie w wyobrażeniu przejętym później przez Karola Marksa. W myśl tego wyobrażenia ziemia nie należy do nikogo, jej owoce są natomiast własnością wszystkich, dobra zaś wytworzone dzięki pracy powinny służyć tym, którzy je wyprodukowali własną pracą. Te zasady wcale nie świadczą o tym, że Rousseau opowiadał się za socjalistycznym programem całkowitej negacji własności

prywatnej, lecz że postulował włączenie pracy do grona wolnych ludzkich czynności określanych mianem *praxis*, a przez to nobilitowania jej. Celem tego była zmiana podejścia do pracy, która jako taka nie powinna być czynnością pogardzaną – jak to powszechnie miało miejsce w czasach starożytnych, było kontynuowane w epoce feudalizmu i trwało nadal w zakładanych przez państwa europejskie koloniach, gdzie wykorzystywano niewolników – lecz powinna przekształcić się w działanie realizowane przez wolnych ludzi.

Drugą odpowiedź Rousseau zaprezentował w *Umowie społecznej*. W zakończeniu szóstego rozdziału pierwszej księgi jako zasadę sprawiedliwego panowania przedstawia on regułę, zgodnie z którą w republice każdy dorosły człowiek jest jednocześnie „zwierzchnikiem” (*souverain*) i „poddanym” (*sujet*), wszyscy zaś podlegają ustawom państwowym, które sami sobie nadali jako suwerenni członkowie państwa. Na podstawie posiadanego przez każdego z nich udziału w panowaniu nie są już poddanymi jakiegś obcej władzy, lecz tej, którą sami wobec siebie wykonują (por. Rousseau, 2009, s. 20). Na pytanie o to, jak taka władza winna być wypełniona treściowo, Rousseau stara się odpowiedzieć, wskazując najpierw na niezbywalne prawa człowieka, a następnie na wolę powszechną (*volonté générale*), dla której w trzecim rozdziale drugiej księgi domaga się nawet atrybutu nieomyślności (por. Rousseau, 2009, s. 28 i nast.). O ile w teorii Rousseau wskazanie na prawa należne każdemu człowiekowi otwiera przestrzeń do eksperymentowania, w której będą dokonywać się w przyszłości strukturalne przekształcenia wolnej i solidarnej *praxis*, o tyle postulat nigdy niemylącej się woli powszechniej odstawia tę stronę jego myślenia, która niedwuznacznie przywodzi na myśl porządek totalitarny. Z tego względu należy – jak nam się wydaje – dokonać wyraźnego rozróżnienia między poglądem Rousseau w sprawie nieomyślnej woli powszechniej, która najdoskonalej wyraża się w aktach ustawodawczych, a jego teorią tożsamości obywatelskiej jako jedności bycia zwierzchnikiem i poddanym. Ustrój republikański (demokratyczny) nie może być koncipowany jako porządek przeznaczony wyłącznie dla poddanych. Z drugiej strony jednak towarzyszący mu postulat nieomyślności woli powszechniej nie daje się pogodzić z tak często podkreślaną przez Rousseau eksperymentalną strukturą ludzkiego myślenia i działania.

Chociaż Rousseau przyznawał woli powszechniej status znajdowania się poza jakimkolwiek błędem, to jednak zdecydowanie odmawiał analogicznego prawa wszystkim religiom. Wobec tych ostatnich projektował raczej potrzebę wprowadzenia religijno-politycznej dyscypliny, która gwarantowałaby wzajemną tolerancję. Religia i wyznania, które poddałyby się takiej dyscyplinie, uzyskiwałyby w zamian prawo do publicznego przekazywania swoich przekonań z ojca na syna; religie i wyznania, które uznawałyby siebie za jedynie prawdziwe, inne natomiast odrzucały jako hereetyckie, utraciłyby w ramach stanowionego na zasadzie umowy społecznej porządku konstytucyjnego jakkolwiek polityczną legitymizację.

W koncepcji Rousseau między obydwojema ideami – z jednej strony polityczną ideą umowy społecznej, w której zanegowana została absolutystyczna różnica między królem jako jedynym zwierzchnikiem a narodem rozumianym jako zbiorowy poddany i zastąpiona wyobrażeniem jedności panowania i bycia poddanym, z drugiej natomiast ideą nowego wychowania – istnieją wielorakie powiązania. Wspólnota, która jest urządzona zgodnie z zasadami umowy społecznej, zakłada, że ma do dyspozycji członków wychowanych nie do bycia poddanymi, lecz ludźmi wolnymi i obywatelami, to znaczy są zdolni do udźwignięcia podwójnego statusu: piastowania władzy zwierzchniej i jednocześnie prowadzenia życia podporządkowanego prawu. W swoich *Uwagach o rządzie polskim i jego projektowanej naprawie*, które Rousseau spisał na prośbę polskich księży

w 1770-1771 roku, pod koniec szóstego rozdziału wskazał im na konieczność przygotowania przez wychowanie swoich poddanych do przyjęcia wolności, którą mieli posiadać w ustroju republikańskim. Aby naprawdę mogli oni partycypować we władzy zwierzchniej i jednocześnie otaczali respektom prawo, Rousseau radził:

„Wyzwolić lud polski — przedsięwzięcie to wielkie i piękne, ale śmiałe i niebezpieczne, którego nie wolno podejmować nierozważnie. Wśród ostrożności, jakie należy zachować, jest jedna niezbędna a wymagająca czasu; to przede wszystkim uczynić poddanych, których chce się wyzwolić, godnymi wolności i zdolnymi do jej zniesienia. [...] pamiętajcie, że poddani są takimi samymi ludźmi jak wy, że mają w sobie materiał, aby stać się tym, czym wy jesteście. Przede wszystkim pracujcie nad wydobyciem z nich w tym celu tego ludzkiego materiału i dopiero po wyzwoleniu ich dusz wyzwolicie ich ciała. Możecie być pewni, że bez tych przygotowań dzieło wasze nie powiedzie się szczęśliwie” (Rousseau, 1966, s. 212).

W swojej powieści pedagogicznej *Emil* Rousseau nie przedstawił gotowego programu wychowania republikańskiego, lecz jedynie ideę czy wyobrażenie, jak dorośli czytelnicy, których socjalizacja przebiegała w warunkach *ancien régime*, mogą przygotować się do nowego typu relacji międzypokoleniowej i wychowania, które w ramach niej przebiega. Rdzeniem traktatu *Emil, czyli o wychowaniu* są rozważania dotyczące „negatywnego wychowania”, które nie jest ukierunkowane na formowanie w dorastających pozytywnego charakteru stosownie do obowiązujących zwyczajów i norm społecznych, lecz rozwija w nich takie odniesienie do samych siebie i świata, które uczy ich dokonywania samodzielnej refleksji i oceny własnych doświadczeń.

Powyższe wychowanie musi zezwolić uczącym się na to, czego według Rousseau nie można dopuścić w przypadku ogólnej i powszechnej woli, a mianowicie na błądzenie i uczenie się z negatywnych doświadczeń. Te ostatnie widzi on jako pewną formę pedagogicznej *praxis*, w której dorastający nie są pouczeni, instruowani i formowani przez dorosłych, uczniowie przez nauczycieli, wychowankowie przez wychowawców, lecz wzywa się ich do samodzielnego myślenia, oszczędzania i działania. Jak Platon w metaforze jaskini, tak również Rousseau w *Emilu* koncyduje wychowanie za pośrednictwem ludzi jako *praxis*, która oparta jest na ukształcalnej naturze człowieka i na doświadczeniach, do których jest on zdolny na podstawie zwrotnych oddziaływań, w jakie wchodzi ze światem przedmiotowym. W świetle tego wpływ pedagogiczny należy interpretować nie jako pewną siłę formującą człowieka, lecz jako umiejętność zwracania wzroku uczącego się w odpowiednim kierunku.

3. Komeński i Rousseau jako prekursorzy nowożytnej teorii wychowania i myśliciele systemowi

Komeński i Rousseau byli, każdy na swój sposób, systematykami, którzy rozpoznali i poddali refleksji przełom, jaki dokonał się między starożytnym, wywodzącym się od Platona i Arystotelesa porządkiem myślenia a nowożytnym, którego zarysy pochodzą od Bacona i Descartesa. Obaj starali się zniwelować napięcia występujące między antycznymi a nowożytnymi pojęciami doświadczenia, wiedzy i nauki przez to, że przedstawili dwie odmienne propozycje ich systematyzacji. Na szczególną uwagę zasługuje w nich nowa definicja struktury i funkcji nowożytnego, to jest nowoczesnego wychowania, która obowiązuje do dzisiaj.

W podejmowanych ciągle na nowo próbach opisania idei pansofii czy wszechwiedzy Komeński wyznaczał jej rozmaite zadania:

– Pansofia powinna integrować i równocześnie korygować scjentystyczną interpretację świata nowoczesnej nauki, która odczytuje postęp jako swój mechanizm rozwoju i narzędzie gwarantujące człowiekowi panowanie nad przyrodą, psychiką, społeczeństwem i historią. Baconowski program wiedzy dającej władzę, która swoją legitymizację czerpie z poznania Boskich praw natury, Komeński odczytywał jako wypełnienie zadania zleconego człowiekowi przez Stwórcę, aby czynił sobie ziemię poddaną. Twierdzi on, że można to zadanie adekwatnie wykonać tylko przy zachowaniu wszechogarniającego porządku, jaki Bóg nadał światu.

– Komeński starał się pogodzić wypracowane przez nowożytną naukę formy doświadczenia, wiedzy i działania, które wynoszą człowieka do rangi władcy stworzenia, z dawniejszymi przedstawieniami porządku kosmologicznego, niezależnego od człowieka, w którym człowiek nie był panem wszechświata ani nie mógł się nim stać.

– Dążył on do zakotwiczenia obu tych porządków – z jednej strony odziedziczonego po antyku teologicznego rozumienia świata, z drugiej natomiast wizji ludzkiego panowania opartego na scjentystycznych prawach natury – w spajającym wszystkie dziedziny życia i świata boskim łańdże zbawienia, który trwa od stworzenia świata do jego końca.

– W nawigowaniu do tego właśnie porządku żywił on głębokie przekonanie, że da się w końcu położyć kres walkom, jakie toczyły się między wspólnotami religijnymi i państwami w okresie wojny trzydziestoletniej, podczas której zostały spustoszone i wyludnione wielkie połacie Europy.

– Z tego powodu – jak przekonująco wykazał Schaller – Komeński kładł tak wielki nacisk na *quasi*-komunikacyjną relację między danym z góry boskim porządkiem a tym, który tworzony jest przez człowieka na podstawie jego doświadczeń, refleksji i *praxis*. Ta relacja legła również u podstaw *consultatio catholica*, czyli opartego na rozumie doradztwa pedagogicznego. Jego horyzont problemowy Komeński opisał za pomocą pojęć i kategorii, w których ciągle przewijają się grecki przedrostek *pan-* w coraz to nowszych kombinacjach.

W *Pansophii* Komeński pisał m.in.:

„Kim zatem jest człowiek? To istota zdolna do wolnego działania, przeznaczona do panowania nad światem stworzonym i do bycia towarzyszem Boga w wieczności. Stworzył On go bowiem po to, aby 1. podobny do mikrowśzechświata był zwięźczeniem wszystkich stworzeń, 2. przewodził rzeczom widzialnym tak jak regent lub jakiś *vice* Bóg i 3. był jego towarzyszem w wieczności, tak jak posiadacz prawa do Jego tronu” (cyt. za Schaller, 2004, s. 95 i nast.).

System Komeńskiego jest nastawiony na dopełnienie. Człowiek, o którym w przytoczonym powyżej fragmencie jest mowa, nie jest konkretnym człowiekiem, lecz stworzonym przez Boga Adamem – człowiekiem swojej epoki, a zarazem tym, który będzie żył w jedności z Nim po zakończeniu świata. Tego wszechczłowieka nikt nie może wychowywać. On sam także nie jest zdolny do kształtowania siebie. Na tej podstawie należy stwierdzić, że myśl o dopełnieniu, którego ów uniwersalny Adam potrzebuje, jest u swej podstawy religijna, ukierunkowana teologicznie i przez to równocześnie przed-, poza- i ponadhistoryczna.

Między nauką o mądrości (*pansofią*) Komeńskiego a jego programem pedagogicznym panuje rozdźwięk, z którego on sam zdawał sobie sprawę i którego nie da się zniwelować ani na płaszczyźnie indywidualnej, ani zbiorowej, co najwyżej można go przewyciężyć w ramach historii zbawienia. Ma to również wydźwięk po-

lityczny. Komeński rozwijał bowiem swój osadzony na przesłankach religijnych optymizm odnośnie do pełni, jaką może w przyszłości osiągnąć ludzkość i świat, w czasach ogromnej niepewności i niebezpieczeństw, które groziły zarówno jemu, jak i jego wspólnocie wyznaniowej ze strony katolickich adwersarzy tropiących go po całej Europie (jak wiemy, Komeński zapisał się w historii jako ostatni biskup braci czeskich).

Sto lat później Rousseau ostro sprzeciwił się optymizmowi Komeńskiego. W kontekście dogorywającego *ancien régime* dokonał on krytycznej retrospekcji rozwoju ludzkości. Zamiast optymizmu i nadziei na pierwszym miejscu pojawiają się w niej rozważania na temat rozdarcia charakteryzującego nowożytnego i nowoczesnego człowieka. Ponieważ to rozdarcie nie może stać się zwyczajnym przedmiotem namysłu i doradzania pomiędzy wszystkimi ludźmi, w tej sprawie nie ma prostych odpowiedzi. Według Rousseau, pojednanie teleologicznych i scjentystycznych form doświadczenia, wiedzy i umiejętności, które Komeński uważał za możliwe, a co więcej, oczywiście w kontekście idei historiozbawczego dopełnienia, nie jest do pogodzenia z nieokreśloną ukształcalnością człowieka i jego ambiwalentną zdolnością do doskonalenia się:

– W miejsce zakładanego przez Komeńskiego pojednania teleologii i nowożytnej mechaniki, którego podstawą była historia zbawienia, Rousseau proponował pojęcie eksperymentowania hipotetycznego, odnoszącego się do wszystkich obszarów ludzkiego myślenia i działania. To eksperymentowanie musi stawiać czoło rozmaitym problemom, dla których nie ma z góry gotowych rozwiązań, np. przewidzianych w Boskim porządku świata.

– Według Rousseau prawomocność nowożytnego paradygmatu nauki i techniki nie wynika z Boskich praw przyrody, lecz jest zakotwiczona w ludzkim rozumie, który co prawda konstruuje świat, ale nie jest w stanie dotrzeć do pełnego zrozumienia Boskiego porządku rzeczywistości, mimo że rozpoznaje granice własnej wiedzy i umiejętności.

– Zamiast dążyć do pojednania różnych systemów myślenia i form wiedzy za pomocą jakiejś uniwersalnej struktury, Rousseau oddziela od siebie sferę wychowania, moralności, polityki i ekonomii oraz stara się określić dla każdej z nich zakresowy ład, który konsoliduje je od wewnątrz. Ta konsolidacja dokonuje się bez konieczności subsumowania jakiegokolwiek hierarchicznego porządku między wymienionymi dziedzinami życia i nie opiera się na założeniu, że historia świata musi mieć ostateczny cel czy to w ramach tego świata, czy poza nim.

– W odniesieniu do porządku religijnego, który Komeński uznawał za fundament dla wszystkich pozostałych dziedzin życia, powyższa konstatacja oznacza, że zamiast być ostatecznym uzasadnieniem wszystkiego, ów porządek religijny należy wcisnąć w ścisły gorset prawa i konieczności wychowania oraz kształcenia religijnego. Rousseau domagał się poddania wszystkich religii dyscyplinie cywilnoprawnej, która zobowiązuje je do uznania pozytywnej i negatywnej wolności religijnej oraz do kultywowania takich sposobów przekazu tradycji, które zagwarantują tolerancję i racjonalne odnoszenie się do „religii ojców”.

– Odnośnie do tego ostatniego Rousseau w zasadzie zgadza się z Komeńskim, ale nie podziela jego przeświadczenia o możliwości przewyciężenia wszystkich antonimii. Mimo to charakterystyczna dla człowieka zdolność do doskonalenia się jest według obu właściwością ambiwalentną. Należy przy tym dodać, że według Rousseau dopełnienie wynikające z religii jest tak samo mało prawdopodobne jak to, które gwarantuje wychowanie.

Ta ostatnia konstatacja skłania nas do poszukiwania własnej logiki i struktury wychowania nie tylko poza granicami pansofii Komeńskiego, lecz również poza wolą powszechną, która według Rousseau jest nieomylna.

4. Logika i struktura współczesnego wychowania poza pansofią Komeńskiego i *volonté générale* Rousseau

W minionych wiekach pansofistyczne zapatrywania Komeńskiego nie ziściły się tak samo, jak nie urzeczywistniła się nauka Rousseau o nieomyślnej woli powszechnej. Mamy zatem uzasadnione powody, żeby zastanowić się nad własną logiką wychowania, nie tylko pomijając uzasadnienie pansofistyczne, lecz również rezygnując z nastawiania na niemylącą się nigdy *volonté générale*.

W ostatnich stuleciach miejsce Komeńskiej nauki o mądrości zastąpiło niehierarchiczne rozróżnienie form wiedzy, z którym warto zapoznawać dorastające pokolenia nawet wówczas, gdy obejmująca i harmonizująca wszystko mądrość nie istnieje ani istnieć nie może. Ten sam wniosek odnosi się do *volonté générale* Rousseau. Wola powszechna, która byłaby wyłącznie ogólną wolą i nie wyjaśniała różnicy między ekonomicznymi, politycznymi, etycznymi, religijnymi, estetycznymi i pedagogicznymi formami sądzienia i oceniania, nie zasługiwałaby na atrybut rozumnej. Ogólność czy powszechność, do której rościłaby sobie prawo, nie byłaby niczym innym, jak tylko nieświadomą przez nią samą pomyłką. Na czym zatem współcześnie polega własna logika i struktura wychowania, jeżeli nie da się ich oprzeć ani na pansofii Komeńskiego, ani na *volonté générale* Rousseau?

Wychowanie jest współcześnie postrzegane i koncyrowane we właściwy sposób tylko wtedy, gdy podchodzi się do niego jak do opartej na opiece relacji między pokoleniem dorosłych a dorastającymi. W relacji tej nie narzuca się tym ostatnim określonego sposobu myślenia, lecz konstytutywną rolę odgrywa w niej niewiedza i niemożność w ogóle posiadania wiedzy na temat tego, czym jest dzieciństwo.

Poszczególni dorośli ani społeczeństwo jako pewna całość nie są w stanie określić pozytywnie celów czy celu wychowania, to znaczy zdefiniować go jako kształtu skończonego i niewymagającego korekty. Jest ono raczej czymś, co ma związek z przygotowaniem dorastających do samodzielnego myślenia, oceniania i partycypacji w zróżnicowanych obszarach działania zarówno indywidualnego, jak i społecznego.

Zdolności do tego nie da się adekwatnie opisać za pomocą użytego przez Komeńskiego w liczbie pojedynczej terminu *consultatio catholica*, której centrum stanowiło religijne ugruntowanie całokształtu ludzkiej *praxis*. Współcześnie konieczne są wielorakie umiejętności, które w punkcie wyjścia zakładają istnienie otwartej i refleksyjnej opinii publicznej, umożliwiającej zarówno kooperowanie, jak i ścieranie się przeciwstawnych wizji świata: ekonomicznej z moralną, politycznej z estetyczną i pedagogiczną z religijną.

Takie ukierunkowanie własnej logiki wychowania nie chroni działania pedagogicznego przed pokusą i nadmiernym oczekiwaniem, że jest ono w stanie rozwiązać problemy, na które ludzkość w swojej dotychczasowej historii nie zdołała znaleźć zadowalających odpowiedzi i zapewne nie znajdzie ich także w przyszłości (por. Ruhlhoff, 2012).

Bibliografia

- Hornstein H. (1997). *Die Dinge sehen, wie sie aus sich selber sind. Überlegungen zum Orbis pictus des Comenius*. Hohengehren.
- Komeński J.A. (1956). *Wielka dydaktyka*. Tłum. K. Remerowa, Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Kuhn A. (2012). *Zum systematischen Verhältnis von Pädagogik und Behinderung*. W: V. Moser, Juventa Verlag, Weinheim (red.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Behinderten- und Integrationspädagogik*, [dostępny na: http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/behinderten-_und_integrationspaedagogik/beitraege/11110185.htm, otwarto 1 października 2012 roku].
- Rousseau J.J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*. Tłum. W. Husarski, Przedmowa, ks. II (fragmenty), Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Rousseau J.J. (1966). *Uwagi o rządzie polskim i jego projektowanej naprawie*. Tłum. z jęz. fr. M. Staszewski. W: J.J. Rousseau, *Umowa społeczna oraz...*, oprac. B. Baczek, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 181-302.
- Rousseau J.J. (2009). *Umowa społeczna*. Przeł. A. Peretiatkiewicz, Kęty: Wydawnictwo M. Derecki.
- Ruhloff J. (2012). Nur durch Erziehung Mensch?, *Pädagogische Korrespondenz*, 45, s. 7-19.
- Schaller K. (2004). *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim-Basel-Berlin.
- Stępkowski D. (2010a). Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego. W sprawie zapomnianej kategorii J.F. Herbarta i jej współczesnej reinterpretacji. W: M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak (red.) *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 37-58.
- Stępkowski D. (2010b). *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachers*, Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.

Summary

The theoretical and social constitution of the internal logic of modern education. Reflections following to Jan Amos Comenius and Jean-Jacques Rousseau

This article draws on Comenius and Rousseau to examine the theoretical and social constitution of education. Specifically, we analyze the tensions between the Comenius' pansophy and his theory of education in the Early Modern Age as well as between Rousseau's theory of common will and his theory of negative education. The article demonstrates that while both Comenius and Rousseau are important for contemporary discussions of the structure of pedagogical action, neither Comenius' pansophy nor Rousseau's idea of common will are sufficient to ground these discussions.