

# Rousseau i Tocqueville: przeciwstawne wizje republikańskiego wychowania

Łukasz Mirocha

**Abstract:** It is legitimate to speak about two philosophies of education as presented by Jean-Jacques Rousseau. The first of the philosophies was elucidated in *Emil, or on Education* and its aim was to provide principles governing the process of upbringing of the man. Philosophical grounds for the second one were comprised in *The Social Contract*, however description of the education itself is delivered by *Considerations on the Government of Poland*. This concept refers to the civic education, education of the political community member. Alexis de Tocqueville depicts vision of education that varies fundamentally from the both grounded in Rousseau's writing. Tocqueville's vision stays at odds with the philosophy given in *Emil*, because it concerns civic aspects of the education. It is also not compliant with the concept stemming from *Considerations*, due to the fact that it stresses the role of other than state subjects in the education. The article comments on all three concepts of education outlined above and finally relates them to the concept of positive and negative liberty provided by Isaiah Berlin.

**Keywords:** civic education, republicanism, revolution, tyranny of the majority, general will

---

\* UMK w Toruniu

adwokat.mirocha@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1498-2960 (<https://orcid.org/0000-0002-1498-2960>)

## Wprowadzenie

Przynależność Jeana-Jacques'a Rousseau oraz Alexisa de Tocqueville'a do republikańskiej tradycji intelektualnej może budzić wątpliwości. Obszerny dorobek obydwu autorów oraz oryginalność prezentowanych przez nich treści nie ułatwiają jednoznacznego powiązania ich z tym nurtem filozofii politycznej. Niemniej – sformułowane w jednym z jego głównych dzieł, *Umowie społecznej* – poglądy Rousseau bywają traktowane jako wyraz „skrajnego republikanizmu”<sup>1</sup>, obecność wątków republikańskich u Tocqueville'a jest zaś szeroko komentowana w literaturze przedmiotu<sup>2</sup>.

Obydwaj autorzy związani są z Francją. Rousseau urodził się w Genewie, lecz znaczną część swojego życia spędził nad Sekwaną. W twórczości odnosił się do rzeczywistości społeczno-politycznej tego państwa. Przypomnieć jednak trzeba, że określenia „patriota” używa się w stosunku do niego na równi z mianem „kosmopolita”<sup>3</sup>. Tocqueville był z kolei rodowitym Francuzem, ale jego najbardziej znana praca traktuje *O demokracji w Ameryce*. Analogie biograficzne obydwu autorów sięgają dalej. Istotnym wątkiem ich twórczości – aczkolwiek w przypadku Rousseau nie wprost – była rewolucja. Autor *Umowy społecznej* nie dożył wydarzeń 1789 r., lecz powszechnie traktowany jest jako ich intelektualny ojciec. Napoleonowi Bonaparte przypisuje się słowa: „gdyby nie Rousseau, nie byłoby Francuskiej Rewolucji”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Hanna Pohoska, „Wstęp”, w: H. Pohoska (oprac.), *Jan Jakub Rousseau. Wybór pism pedagogicznych*, Warszawa 1949, s. 24; por. Nurhayat Çalıskan Akçetin, Hülya Yaldir, „The Naturalistic View of Education and Republicanism: Jean-Jacques Rousseau”, w: Emin Atasoy, Recep Efe, Iwona Jażdżewska, Hülya Yaldir (red.), *Current Advances in Education*, St. Kliment Ohridski University Press, Sofia 2016, s. 64.

<sup>2</sup> Paweł Marczewski mówi o przynależności Tocqueville'a do „hybrydowej tradycji”, łączącej wątki liberalne i republikańskie (*Uczyńć wolność nieuchronną. Wątki republikańskie w myśli Alexisa de Tocqueville'a*, Warszawa 2012, s. 28); por. Marek Tracz-Tryniecki, *Myśl polityczna i prawna Alexisa de Tocqueville*, Kraków 2009, s. 387 i n.

<sup>3</sup> Jan Legowicz, „Wstęp”, w: J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Wrocław 1955, s. XIX.

<sup>4</sup> Por. N. Çalıskan Akçetin, H. Yaldir, „The Naturalistic View of Education and Republicanism...”, s. 63. Prezentowane jest również

Tocqueville badał przyczyny rewolucji francuskiej w dziele *Dawne rządy a rewolucja*, przekonując, że uchodząc za radykalną, zmiana ta nie przyniosła aż tak wielu odmienności względem okresu „dawnych rządów”. Na jego sceptyczne stanowisko z pewnością miała wpływ świadomość okrucieństw popełnionych w trakcie rewolucji, a być może również doświadczenia kolejnych obserwowanych przez niego francuskich przewrotów<sup>5</sup>.

Mimo że żaden z komentowanych myślicieli nie wychował własnych dzieci – Rousseau oddawał je do przytułków, Tocqueville nie miał ich w ogóle – wychowanie odgrywa w myśli obydwu istotną rolę. Podczas gdy genewczyk uchodzi za ikonę edukacji, a jego wpływ na tę dziedzinę był duży i niemal natychmiastowy<sup>6</sup>, wychowanie w myśli Tocqueville’a nie wydaje się najbardziej wyeksponowanym tematem, co może być mylące.

Wskazane wyżej okoliczności uzasadniają zestawienie poglądów obydwu autorów na komentowanym polu. Z kolei wybór tematu „republikańskiego wychowania” motywowany jest jego aktualnością – nieustającymi sporami odnośnie do pojęć obywatelstwa, obywatelskiej partycypacji, budowania narodu.

---

przeciwnie stanowisko – Dietrich Benner i Dariusz Stępkowski stwierdzają: „Mimo że przeczuwał nadejście radykalnej zmiany, to jednak trudno zgodzić się z dość powszechnie panującym przekonaniem, że był on heroldem rewolucji francuskiej” („Pojęcie ukształcalności i jego miejsce w teorii wychowania Jeana Jacquesa Rousseau”, *Problemy Wczesnej Edukacji* 2015, nr 3(30), s. 40).

<sup>5</sup> Rewolucję lutową z 1848 r. Tocqueville opisuje we *Wspomnieniach* (tłum. A.W. Labuda, Wrocław 1987).

<sup>6</sup> Na temat osiemnastowiecznej recepcji myśli Rousseau w Polsce zob. Janina Kamińska, Irena Szybiak, „Idee wychowawcze Jeana-Jacques’a Rousseau w przepisach dla szkół Komisji Edukacji Narodowej”, *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria* R. 21, 2012, nr 4; Dorota Żołądź-Strzelczyk, „Kilka uwag o znajomości dzieła Jana Jakuba Rousseau «Emil, czyli o wychowaniu» w Polsce przełomu XVIII i XIX wieku”, *Problemy Współczesnej Edukacji* 2015, nr 2(29). Tezę o niewielkim wpływie poglądów Rousseau na edukację i traktowaniu go raczej jako ikony czy wygodnego bohatera „hagiografii” prezentuje Jürgen Oelkers (*Rousseau and the Image of „Modern Education”*, wykład wygłoszony na Rocznym Zebraniu członków Towarzystwa Filozofii Edukacji Wielkiej Brytanii, Oxford, 15 kwietnia 2000 r., s. 7, 8, 13).

## Filozofie wychowania Jana Jakuba Rousseau

### Uwagi ogólne

Tylko jedna praca Rousseau w całości poświęcona jest wychowaniu – *Emil, czyli o wychowaniu*. Kwestia edukacji przewijała się jednak w innych jego dziełach: *Projekcie wychowania p. de Saint Marie, Rozprawie o sztukach i naukach, Uwagach nad rządem Polski, Umowie społecznej*<sup>7</sup>. Myśl pedagogiczna ich autora nie jest jednolita; zasadne jest mówienie za Peterem M. Collinsem o „filozofiiach wychowania”, a nie „filozofii wychowania” Jeana-Jacques’a Rousseau<sup>8</sup>.

Upraszczając problem, wyszczególnić trzeba dwie filozofie, które w dalszej części umownie określam jako „wychowanie człowieka” i „wychowanie obywatela”. Poglądy właściwe temu pierwszemu wyłożone zostały w przywołanej już pracy *Emil, czyli o wychowaniu*, z kolei wychowanie obywatelskie jest domeną rozdziału IV *Uwag nad rządem Polski*. Rozróżnienie wprowadza sam Rousseau, mówiąc o „człowieku natury” i „człowieku społecznym”, „ustroju publicznym” i „ustroju prywatnym”<sup>9</sup>. W odwiecznym pedagogicznym sporze między proporcjami indywidualizacji i socjalizacji w wychowaniu<sup>10</sup> Rousseau rozumienie wychowania człowieka uznaje większą wagę indywidualizacji, a wychowanie obywatela kładzie nacisk na aspekt socjalizacyjny.

Niektóre z idei, na których opierają się filozofie *Emila* i *Uwag*, są wspólne obydwu pracom. Część z nich ma

---

<sup>7</sup> H. Pohoska, „Wstęp”, s. 13.

<sup>8</sup> Peter M. Collins, „Rousseau’s Philosophy (or Philosophies?) of Education”, *The Irish Journal of Education* 1976, x, 2.

<sup>9</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, tłum. W. Husarski, Wrocław 1955, s. 11, 13.

<sup>10</sup> Por. Richard Rorty, „Edukacja jako socjalizacja i jako indywidualizacja”, w: idem, *Filozofia a nadzieja na lepsze jutro*, tłum. J. Grygieńć, S. Tokariew, Toruń 2013. Rorty broni stanowiska, że szkolnictwo niższych szczebli powinno być odpowiedzialne za socjalizację, a szkolnictwo wyższe ma służyć indywidualizacji (ibidem, s. 171 i n.); jeśli porównywać ten pogląd z prezentowanym przez Rousseau w *Emilu* (gdzie w ogóle nie ma mowy o szkolnictwie w tradycyjnym znaczeniu), to francuskiego filozofa należałoby uznać za piewę odwrotnej zasady: w wychowaniu tytułowego bohatera socjalizacja następuje bardzo późno.

charakter metapedagogiczny. Należą do nich tak podstawowe obserwacje jak ta o możliwości i konieczności wychowania człowieka: „Rośliny kształtuje uprawa, ludzi wychowanie”<sup>11</sup>, konieczność odróżnienia dziecka od dorosłego czy obserwacja na temat różnic między człowiekiem a zwierzęciem (zdolność doskonalenia się)<sup>12</sup>. Inne idee łączące obydwie filozofie wychowania odnoszą się wprost do konkretnych płaszczyzn wychowania. W tej grupie mieści się wychowanie fizyczne, którego waga podkreślana jest w obydwu pracach, jak również nauka historii, której cele są jednak odmienne w obydwu dziełach. Niezależnie od tych zbieżności między komentowanymi niżej ujęciami wychowania przeważają różnice.

### Wychowanie człowieka

*Emil* ukazał się w 1762 r., tym samym, w którym *Umowa społeczna*. Książka była adresowana do przedstawicieli arystokracji, dzieci niższych warstw mogły niezależnie od intencji ich rodziców wychowywać się według jej przykazań<sup>13</sup>. Niemniej wychowanie opisane w *Emilu* jest egalitarne – w zawartych tam przykazaniach Rousseau nie uprzywilejowuje bogatych, nie rozróżnia ze względu na status społeczny czy wykonywany zawód<sup>14</sup>.

Mówienie o „przykazaniach” płynących z pracy może być mylące. Podnoszone są głosy, że *Emila* nie należy traktować jako gotowej recepty na wychowanie, podręcznika, lecz raczej jako zbiór wskazówek, z których najistotniejsza jest ta, by obserwować własne dziecko i jego potrzeby<sup>15</sup>. Sam Rousseau już w przedmowie do *Emila* kieruje uwagę czytelnika na wagę kontekstu wychowania: „pewien sposób wychowania może się dać zastosować w Szwajcarii, a nie dać się zastosować we Francji; inny stosowny być może dla mieszczan,

---

<sup>11</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, s. 8.

<sup>12</sup> Por. D. Benner, D. Stępkowski, „Pojęcie ukształcalności...”, s. 41.

<sup>13</sup> Por. J. Kamińska, I. Szybiak, „Idee wychowawcze Jeana-Jacques’a Rousseau...”, s. 274; J. Legowicz, *Wstęp*, s. XXXIV.

<sup>14</sup> N. Çalıřkan Akçetin, H. Yaldir, „The Naturalistic View of Education and Republicanism...”, s. 72.

<sup>15</sup> D. Benner, D. Stępkowski, „Pojęcie ukształcalności...”, s. 46; Łukasz Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1965, s. 610.

inny jeszcze dla osób wysokiego rodu”<sup>16</sup>. Uzasadnia to odstąpienie od traktowania komentowanej pracy jako podręcznika.

Rousseau pisze, że „[z]anim go [uczni]a do czegoś przeznaczą rodzice, natura powołuje go do życia człowieczego. [...] Wychodząc z rąk moich nie będzie on, przyznaję, ani urzędnikiem, ani żołnierzem, ani księdzem; będzie on przede wszystkim człowiekiem”<sup>17</sup>. Jest to cel wychowania opiewanego na stronach dzieła, powtarzany w wielu miejscach i kontekstach: „Ludzie, bądźcie ludzcy, to pierwszy wasz obowiązek”<sup>18</sup>. Sporne wobec tego może być, czy efektem wychowania ma być człowieczeństwo („ludzkość”) dla samego wychowanka<sup>19</sup>, czy ostatecznie także przygotowanie go do życia w społeczeństwie. Wydaje się, że to pierwsze stanowisko jest bliższe intencjom Rousseau w *Emilu*<sup>20</sup>. Istotne jest, że w przeciwieństwie do wielu koncepcji pedagogicznych szukających swojego celu w przeszłości (nawiązanie do tradycji) lub przyszłości (zdobywanie zawodu, kwalifikacji), *Emil* koncentruje się na teraźniejszości<sup>21</sup>, ma służyć wydobyciu zdolności czy zaspokojeniu potrzeb właściwych danemu momentowi życia wychowanka.

Wychowanie ucznia przede wszystkim na człowieka opiera się na podstawowym dla całej koncepcji *Emila* założeniu o wrodzonym dobru człowieka. Człowiek jest z natury dobry, wyrodnieje dopiero w społeczeństwie. Jürgen Oelkers nazywa takie postawienie sprawy „przesunięciem grzechu pierwородnego z duszy na społeczeństwo”<sup>22</sup> – determinuje ono kształt wychowania opisanego w pracy Rousseau. Skoro człowiek jest z natury dobry, zabiegi wychowawcze nie muszą prowadzić do odkrycia tego dobra czy jego wpojenia,

<sup>16</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, s. 6.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 68.

<sup>19</sup> Por. Marta Baranowska, „Jana Jakuba Rousseau refleksja o naturze człowieka”, w: Paweł Fiktus, Henryk Malewski, Maciej Marszał (red.), *„Rodzinna Europa”: europejska myśl polityczno-prawna u progu XXI wieku*, Wrocław 2015, s. 67.

<sup>20</sup> Aczkolwiek w samym *Emilu* nie brakuje fragmentów „socjalizacyjnych”. W *Wyznaniu wiary wikarego sabaudzkiego* mowa jest o miłości ponad podziałami wyznaniowymi, traktowaniu innowierców jak braci, życiu w pokoju (J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 2, tłum. E. Zieliński, Wrocław 1955, s. 87 i n.).

<sup>21</sup> J. Oelkers, *Rousseau and the Image of „Modern Education”*, s. 4.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 12.

wystarczy, że będzie się we właściwy sposób chronić dziecko przed wyrodnieniem. Rousseau nazywa taki typ wychowania „negatywnym” i kreśli jego obraz następująco: „Pierwsze wychowanie powinno być zatem czysto negatywne. Polega ono nie na nauczaniu cnoty lub prawdy, lecz na strzeżeniu serca przed występkiem i umysłu przed błędem”<sup>23</sup>. Przyjmując domniemanie inherentnego dobra człowieka, nie można wychowania naturalnego utożsamiać z samowolą dziecka czy anarchią pedagogiczną – edukacja przyjmuje po prostu postać korekty „samowychowania”<sup>24</sup> ucznia; nie polega na wpajaniu cnót czy wiedzy. Założenia te implikują negację instytucji autorytetu, podważają też konieczność prowadzenia nauczania teoretycznego do tego stopnia, że pierwszą i jedyłą lekturą tytułowego bohatera komentowanego dzieła jest książka *Robinson Crusoe*. Cnoty będące efektem takiej edukacji mają charakter negatywny: „Jedyna nauka moralności, która przystoi dzieciom, nauka najważniejsza w każdym wieku, polega na tym, żeby nigdy nikomu nie robić krzywdy. [...] Najszczytniejsze cnoty są negatywne”<sup>25</sup>. Hanna Pohoska dostrzega sztuczność tych deklaracji, wynikającą z tego, że Emil wychowuje się odizolowany od społeczeństwa – towarzyszy mu jedynie wychowawca, a obaj sporadycznie mają kontakt z innymi ludźmi. Nie jest to, jej zdaniem, otoczenie pozwalające „kształcić poczucia moralne”<sup>26</sup>.

Wychowanie w oddaleniu od społeczeństwa bywa nazywane „naturalnym”, jego istotą nie jest jednak powrót do natury jako stanu przedspołecznego czy stanu dzikości, lecz powrót do naturalnych, wrodzonych nawyków w ramach społeczeństwa, do którego ostatecznie ma dołączyć Emil (i inni wychowani zgodnie z prawidłami komentowanego dzieła)<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, s. 90. Oelkers dostrzega w tym rozumowaniu brak logiki i paradoksalność: „Again this is unlogical and paradox, because no heart can be defended against vices if the heart did not feel what *virtues* are, and no error can be avoided if the mind knows of no *truths*” (*Rousseau and the Image of „Modern Education”*, s. 6).

<sup>24</sup> H. Pohoska, „Wstęp”, s. 21.

<sup>25</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, s. 107.

<sup>26</sup> H. Pohoska, „Wstęp”, s. 23.

<sup>27</sup> Malwina Rolka, „Mity nowoczesnego wychowania w cieniu kryzysu myśli Oświecenia. Rousseau a Nietzsche”, *Humanistyka i Przyrodoznawstwo* 2014, nr 20, s. 432.

Miejszem wychowania naturalnego nie jest przyroda, lecz wieś (miasto jest według Rousseau „otchłanią dla rodu ludzkiego”<sup>28</sup>). Nauka oparta jest na osobistych doświadczeniach wychowanka, który „prowadzony” jest przez wychowawcę. W wychowaniu brakuje miejsca dla nakazów i zakazów: „prawdziwe wychowanie polega – zdaniem Rousseau – nie tyle na przepisach, ile na ćwiczeniach”<sup>29</sup>. Wychowanie Emila odwołuje się przede wszystkim do uczuć, a nie rozumu, z którego dziecko nie potrafi jeszcze korzystać. Mimo że Rousseau już na pierwszych stronach *Emila* wyraża pogląd o wadze prowadzenia wychowania przez matkę oraz ojca – co było wówczas oryginalnym pomysłem, przynajmniej w kręgach arystokracji<sup>30</sup> – tytułowy bohater prowadzony jest przez wychowawcę. Wychowawca ma być z wychowankiem związany na całe życie, co odróżnia go od nauczyciela w tradycyjnym ujęciu.

Praca Rousseau jest niewątpliwie istotną wypowiedzią w dziedzinie wychowania. Przypisuje się jej między innymi odkrycie „dziecka” jako niebędącego „małym dorosłym” czy dostrzeżenie i docenienie roli wychowawcy. Zarzuty stawiane wobec dzieła na ogół sprowadzają się do tego, że idealizuje ono na różne sposoby człowieka i naturę<sup>31</sup>. Posługuje się mitem złotego wieku (stan natury)<sup>32</sup>, sceneria i bohaterowie są sztuczni<sup>33</sup>, abstrakcyjni<sup>34</sup>.

### Wychowanie obywatela

Rousseau stwierdza w *Emilu*, że „[p]olityczne wiadomości dziecka powinny być dokładne i ściśle ograniczone”<sup>35</sup>; rozdziałając ustrój publiczny i ustrój prywatny, podaje on Platona

<sup>28</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, s. 42.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 15, por. też s. 30, 79, 87.

<sup>30</sup> Por. D. Żołądź-Strzelczyk, „Kilka uwag o znajomości dzieła Jana Jakuba Rousseau...”, s. 7–8.

<sup>31</sup> J. Legowicz, „Wstęp”, s. XXVII.

<sup>32</sup> M. Rolka, „Mity nowoczesnego wychowania...”, s. 428 i n.

<sup>33</sup> Oelkers: „So the scene is extremely artificial, continuation without time, nature without risk and persons without faces” (*Rousseau and the Image of „Modern Education”*, s. 5).

<sup>34</sup> H. Pohoska, „Wstęp”, s. 19.

<sup>35</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, s. 232.



jako właściwego nauczyciela tego pierwszego<sup>36</sup>. Nastawienie genewczyka zmienia się dekadę po wydaniu *Emila*, gdy na zlecenie konfederatów barskich<sup>37</sup> pisze *Uwagi nad rządem Polski*, których IV rozdział pt. *Wychowanie poświęcony jest edukacji obywatelskiej, patriotycznej*.

Jak wskazano wyżej, w *Uwagach* odnaleźć można echa *Emila* – Rousseau podtrzymuje swoje stanowisko odnośnie do wagi wychowania fizycznego; pisze nawet wprost: „Nigdy nie przestanę powtarzać, że dobre wychowanie musi być negatywne. Zapobiegacie powstawaniu wad, a zrobicie dosyć dla cnoty”<sup>38</sup>. Deklaracja ta nie koresponduje jednak z treścią *Uwag*, ma raczej charakter ozdobnika. Cel wychowania opisanego w *Uwagach* nie ma nic wspólnego z tym przyświecającym komentowanej wyżej powieści: „Właśnie wychowanie winno nadawać duszom kształt narodowy i tak kierować ich zapatrywania i umiłowania, by były patriotyczne przez skłonność, namiętność i konieczność wewnętrzną”<sup>39</sup>, pisze Rousseau. Efektem wychowania nie powinien być człowiek, ale Polak. Peter M. Collins wylicza kolejne płaszczyzny, na których zachodzi sprzeczność między *Emilem* a *Uwagami*<sup>40</sup>. Oprócz celu kształcenia są to: podmioty w nie zaangażowane, treści nauczania, metody, podejście do autorytetu i dyscypliny, orientacja społeczna (indywidualizm *versus* socjalizacja).

Podczas gdy w *Emilu* Rousseau porzucił takie pojęcia jak ojczyzna, obywatel czy patriotyzm, izolował wychowanka od społeczeństwa, nie mówiąc o udziale w życiu politycznym, *Uwagi* są przesycone pojęciami ojczyzny, narodu, republikanizmu. Podobnie jak w *Emilu*, Rousseau dzielił życie dziecka na okresy, w których powinno ono być kształcone w określony sposób, w *Uwagach* autor wylicza: „Pragnę, by ucząc się czytać, czytał o swym kraju; by w dziesiątym roku życia znał całą jego wytwórczość, w dwunastym wszystkie prowincje, drogi, miasta, by w piętnastym znał całą historię,

<sup>36</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>37</sup> H. Pohoska, „Wstęp”, s. 12, 26.

<sup>38</sup> J.J. Rousseau, „Uwagi nad rządem Polski”, w: *Jan Jakub Rousseau. Wybór pism pedagogicznych*, s. 157.

<sup>39</sup> Ibidem, s. 155. Warto zwrócić uwagę, że Rousseau nadal posługuje się językiem uczuć i emocji, co preferował już w *Emilu*.

<sup>40</sup> P.M. Collins, „Rousseau’s Philosophy (or Philosophies?) of Education”, s. 51–52.

w szesnastym wszystkie prawa...<sup>41</sup>. Obraz ten kontrastuje z postulowanym przez komentowanego autora wychowaniem człowieka. Sprzeczność obecna jest na płaszczyźnie metod i treści – nauka geografii Emila koncentruje się na znajomości najbliższej okolicy i pewnych zjawisk, a nie przyswojeniu wiedzy encyklopedycznej, znajomość historii ma cele praktyczne – naukę oceny ludzi i wydarzeń, a nie wpojenie przywiązania do ojczyzny poprzez gloryfikowanie jej przeszłości. Rousseau odwrotnie niż w *Emilu* pisze, że „[p]rawo winno normować treść, porządek i formę studiów”<sup>42</sup>; stawia zalecenia odnośnie do struktury szkolnictwa. „Natura, rzeczy i ludzie” jako podmioty wychowujące ustępują miejsca państwu prowadzącemu system szkolny. Kształcenie nie ma być zindywidualizowane, lecz ujednolicone. Wychowanie nie jest prowadzone dla samego ucznia – uczeń jest kształcony dla pożytku ojczyzny. Socjalizacja przeważa nad indywidualizacją.

Wizja kształcenia opisana w *Uwagach* jest zbieżna z projektem politycznym przedstawionym w *Umowie społecznej*. Wolność właściwa dla stanu natury zostaje zastąpiona wolnością udziału w „woli powszechnej” i bezpieczeństwem gwarantowanym przez państwo. Istotną rolę odgrywa konformizm i posłuszeństwo prawu, które nie było Emilowi nawet znane – kierował się on przede wszystkim zasadą nieczynienia nikomu krzywdy. Cnota nie jest już, cechującym każdego z natury dobrego człowieka, przedmiotem ochrony, lecz przedmiotem wpajania z zewnątrz, w toku edukacji<sup>43</sup>.

\*

Sformułowanie przez Rousseau dwóch tak różnych filozofii wychowania prowokuje pytanie o ich wzajemne relacje. Być może dychotomiczne postawienie problemu jest zbyt kategoryczne. Możliwe wydają się następujące interpretacje relacji wychowania człowieka i wychowania obywatela:

---

<sup>41</sup> J.J. Rousseau, „Uwagi nad rządem Polski”, s. 156.

<sup>42</sup> Ibidem.

<sup>43</sup> P.M. Collins, „Rousseau’s Philosophy (or Philosophies?) of Education”, s. 74–75; por. M. Rolka, „Mity nowoczesnego wychowania...”, s. 431.

1. sprzeczność – przy tym założeniu *Emil* i *Uwagi* są nie do pogodzenia, proponują wykluczające się wizje wychowania, z których tylko jedna jest właściwa. W tym tonie pisze Jürgen Oelkers o braku możliwości pogodzenia świata natury i świata umowy społecznej w myśli Rousseau<sup>44</sup>;
2. odmienność – przy tym założeniu komentowane prace dostarczają wskazówek, które mogą być jednocześnie uznane za trafne, lecz w różnych kontekstach czy to intelektualnych, czy społecznych. Takie stanowisko zdaje się zajmować Hanna Pohoska, stwierdzając: „A więc różnica leży w typie rozważań *in abstracto* (*Emil*) i *in concreto* (*Uwagi*)”<sup>45</sup>;
3. komplementarność – przy tym założeniu realizacja postulatów jednej z prac jest warunkiem wcielenia w życie wskazówek drugiej. Przykład takiego ujęcia problemu dostarczony jest przez Dietricha Bennera i Dariusza Stępkowskiego, którzy twierdzą, że „[w] swoich dziełach *Umowa społeczna* i *Emil*, które ukazały się krótko po sobie w roku 1762, Rousseau nie zaprezentował gotowej odpowiedzi na palące pytania swojej epoki, lecz tylko hipotetyczne rozważania stojące względem siebie w zastanawiającym stosunku warunkowania. Teoretyczne zapisy traktatu społecznego da się przekuć w praktykę życia tylko mając do czynienia z ludźmi, którzy wcześniej zostali wychowani na zasadach opisanych w *Emilu*. Natomiast zasady te okazują swoją praktyczną wartość dopiero w warunkach republikańskiego czy demokratycznego porządku społecznego”<sup>46</sup>.

Ostatnia z opcji interpretacyjnych wydaje się najmniej przekonująca. Nie wynika to tylko z dostrzegalnego na pierwszy rzut oka braku możliwości pogodzenia wychowania prowadzonego według pryncypiów *Emila* i *Uwag*. Przypomnieć trzeba, że pierwszą z tych prac należy traktować raczej jako zbiór wskazówek niż gotowy przewodnik.

---

<sup>44</sup> J. Oelkers, *Rousseau and the Image of „Modern Education”*, s. 6, 9.

<sup>45</sup> H. Pohoska, „Wstęp”, s. 28.

<sup>46</sup> D. Benner, D. Stępkowski, „Pojęcie ukształcalności...”, s. 46. W podobny sposób: N. Çalışkan Akçetin, H. Yaldir, „The Naturalistic View of Education and Republicanism...”, s. 62 i n.

Chodzi raczej o trudność wprzęgnięcia krytycznych indywidualistów, kosmopolitów niezainteresowanych życiem publicznym w konformistyczne, ujednociające prawa wychowania obywatelskiego i funkcjonowania „woli powszechnej”. Wobec tego rzeczywisty spór wydaje się zachodzić między pierwszą a drugą z przedstawionych wyżej interpretacji.

## Wychowanie według Alexisa de Tocqueville’a

Rousseau przedstawia *Emila* jako pracę opartą na własnych doświadczeniach, przeżyciach, marzeniach<sup>47</sup>. Paradoksem jest zatem, że zarzuty formułowane względem bronionej w książce koncepcji odnoszą się do jej sztuczności czy abstrakcyjności. Potencjalnym krytykiem *Emila* mógłby zostać Alexis de Tocqueville. Francuski myśliciel podkreśla niejednokrotnie jałowość abstrakcyjnych rozważań<sup>48</sup>. Wprost potępia osiemnastowiecznych pisarzy, twórców abstrakcyjnych teorii mających niewiele wspólnego z rzeczywistością życia społecznego, nierozumiejących zasad nim rządzących<sup>49</sup>. Czytając Tocqueville’a, można odnieść wrażenie, że w wielu miejscach nawiązuje on do Rousseau. Ostatecznie jednak jego wizja wychowania jest odmienna od tych prezentowanych przez genewczyka, choć istnieją między nimi pewne zbieżności.

Tocqueville podziela obecny u Rousseau pogląd, że tym, co odróżnia człowieka od zwierząt, jest zdolność doskonalenia się<sup>50</sup>; jest to warunek wstępny mówienia o wychowaniu. Sformułowania dotyczące początkowego momentu wychowania są u obydwu autorów niemal identyczne. „Powtarzam raz jeszcze, że wychowanie człowieka rozpoczyna się wraz z jego urodzeniem; kształci się on, zanim jeszcze zacznie mówić, zanim zacznie rozumieć”<sup>51</sup>, pisze Rousseau, „[c]złowiek bowiem, by tak rzec, formuje się już w kołysce”, dodaje

---

<sup>47</sup> Por. M. Baranowska, *Jana Jakuba Rousseau refleksja o naturze człowieka*, s. 63.

<sup>48</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, tłum. M. Król, Warszawa 1976, s. 409.

<sup>49</sup> A. de Tocqueville, *Old Regime and the Revolution*, tłum. J. Bonner, New York 1856, s. 172–173.

<sup>50</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, s. 292.

<sup>51</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, s. 46.

Tocqueville<sup>52</sup>. Tym, co zbliża obydwu autorów, jest także docenienie wagi nauki przez doświadczenie, nauczania praktycznego. Zastrzec jednak trzeba, że podczas gdy u Rousseau – przynajmniej w *Emilu* – wyczerpuje ono definicję kształcenia, to u Tocqueville'a występuje obok kształcenia tradycyjnego, teoretycznego.

Poza wskazanymi aspektami koncepcje Rousseau i Tocqueville'a różnią się zdecydowanie. Podkreślić przy tym należy, że dotyczy to zarówno *Emila*, jak i wizji wychowania promowanej w *Uwagach* (choć sprzeczność tej ostatniej z Tocqueville'owską perspektywą jest nieco mniejsza).

*O demokracji w Ameryce*, książka będąca głównym źródłem poglądów Francuza na wychowanie, jest przesycona jego podziwem dla wykształcenia Amerykanów. Konfrontuje on powszechne wśród nich umiejętności czytania i pisania z panującym we współczesnej mu Europie analfabetyzmem. Genezę amerykańskiej edukacji formalnej Tocqueville lokalizuje w religii: „to religia wskazuje w Ameryce drogę do oświaty, a przestrzeganie praw boskich prowadzi człowieka do wolności”<sup>53</sup>. Filozof ma na myśli wprowadzone w połowie XVII w. regulacje dotyczące obowiązkowego szkolnictwa w zarządzanym niemalże teokratycznie Massachusetts. Przypomnieć warto, że stosunek *Emila* do umiejętności czytania nie jest równie entuzjastyczny, to samo dotyczy jego stosunku do religii.

Podkreślić trzeba, że wychowanie nie sprowadza się, zdaniem Tocqueville'a, do edukacji formalnej. Píše on: „Trudno wątpić, że w Stanach Zjednoczonych poziom wykształcenia społeczeństwa przyczynia się znacznie do trwałości republiki demokratycznej. Tak może być wszędzie, pod warunkiem wszakże, by wykształcenie, które oświeca umysły, szło w parze z wychowaniem, które wpaja obyczaje”<sup>54</sup>. *Passus* ten wprowadza rozróżnienie między wykształceniem (edukacją formalną) a wychowaniem (dotyczącym obyczajów<sup>55</sup>). Wyraża on obietnicę dotyczącą ich wpływu na ustrój społeczno-polityczny.

---

<sup>52</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, s. 48.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 56.

<sup>54</sup> Ibidem, s. 218.

<sup>55</sup> „Słowem tym określam więc cały moralny i intelektualny stan społeczeństwa”, píše Tocqueville o obyczajach (*O demokracji w Ameryce*, s. 213).

Łączenie wykształcenia i wychowania z demokracją jest swego rodzaju toposem w komentowanej pracy; kilka stron dalej Tocqueville, traktując o Nowej Anglii, stwierdza:

Właśnie na wschodzie rządy demokratyczne istnieją najdłużej, a zwyczaje i idee zawsze sprzyjały ich podtrzymywaniu. Demokratyczne zasady przeniknęły tu do codziennego życia i do poglądów obywateli i można je odnaleźć zarówno w najdrobniejszych przejawach życia społecznego, jak i w prawach. Właśnie na wschodzie najbardziej udoskonalono oświatę i wychowanie, a religia została w najpełniejszy sposób skojarzona z wolnością. Te nawyki, te przekonania, te formy życia, ta wiara, czymże są – jeśli nie obyczajami?<sup>56</sup>

W tym świetle nie może dziwić, że Francuzowi bywa przypisywany „ton pedagoga”<sup>57</sup>.

Nacisk na wartość demokracji i rola edukacji formalnej mogłyby prowokować skojarzenie koncepcji Tocqueville’a z postulatami *Uwag nad rządem Polski*. Skojarzenie to nie jest trafne, pomija bowiem rolę, jaką filozof przypisuje pozaszkolnym instytucjom służącym (przynajmniej pośrednio) wychowaniu. Do tych zalicza: gminy („Instytucje gminne są dla wolności tym, czym dla nauki są szkoły podstawowe”<sup>58</sup>), stowarzyszenia czy sądy przysięgłych („Sąd przysięgłych jest jakby bezpłatną i dla wszystkich otwartą szkołą, w której każdy przysięgły uczy się swoich praw obywatelskich. [...] Myślę, że praktyczną inteligencję i zdrowy rozsądek Amerykanie zawdzięczają w pierwszym rzędzie długiej tradycji cywilnych sądów przysięgłych”<sup>59</sup>). Edukacja – przynajmniej w jej obywatelskim wymiarze – nie jest więc domeną szkoły państwowej, jak w *Uwagach* Rousseau, lecz ma rozproszony charakter, prowadzona jest przez wiele podmiotów równolegle. Co więcej, nie opiera się na wpajaniu określonej wiedzy teoretycznej – np. o geografii własnego kraju czy jego historii, lecz na wiedzy praktycznej i umiejętnościach. Prawdą jest, że zarówno dla Tocqueville’a, jak i piszącego

---

<sup>56</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, s. 221.

<sup>57</sup> Sylwia Bykowska, „Wspólnota obywateli w idei demokracji Alexis de Tocqueville’a”, *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość* 2010, t. 7, s. 199.

<sup>58</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, s. 71.

<sup>59</sup> *Ibidem*, s. 205.

*Uwagi nad rządem Polski* Rousseau istotną wartością był patriotyzm. Cnota ta rodzi się jednak w ich koncepcjach w odmienny sposób. U Francuza to cnoty prywatne jako sprzyjające prywatnemu dobrobytowi przekładają się następnie na troskę o dobro wspólne, publiczne<sup>60</sup>; patriotyzm rodzi się oddolnie. Genewczyk chce odgórnie wpoić miłość do ojczyzny. Odmienności te wynikają po części z faktu, że praca Rousseau ma charakter prospektywny – projektuje on pożądaną model wychowania patriotycznego, z kolei Tocqueville opisuje zastane instytucje i mechanizmy ich działania<sup>61</sup>.

Koncepcja cnót obecna u Tocqueville'a odbiega oczywiście od tej prezentowanej przez Rousseau w *Emilu*. Nie mają one charakteru wyłącznie negatywnego. Kolejną różnicą między tymi wizjami edukacji jest podejście do kwestii autorytetu – w *Emilu* jest on odrzucony, wychowawca głównego bohatera jest jego przyjacielem. Dla autora *O demokracji w Ameryce* autorytet jest niezbędny w życiu moralnym i intelektualnym. Nie jest przy tym zaprzeczeniem wolności, lecz warunkiem jej zaistnienia<sup>62</sup>.

Pedagogiczny spór indywidualizacja *versus* socjalizacja jest obecny u Tocqueville'a. Z jednej strony obserwuje on narodziny indywidualizmu pojmowanego przez niego jako prywatyzacja życia obywateli, ich odwrót od publicznej aktywności, z drugiej strony dostrzega inklinację Amerykanów do kolektywnych przedsięwzięć. Amerykańskie wychowanie zdaje się podtrzymywać tę inklinację: „Wychowanie w Stanach Zjednoczonych ma ukierunkowanie społeczne, podczas gdy w Europie służy przygotowaniu człowieka do życia prywatnego. Zbyt rzadko bowiem zdarza się obywatelom brać udział w sprawach państwowych, by wychowawca z góry tę sytuację przewidywał”<sup>63</sup>. Zasadne jest skojarzenie tego opisu wychowania w Europie z celami *Emila*.

---

<sup>60</sup> Por. P. Marczewski, *Uczynić wolność nieuchronną...*, s. 106.

<sup>61</sup> Dlatego Tocqueville nie prowadzi rozważań nad pożądanym celem edukacji, lecz ewentualnie daje wyraz swojego uznania dla tego, jaką rolę pełni edukacja i wychowanie w Stanach Zjednoczonych, czy tego, jakie skutki społeczne one przynoszą.

<sup>62</sup> L. Joseph Hebert, Jr., „Individualism and Intellectual Liberty in Tocqueville and Descartes”, *The Journal of Politics* 2007, vol. 69, no. 2, s. 535–536.

<sup>63</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, s. 218.

Co istotne, dla Tocqueville'a wychowanie nie jest jedynym instrumentem ochrony społeczeństwa przed nadużyciami władzy. Potępia on myślących w ten sposób osiemnastowiecznych ekonomistów (Quesneya i Turgota)<sup>64</sup>, kładzie nacisk na warstwę instytucjonalno-ustrojową. Tłumacząc obecną w *Emilu* wiarę Rousseau w niezależną moc wychowania, wskazać trzeba, że wrażenie to może wynikać z tego, iż rozdzielił on koncepcję polityczną (*Umowa społeczna*) i wychowawczą (*Emil*). Wyjaśnienie to jest jednak przekonujące tylko po przyjęciu interpretacji, że koncepcje te są komplementarne (którą odrzuciłem powyżej). W *Uwagach* filozof traktuje wychowanie jako „ważny punkt”<sup>65</sup>, nie ogranicza jednak do niego rozważań nad pożądanym ustrojem.

## Konkluzje

Wizje republikańskiego wychowania prezentowane przez Rousseau i Tocqueville'a mają głębokie ugruntowanie w ich dziełach. By odnaleźć filozoficzne podstawy dla wychowania projektowanego w *Uwagach* Rousseau, należy sięgnąć do jego wcześniejszej (a współczesnej *Emilowi*) pracy – *Umowa społeczna*. Isaiah Berlin w słynnym eseju *Dwie koncepcje wolności* mówi o tym, że Rousseau „zaczynał jako indywidualista”<sup>66</sup>. W toku dalszego wywodu wyraża jednak wiele obaw związanych z myślą Rousseau, po tym, jak przestał nim być.

W *Umowie społecznej* Rousseau posługuje się konstrukcją „woli powszechnej” jako czegoś odmiennego względem sumy partykularnych woli poszczególnych obywateli. Wola prywatna dąży do prerogatyw (przywilejów), a wola powszechna – do równości<sup>67</sup>. Zmierza ona zawsze do korzyści ogólnej i zawsze jest słuszna. O „powszechności” woli nie świadczy stopień poparcia dla niej ze strony członków społeczeństwa, lecz to, że służy ona dobru ogółu. Wola powszechna jest więc oderwana od rzeczywistych głosów obywateli, chociaż ma

<sup>64</sup> Taki typ myślenia można uznać za charakterystyczny dla oświecenia, por. M. Rolka, „Mity nowoczesnego wychowania...”, s. 426.

<sup>65</sup> J.J. Rousseau, „Uwagi nad rządem Polski”, s. 155.

<sup>66</sup> I. Berlin, „Dwie koncepcje wolności”, w: idem, *Cztery eseje o wolności*, tłum. H. Bartoszewicz, Warszawa 1994, s. 211.

<sup>67</sup> J.J. Rousseau, *Umowa społeczna*, tłum. A. Peretiatkowicz, Poznań 1920, s. 28.



utożsamiać interesy właściwe każdemu z nich. Takie postawienie sprawy oznacza, że musi istnieć wyższa, ponadobywatelska „instancja” – podmiot, który będzie władny w ocenie dobra wspólnego i do podejmowania decyzji dla dobra obywateli, chociaż niekoniecznie z deklarowanymi przez nich preferencjami. Podmiotem tym jest Prawodawca. Rousseau stawia wysokie oczekiwania względem Prawodawcy i powierza mu szerokie kompetencje, w tym na płaszczyźnie wychowania:

Ten kto podejmuje się organizowania ludu, powinien czuć się na siłach zmienić, że tak powiem, naturę ludzką; przekształcić każdą jednostkę, stanowiącą sama przez się zupełną i samoistną całość w część większej całości, od której owa jednostka otrzymuje poniekąd swoje życie i swój byt; zmienić ustrój człowieka, ażeby go wzmocnić; zastąpić byt fizyczny i niezależny, otrzymany przez nas wszystkich z natury, bytem częściowym i moralnym. Słowem, powinien odebrać człowiekowi jego własne siły, ażeby mu udzielić sił cudzych, z których nie mógłby korzystać bez pomocy drugiego. Im bardziej te siły naturalne zamarły i zanikły, tem większe i trwalsze są siły nabyte i tem mocniejsze i doskonalsze jest całe urządzenie<sup>68</sup>.

Możliwe totalitarne implikacje *Umowy społecznej* są powszechnie znane<sup>69</sup>; jako ich ucieleśnienie bywa przedstawiana jakobińska dyktatura w rewolucyjnej Francji. Dla Berlina praca Rousseau jest wygodnym przykładem wypaczeń, na które – jego zdaniem – szczególnie podatna jest realizacja koncepcji wolności pozytywnej. Twierdzi on, że pozytywna koncepcja wolności „łatwiej się w rzeczy samej – zarówno na gruncie historii, doktryny, jak i praktyki – godziła z tym rozszczepieniem osobowości na dwie strony: z jednej transcendentny i suwerenny nadzorca [czyli Prawodawca], z drugiej empiryczny kłębek pragnień i namiętności, które trzeba trzymać na wodzy i poskramiać”<sup>70</sup>. Rozszczepienie to może torować drogę dla państwowego paternalizmu, może prowadzić do traktowania edukacji jako instrumentu realizacji celów państwa – aż po „zmianę natury ludzkiej” – bez oglądania się na interesy społeczeństwa, zwłaszcza mniejszości. Obywatel

<sup>68</sup> Ibidem, s. 41.

<sup>69</sup> H. Pohoska, „Wstęp”, s. 25; N. Çalıskan Akçetin, H. Yaldir, „The Naturalistic View of Education and Republicanism...”, s. 66.

<sup>70</sup> I. Berlin, „Dwie koncepcje wolności”, s. 200.

nie jest przecież – w myśl tej koncepcji – zdolny do racjonalnej oceny własnych potrzeb czy celów. Berlin aż dwukrotnie, za każdym razem krytykując, przytacza streszczającą koncepcję woli powszechnej słowa Rousseau twierdzącego, że „[o]ddając się wszystkim, nie oddaję się nikomu”<sup>71</sup>. Autor *Dwóch koncepcji wolności* zachowuje jednak ostrożność, wskazując na podatność komentowanych poglądów na wypaczenia, a nie konieczność zaistnienia tych wypaczeń; stroni od determinizmu. Wracając do koncepcji wychowania prezentowanej w *Uwagach nad rządem Polski*, wskazać trzeba, że polityczna teoria z *Umowy społecznej* nie musi być jedynym jej fundamentem. *Umowa społeczna* nosiła w sobie rewolucyjny ładunek, tymczasem uzasadnieniem patriotycznego wychowania może być również dobrze przeciwieństwo rewolucji – tradycja.

Tocqueville jest daleki od budowania abstrakcyjnych konstrukcji na wzór „woli powszechnej”. Berlin wymienia go w jednym rzędzie z Millem i Constantem, jako zatroskanego problemem „tyranii większości”<sup>72</sup>, czyli sytuacji, w której demokratyczna większość narzuca swoją wolę mniejszości. Tocqueville daje wyraz głębokiej świadomości ryzyka związanego z procesem demokratycznym i presją konformizmu nie tylko na płaszczyźnie politycznej, ale też w innych aspektach życia społecznego<sup>73</sup>. Zestawienie koncepcji „woli powszechnej” oraz problemu „tyranii większości” może być mylące – przecież wola powszechna nie musi być w ogóle zgodna z wolą demokratycznej większości, oznacza bowiem faktyczne oderwanie decyzji o dobru społeczeństwa od jego członków. Umieszczenie komentowanych poglądów autora *O demokracji w Ameryce* na osi wolność negatywna – wolność pozytywna jest trudniejsze niż w przypadku poglądów Rousseau wyrażonych w *Umowie społecznej*. Tocqueville jest bardziej wyważony. Mówi o roli instytucjonalnych mechanizmów powstrzymywania nadużyć władzy, co wiąże się z ochroną wolności negatywnej, ale nie zapomina o wadze udziału obywateli w rządach, czyli istotnym

---

<sup>71</sup> Ibidem, s. 214, 230.

<sup>72</sup> Ibidem, s. 229–232.

<sup>73</sup> Np. rozdziały „O wszechwładzy większości w Stanach Zjednoczonych oraz o jej skutkach”, „O tym, co w Stanach Zjednoczonych łągodzi tyranie większości” (A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, s. 189–206).

elemencie wolności pozytywnej. Niemniej poglądy Rousseau i Tocqueville'a należy traktować jako przeciwstawne wizje wychowania, przy czym obydwie dotyczą wychowania republikańskiego, przeznaczonego dla obywateli, zaangażowanych członków wspólnoty politycznej.

Prezentowane wizje wychowania są stale obecne we współczesnym dyskursie naukowym i praktyce wychowania obywatelskiego. Zwolennicy roli szkoły publicznej jako głównego aktora w tym procesie odwołują się milcząco do koncepcji Rousseau, ci traktujący instytucje społeczeństwa obywatelskiego jako „szkoły demokracji” zdają się podzielać poglądy Tocqueville'a.

## Bibliografia

- Baranowska M., „Jana Jakuba Rousseau refleksja o naturze człowieka”, w: P. Fiktus, H. Malewski, M. Marszał (red.), *„Rodzinna Europa”: europejska myśl polityczno-prawna u progu XXI wieku*, E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015.
- Benner D., Stępkowski D., „Pojęcie ukształcalności i jego miejsce w teorii wychowania Jeana Jacquesa Rousseau”, *Problemy Wczesnej Edukacji* 2015, nr 3(30).
- Berlin I., „Dwie koncepcje wolności”, w: idem, *Cztery eseje o wolności*, tłum. H. Bartoszewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Bykowska S., „Wspólnota obywateli w idei demokracji Alexisa de Tocqueville'a”, *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość* 2010, t. 7.
- Çalışkan Akçetin N., Yaldir H., „The Naturalistic View of Education and Republicanism: Jean-Jacques Rousseau”, w: E. Atasoy, R. Efe, I. Jażdżewska, H. Yaldir (red.), *Current Advances in Education*, St. Kliment Ohridski University Press, Sofia 2016.
- Collins P.M., „Rousseau's Philosophy (or Philosophies?) of Education”, *The Irish Journal of Education* 1976, x, 2.
- Hebert Joseph L., Jr., „Individualism and Intellectual Liberty in Tocqueville and Descartes”, *The Journal of Politics* 2007, vol. 69, no. 2.
- Kamińska J., Szybiak I., „Idee wychowawcze Jeana-Jacques'a Rousseau w przepisach dla szkół Komisji Edukacji Narodowej”, *Przełagd Filozoficzny – Nowa Seria* R. 21, 2012, nr 4.
- Kurdybacha Ł. (red.), *Historia wychowania*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.

- Legowicz J., „Wstęp”, w: J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Marczewski P., *Uczynić wolność nieuchronną. Wątki republikańskie w myśli Alexisa de Tocqueville'a*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2012.
- Oelkers J., *Rousseau and the Image of „Modern Education”*, wykład wygłoszony na Rocznym Zebraniu członków Towarzystwa Filozofii Edukacji Wielkiej Brytanii, Oxford, 15 kwietnia 2000 r.
- Pohoska H., „Wstęp”, w: H. Pohoska (oprac.), *Jan Jakub Rousseau. Wybór pism pedagogicznych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1949.
- Rolka M., „Mity nowoczesnego wychowania w cieniu kryzysu myśli Oświecenia. Rousseau a Nietzsche”, *Humanistyka i Przyrodoznawstwo* 2014, nr 20.
- Rorty R., „Edukacja jako socjalizacja i jako indywidualizacja”, w: idem, *Filozofia a nadzieja na lepsze jutro*, tłum. J. Grygieńć, S. Tokariew, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, tłum. W. Husarski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 2, tłum. E. Zieliński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Rousseau J.J., *Umowa społeczna*, tłum. A. Peretiatkowicz, Rolnicza Drukarnia Nakładowa, Poznań 1920.
- Rousseau J.J., „Uwagi nad rządem Polski”, w: H. Pohoska (oprac.), *Jan Jakub Rousseau. Wybór pism pedagogicznych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1949.
- Tocqueville de A., *O demokracji w Ameryce*, tłum. M. Król, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.
- Tocqueville de A., *Old Regime and the Revolution*, tłum. J. Bonner, New York 1856.
- Tocqueville de A., *Wspomnienia*, tłum. A.W. Labuda, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
- Tracz-Tryniecki M., *Myśl polityczna i prawna Alexisa de Tocqueville*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009.
- Żołądź-Strzelczyk D., „Kilka uwag o znajomości dzieła Jana Jakuba Rousseau „Emil, czyli o wychowaniu” w Polsce przełomu XVIII i XIX wieku”, *Problemy Współczesnej Edukacji* 2015, 2(29).