

INTERNATIONAL STANDING WORKING GROUP FOR THE HISTORY OF EDUCATION
AND ENLIGHTENMENT (ISWGHEE)

Herausgeber:

Dieter Jedan / Christoph Lüth

weiter

Unter Mitarbeit von:

Clete R. Bulach, Richard J. Kump, und

Daniel MacLeay

Editorial Board

Clete R. Bulach

Barbara Hayes

Charles Hohenstein

Richard J. Kump

Daniel MacLeay

Alice Strange

Editorial Assistant

Amy E. C. Linnemann

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Schriftenverzeichnis: A Complete Bibliography of Fritz-Peter Hager's Writings

Hager Fritz-Peter (†):	12 - 43
Zwei Arten der Aufklärungsethik bei Locke und bei Shaftesbury und ihre pädagogischen Konsequenzen.	
Guare Rita E.:	44 - 58
Reclaiming Thoughtfulness and Imagination in Educational Leadership: A Moral Commitment to Enlightened Reason	
Lüth Christoph:	59 - 80
Schleiermachers Kritik an der Pädagogik der Aufklärung - eine Überwindung der Aufklärungspädagogik?	
Mokrzecki Lech:	81 - 90
Educational Models and Tendencies in Polish Schooling of the Sixteenth Through Eighteenth Centuries.	
Pukánszky Béla:	91 - 102
István Schneller (1847 - 1939) - ein evangelischer Theologe am Lehrstuhl Pädagogik der Universität Kolozsvár (Cluj).	
Smith Joan K. and Grayson Noley:	103 - 117
Enlightenment Ideals, Moral Philosophy and Indian Civility: The Views of Benjamin Rush and Thomas Jefferson.	
Tröhler Daniel:	118 - 142
Christian Wolff und Johann Georg Sulzer - Eigenart und Problem rationaler Ethik und Pädagogik	
Walz-Michaels Gerda:	143 - 155
Concepts in the History of Education as seen from the Perspective of the New Science Movement.	
Williams Lawrence:	156 - 166
Moral Education and the Scottish Enlightenment.	

In memoriam Fritz-Peter Hager † (1939-1997)

Als wir uns während einer Tagung in Maynooth bei Dublin im September 1997 in einer Cafeteria über Publikationen unterhielten, brach es aus Fritz-Peter Hager heraus: "X̄ ist ein ...!" Erschrocken korrigierte er sich, als habe er einen Fehler gemacht. Es mag verwundern, eine solche Erinnerung an den Anfang eines Vorwortes zu stellen, in dem wir an Fritz-Peter Hager erinnern, unsere Erfahrungen aus einer dreizehnjährigen gemeinsamen Arbeit charakterisieren und ihm danken wollen. Denn typisch war eine solche Äußerung nicht, auch wenn Hager ein streitbarer und nicht unbestrittener Wissenschaftler war. Ganz im Gegenteil: Hager war der beherrschte, freundliche und immer wieder ermutigende Leiter aller jener Tagungen, die er seit Gründung der Arbeitsgruppe "International Standing Working Group for the History of Education and Enlightenment" (Salamanca 1985) organisierte und deren Ergebnisse er (in Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern der Arbeitsgruppe) in einer Reihe von Büchern herausgab. In öffentlichen Vorträgen glänzend, in Diskussionsbeiträgen durch pointierte Argumente, vorsichtige Kritik und weiterführende Hinweise anregend, polyglott vom Englischen ins Französische und dann wieder ins Deutsche wechselnd, durch seine von der Antike ausgehende, bis zur Gegenwart reichende Gelehrsamkeit beeindruckend (nicht aber einschüchternd) war er privat eher zurückhaltend, fast scheu. Ihn bei Tagungsexkursionen am Rande einer Gruppe zu sehen war eher bezeichnend für ihn: der nachdenkliche Beobachter.

Fritz-Peter Hager liebte es, in großen Zusammenhängen erziehungstheoretischen Fragen nachzugehen. Neben der Aufklärungsepoche waren die platonische Philosophie und die Geschichte des Platonismus, Aristoteles sowie Comenius und Pestalozzi seine vorrangigen Forschungsfelder. Es kann nicht die Absicht dieses Vorwortes sein, Hagers gesamtes wissenschaftliches Werk zu würdigen, das er nach dem Studium der Philosophie, der klassischen Philologie und der Pädagogik bereits als 22-jähriger mit seiner Dissertation „Die Vernunft und das Problem des Bösen im Rahmen der platonischen Ethik und Metaphysik" (Universität Bern, 1961, publiziert 1963) eröffnete und der er – seit 1978 als Professor für Pädagogik an der Universität Zürich – eine Fülle weiterer Untersuchungen folgen ließ. Über die Vielfalt seiner Themen gibt das angefügte Schriftenverzeichnis Auskunft. Wenn Hager auch die ideengeschichtlichen Rekonstruktionen und Vergleiche bevorzugte, hatte er ebenfalls einen Sinn

für die Realgeschichte von Erziehung und Bildung. In mehreren Einleitungen zu den Veröffentlichungen der Arbeitsgruppe hebt er diese beiden Dimensionen immer wieder hervor. Daher war er unbestritten der Präsident der Arbeitsgruppe seit ihrer Gründung (1985) bis zu seinem Tode (1997).

In Wolfenbüttel (1984) entstand die Idee, das Thema der sechsten Tagung der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) - Education and Enlightenment - durch Gründung einer International Standing Working Group on the History of Education and Enlightenment (ISWGHEE) weiter zu verfolgen. Nach ihrer Gründung in Salamanca (1985) führte die Arbeitsgruppe bis 1997 sieben Tagungen im Rahmen der Jahreskongresse der ISCHE durch:

- § The Notion of Enlightenment (Parma 1986);
- § Educational Thinkers of the Enlightenment and their Influences in Different Countries (PJs 1987);
- § Education and Enlightenment - The Conception of Human Nature and Education (Oslo 1989);
- § Staat und Erziehung in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit (Zhrich 1991);
- § Religion und Erziehung in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit (Lissabon 1993);
- § Bildung, Pädagogik und Wissenschaft in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit (Berlin 1995); and
- § Moral Philosophy and Education in the Enlightenment (Maynooth/Dublin 1997).

Ein wesentliches Merkmal und ein Reiz aller ISWGHEE-Tagungen waren ihre internationalen Fragestellungen. Während sich die beiden ersten Tagungen den allgemeinen Fragen nach dem Begriff der Aufklärung und nach den Wirkungen von Aufklärungspädagogen in verschiedenen Ländern widmeten und so die theoretische und praktische Bedeutung der Aufklärungsepoche grundsätzlich hervorhoben, konzentrierten sich alle folgenden Tagungen auf speziellere Aspekte der Aufklärung (Anthropologie und Erziehung, Staat und Erziehung, Religion und Erziehung, Wissenschaft, Pädagogik und Bildung, Ethik und Erziehung). Für die Tagung (Leuven 1998) wurde „The Enlightenment Idea of Human Rights in Philosophy and Education and Postmodern Criticism“ als Thema beschlossen. Damit hat sich die Arbeitsgruppe erstmals mit der grundsätzlichen Kritik der Postmoderne an der Aufklärung auseinandergesetzt.

Die Beiträge zu den ersten drei Tagungen wurden in Universitätsverlagen (Zürich/Schweiz, Murray/USA, Lethbridge, Alberta/Canada) veröffentlicht. Seit der Züricher Tagung erschienen alle Veröffentlichungen im Verlag Dr. Dieter Winkler (Bochum 1993, 1995, 1997). Die Zusammenarbeit mit diesem Verlag hat Hager wiederholt gelobt.

Das Thema dieses Bandes, „Moral Philosophy and Education“, nimmt eine entscheidende Stellung in der Aufklärungsphilosophie ein. Diese Philosophie ebenso wie die von ihr inspirierte sittliche und erzieherische Praxis ist Ausdruck einer neuen Denkweise, eines auf sich selbst angewiesenen Denkens. Die neue Sittlichkeit verlangt nicht nur rücksichtsvolleres Verhalten des Einzelnen in der Gemeinschaft, sondern auch der Gemeinschaft gegenüber dem Einzelnen und anderen Gruppen.

Und im Bereich gerade der Erziehung des ausgehenden siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts steht dem sich selbst bewußten Menschen das aufklärerische moralische Grundprinzip sittlichen Wollens und Handelns gegenüber, das dem Einzelnen somit keine unbeschränkte Mitbestimmung gibt. Dieser Band enthält nun die wichtigsten ausgewählten Beiträge der Tagung in Maynooth, Irland, welche allgemein als die bisher erfolgreichste aller ISWGHEE-Tagungen empfunden wurde.

Wie bereits angedeutet wurde, finden sich in diesem Band die verschiedensten historischen und pädagogischen Interessen zusammen. Dies kommt denn auch in den hier veröffentlichten Beiträgen zu unserem Thema gut zum Ausdruck: Während zwei Beiträge das Verhältnis zum Thema in bestimmten Ländern darstellen (Mokrzecki, Williams), untersuchen andere den Einfluß mehrerer bestimmter Aufklärer auf ihre Zeit, die Erziehung oder das allgemeine Denken (Hager, Lüth, Pukánszky, Smith und Noley, Tröhler). Im Hinblick auf die historischen Auswirkungen der Aufklärung erörtert ein Beitrag die moralische Verantwortung einer aufgeklärten Vernunft und Phantasie (imagination) für die Erziehung (Guare), während ein weiterer Beitrag (Walz-Michaels) schließlich einen wissenschaftstheoretischen Standpunkt (New Science Movement) vorstellt, durch den der Leser zu einer neuen Betrachtung der Konzepte und der Realität der Aufklärungspädagogik angeregt werden kann.

Wie schon in Maynooth von Hager einleitend hervorgehoben wurde, ist die europäische Aufklärungsphilosophie als Werk des Geistes von Deutschland, England und Frankreich ausgegangen. Die Tagungsbeiträge weisen auf die Auswirkungen der Aufklärungsphilosophie und Aufklärungspädagogik in Ländern hin, die weit über die Grenzen dieser drei Länder

hinausgehen. So enthält dieser Band auch Beiträge aus Polen, Ungarn, der Schweiz und den USA.

Mit der von der Arbeitsgruppe autorisierten Veröffentlichung der Beiträge zur Tagung in Maynooth bei Dublin (1997) wollen wir Fritz-Peter Hager danken. Es war die letzte Tagung, die er leitete. In seinen Worten: „a great and memorable event“ – „memorable“ jetzt leider auch in einer anderen Bedeutung.

Dieter Jedan / Christoph Lüth, Cape Girardeau und Potsdam, im April 2001

Zwei Arten der Aufklärungsethik bei Locke und bei Shaftesbury und ihre pädagogischen Konsequenzen

Prof. Dr. F.-P. Hager H, Universität Zürich, Schweiz

[Zurück](#) [zum Inhaltsverzeichnis](#) [zur Navigationsseite](#)

Die Ethik oder Moralphilosophie ist schon immer eine Grundlagendisziplin für die philosophische Pädagogik gewesen, denn sie gibt, wie schon Herbart richtungweisend bestimmte, der philosophischen Theorie der Erziehung und Bildung wesentliche Hinweise für die Bestimmung des Ziels der Erziehung und des Sinns der Bildung. Als Lehre von den Prinzipien des menschlichen Sollens, von Tugenden und Pflichten, von den Grundwerten des menschlichen Seins und von der sittlichen Bestimmung des Menschen ist die Ethik in ihrer philosophischen Forschung unmittelbar relevant für die philosophische und pädagogische Beantwortung der Frage, worauf, auf welches Ziel hin erzogen werden soll und welches der letzte Sinn der menschlichen Bildung und Ausbildung sei. So wird es also bei einem historischen Denker immer sehr aufschlussreich sein, den Zusammenhang zwischen seiner Ethik und seinen philosophischen Gedanken, Überlegungen und Theorien über Erziehung und Bildung zu untersuchen.

Dies gilt insbesondere für die Aufklärungsphilosophie, welche ja durch ein ausgesprochen praktisches Interesse nicht nur an der Umgestaltung der politischen und sozialen Verhältnisse des Menschen, sondern auch an der Verbesserung der Sittlichkeit und Glückseligkeit des Menschen und durch eine wesenhafte und alle philosophischen Bestrebungen durchziehende Beziehung zu Fragen der Erziehung und Bildung gekennzeichnet ist.

Dabei stellt sich dem interessierten Historiker gerade im Falle der Aufklärungsethik und im Zusammenhang mit ihrer Bedeutung für die Aufklärungspädagogik die Frage, welche typische Formen und typische Grundannahmen sowie charakteristische Denkrichtungen gerade dieser Ethik und dieser Pädagogik des ausgehenden 17. und des 18. Jahrhunderts in Europa gewesen sind.

In diesem Zusammenhang sind zwei Grundansätze ethischen Denkens von besonderer Bedeutung, welche man aus dem philosophischen Werk John Lockes einerseits und Shaftesburys andererseits entnehmen, d.h. durch Analyse der einschlägigen Texte heraus interpretieren kann.

John Locke darf ja mit Fug und Recht als der eigentliche Ahnherr der europäischen Aufklärungsphilosophie betrachtet werden, welcher vor allem mit seiner Erkenntnislehre (seinem „Essay Concerning Human Understanding“), aber auch mit seinen „Gedanken über Erziehung“

(„Some Thoughts Concerning Education“) einen sehr bedeutenden Einfluss nicht nur auf die englische, sondern eben durchaus auch auf die französische und deutsche Aufklärungsphilosophie und Aufklärungspädagogik ausgeübt hat. Nun ist die eigentliche Individualethik Lockes nicht in einem eigens diesem Thema gewidmeten moralphilosophischen Traktat niedergelegt, sondern ergibt sich vielmehr aus gewissen Kapiteln seiner „Untersuchung über den menschlichen Verstand“, aber zusammengenommen mit gewissen ethischen Prinzipien Lockes, die sich aus seiner politischen Philosophie oder seiner Rechts- und Staatsphilosophie entnehmen lassen, bilden diese Texte doch ein charakteristisch strukturiertes Ganzes, welches sehr wohl im Sinne eines bestimmten Typus von Aufklärungsethik interpretiert werden kann, jedenfalls aber gewisse charakteristische Grundzüge der Aufklärungsethik erkennen lässt. Besonders aufschlussreich für unser Thema aber sind die Verhältnisse bei Locke deshalb, weil sich bei ihm besonders gut der Zusammenhang zwischen seiner Ethik (und übrigens auch seiner Erkenntnislehre) einerseits und seiner Pädagogik andererseits studieren lässt, denn es liegen ja von Locke ausdrückliche Reflexionen über Erziehung und Bildung vor (von denen die „Some Thoughts Concerning Education“ nur das berühmteste Zeugnis sind).

Anthony Ashley Cooper, der dritte Earl of Shaftesbury, ist für unser Thema darum von besonderer Bedeutung, weil in seinen moralphilosophischen Abhandlungen (dem „Inquiry Concerning Virtue“ und den „Moralists“) ein ganz anderer Typus von Aufklärungsethik zur Geltung kommt, welcher sich in der englischen Aufklärungsethik nach Shaftesbury (z.B. bei Hutcheson und Hume) als sehr einflussreich erwiesen hat, aber (wie Shaftesburys Philosophie überhaupt) auch in der französischen Aufklärungsphilosophie und im deutschen Geistesleben weit über das Aufklärungszeitalter hinaus nachgewirkt hat. Die Abweichung einiger ethischer Grundprinzipien Shaftesburys von Lockes Moralphilosophie ist umso auffälliger, als Locke in gewissem Sinne der Lehrer Shaftesburys gewesen ist, zwischen beiden also nicht nur philosophische, sondern auch persönliche Beziehungen bestanden haben. Auch die Ethik Shaftesburys hat ebenso wie diejenige Lockes ganz ausgeprägte pädagogische Konsequenzen, welche wir bei Shaftesbury freilich eher aus seinen Schriften (und aus seiner Nachwirkung in der Bildungsphilosophie des deutschen Idealismus) erschliessen müssen, da er nicht wie Locke eine eigens diesem Thema gewidmete Schrift über Fragen der Erziehung und Bildung hinterlassen hat.

Reclaiming Thoughtfulness and Imagination in Educational Leadership: A Moral Commitment to Enlightened Reason

Rita E. Guare, Fordham University, USA

Zurück zum Inhaltsverzeichnis zur Navigationsseite

Introduction

The Enlightenment conception of reason essentially denoted the capacity to know reflectively and to bring to realization a way of life consistent with what should be. It was, then, critical, practical, and comprehensive – critical in the sense that it provided criteria for evaluating the given, practical in that it served as a guide to enlightened practice, and comprehensive to the extent that it offered the basis for understanding and determining the ends of life.¹

At the center of the development of Western Civilization is the Enlightenment belief in reason as a preeminent means to a richer, fuller life. Historically, Enlightenment thinkers such as René Descartes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, David Hume, and Immanuel Kant believed that rational thought would lead to enlightened action in the development of world citizens committed to making this world a better place. Within this enlightened world view was a direct link between reason and freedom, reason and democracy, reason and action. The Enlightenment project was grounded in the belief that, through reason, light would shine even in the darkest hour.

The idea of scientific knowledge, which was so central to the legacy of Western civilization and to the period of the eighteenth-century Enlightenment, conceived of itself as a project of all humanity, exemplified by Kant's "humanity come of age" or Diderot's depiction of the "philosophe" as humankind's universal guide.² Belief that the sciences would help all people advance societies and enrich cultures reflected a new-found faith and generated a spirit of inquiry unparalleled in human history. Delivering the promises inherent in the Enlightenment project rested on the idea that scientific knowledge itself followed universal laws. In seeking this knowledge, precise prescriptions and rational procedures were necessary for discovering scientific truth. On this path of reasoned inquiry, humankind would realize its fullest inheritance.

However, the transformation of the Enlightenment ideal of reason to a modern conception of instrumental rationality has led to skepticism and disbelief in the possibility of profound change through reason. This paper explores the "rage against reason"³ in this

postmodern time as an important starting point in reclaiming a preconceived understanding of reason. Drawing on Hannah Arendt's concept of "enlarged thinking"⁴ and Immanuel Kant's notion of imagination as "Einbildungskraft,"⁵ the power of shaping into one, this paper intends an historical reclaiming of thoughtfulness and imagination as preeminent qualities of what it means to be fully human. Further, the paper argues the moral and ethical grounding of educational leadership in thoughtfulness and imagination.

A moral commitment to nurturing and exercising the capability of human inquiry rooted in thoughtfulness and imagination sustains the project and possibility of this essay. Before attempting a critique of rationality and thus, suggesting a way towards making the Enlightenment ideal richer and more accessible, we need to appreciate some of the historical underpinnings that led to modern Western development.

"All Will Be Well": Shadows of Enlightenment

It was the best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness, it was the epoch of belief, it was the epoch of incredulity, it was the season of Light, it was the season of Darkness, it was the spring of hope, it was the winter of despair, we had everything before us, we had nothing before us....in short the period was so far like the present period, that some of its noisiest authorities insisted on its being received, for good or for evil, in the superlative degree of comparison only.⁶

Indeed, the Age of Reason was greeted as "the best of times," "the age of wisdom," "the epoch of belief," "the season of light," "the spring of hope." "In the superlative degree of comparison only," it was received as the long-awaited good for humankind. However, the power and the promise of the Enlightenment are often best understood in the eclipse of the medieval paradigm that it hastened to replace.

The medieval world view was a sacred canopy, a unified tapestry of intricately woven threads.⁷ Together the threads represented a cosmology, a human anthropology, a philosophy, a political and economic theory, and a theology. The universe of the medieval world was all interconnected through the Chain of Being where God was understood as the source of everything. All that happened in life, within this historical and anthropological world view, occurred because of God's will for creation. Even though human beings shared a close relationship to God through the Chain of Being, they still believed that God punished them for their sins through sickness, suffering, and death. The church, which was the ultimate authority

Schleiermachers Kritik an der Pädagogik der Aufklärung - eine Überwindung der Aufklärungspädagogik?

Christoph Lüth, Universität Potsdam, Deutschland

[Zurück](#) [zum Inhaltsverzeichnis](#) [zur Navigationsseite](#)

In seinen pädagogischen Vorlesungen aus dem Jahr 1826 sieht Schleiermacher darin eine Aufgabe des Staates und der Politik, daß das geistige Leben in ihm immer mehr gesteigert und der Staat dadurch vervollkommnet wird (1826, 42, vgl. ebd. S. 63-64). Die Pädagogik habe die Politik bei der geistigen Steigerung und Vervollkommnung zu unterstützen: „Beide Theorien, die Pädagogik und die Politik, greifen auf das vollständigste ineinander ein; beide sind ethische Wissenschaften und bedürfen einer gleichen Behandlung. Die Politik wird nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist..." (1826, S. 42).

Schleiermacher übernimmt mit dem Ziel der Vervollkommnung des Staates durch Politik und Pädagogik ein typisches Ziel der Aufklärung. Zwar wurden zumal in der deutschen Aufklärung vor allem Individuum und Gesellschaft in der Perspektive einer Vervollkommnung durch die Erziehung gesehen, doch auch vom Staat wurde erwartet, daß er bereit und fähig zur Vervollkommnung war – zumindest bis zur Reaktion nach der Französischen Revolution (Campe und Trapp; vgl. Fertig 1977, S. 165-174). Mit dieser Differenzierung der Bereiche einer Vervollkommnung sind Vervollkommnung und Fortschritt unstrittig Ziele der Aufklärung. Vervollkommnung spielt, um ein weiteres Beispiel zu nennen, auch bei Lessing (Die Erziehung des Menschengeschlechts, 1776 bis 1780) eine große Rolle. Wie konkret dieses Ziel auch im Alltag verfolgt wurde, zeigt folgendes erstaunliche Dokument: jene Gedächtnisurkunde aus dem Jahr 1784, die 1856 „im Turmknopf der Margaretenkirche zu Gotha" gefunden wurde (Michael/Schepp 1973, Bd.1, S. 87). Wir lesen in dieser Urkunde: „Künste und Wissenschaften blühen, und tief dringen unsere Blicke in die Werkstatt der Natur. Handwerker nähern sich gleich den Künstlern ihrer Vollkommenheit, nützliche Kenntnisse keimen in allen Ständen" (1784, S. 87). Dieser Fortschrittsoptimismus ist ungebrochen. Von den prinzipiellen Zweifeln, die Rousseau (1750) in seinem Discours über die Künste und die Wissenschaften äußerte, ist hier nichts zu spüren. Aber wie verhält es sich mit Schleiermacher? Was hält dieser von der Aufklärung?

Gehen wir von seinen Spätschriften, zu denen die eingangs zitierten pädagogischen Vorlesungen aus dem Jahr 1826 zählen, zu seinen Frühschriften, so ergibt sich ein ganz anderes Bild: Eine scharfe Kritik an der Aufklärung. Damit stellt sich folgende Frage: Nimmt Schleiermacher seine Kritik an der Aufklärung, die er in seinen Frühschriften vorträgt, in seinen Spätschriften zurück? Denn offensichtlich schließt er in seinen Spätschriften an die Aufklärung an, wenn er das Ziel der Vervollkommnung vertritt. Mit der Aufteilung in Früh- und Spätschriften beziehe ich mich auf das Leben Schleiermachers (vgl. Kantzenbach 1967/1995). Um seine Schriften besser zu verstehen, skizziere ich kurz sein Leben. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher wurde 1768 in Breslau als Sohn eines reformierten Feldpredigers mit Beziehung zur pietistischen Brüdergemeinde der Herrnhuter geboren. Nach dem Besuch einer Stadtschule wurde er in die Schulen der Herrnhuter Brüdergemeinde geschickt. Zunächst noch von der „Gefühlsfrömmigkeit der Herrnhuter abhängig“ (Kantzenbach 1967/1995, S. 18), wandte er sich nach einer religiösen Krise von ihnen ab und studierte in Halle Theologie, Philosophie und Griechisch (1787-1789). In Halle – einem Zentrum der Aufklärung – setzte er sich mit der Aufklärung, dem Pietismus, der Philosophie Kants und der antiken Philosophie (Platon, Aristoteles) auseinander. Nach seinem Kandidatenexamen in Theologie unterrichtete er als Hauslehrer auf dem Gute des Grafen Dohna in Ostpreußen (1790-1793). Es folgte eine kurze Unterrichtstätigkeit am Gedikeschen Seminar in Berlin und am dortigen Waisenhaus. Nach seinem zweiten theologischen Examen wurde Schleiermacher Prediger an der Charité in Berlin (1796). Für seine weitere geistige Entwicklung entscheidend wurde die Wirkung der Berliner Romantik. Im Kreis der berühmten Henriette Herz erlebte er die romantische Geselligkeit. Dort traf er Friedrich Schlegel, mit dem er einige Jahre lang zusammenlebte. Auf dessen Anregung hin veröffentlichte Schleiermacher seine ersten literarischen Arbeiten: Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen (1798), Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), Versuch einer Theorie des geselligen Betragens (1799), Monologen (1800), Die Weihnachtsfeier (1805). Auf diese Schriften werde ich später näher eingehen. Nach seiner Exilszeit als Hofprediger in Stolp (Pommern) wurde er im Jahr 1804 zum Professor der Theologie an der Universität Halle ernannt. Nach Schließung der Universität Halle als Folge der napoleonischen Siege über Preußen ging Schleiermacher nach Berlin. Dort wurde er zunächst Prediger an der Dreifaltigkeitskirche, dann – nach der Gründung der Universität Berlin (1810) – außerdem Professor für Theologie. Aus dieser zweiten Berliner Zeit stammen

Educational Models and Tendencies In Polish Schooling of the Sixteenth Through Eighteenth Centuries

Lech Mokrzecki, University of Gdansk, Poland

Zurück zum Inhaltsverzeichnis zur Navigationsseite

The system of schooling of the former *Respublica* (the Commonwealth composed of Poland and Lithuania) varied greatly in terms of religion, structure, and curricula. That affected the ideals, norms and values promulgated among the youth. While the educational goals pursued during lessons of rhetoric were much the same in both Roman Catholic and Protestant establishments, there was much divergence in the history lessons introduced to some schools in the sixteenth century. The influence of teachers - and their possibility of affecting the content of the syllabus and the curriculum in the sixteenth, seventeenth and eighteenth centuries - was also different. The available *catalogi lectionum* that are preserved confirm that teachers, coming from various centers and educated in many foreign universities, varied in terms of the educational tradition they tried to promote in their teaching.¹

The *ratio studiorum*, with subsequent comments by the leaders of the order, determined, first of all, the curriculum in Poland's Jesuit colleges. Although attempts were made in the *Respublica* to modify the curriculum in line with the demands of the nobility, the freedom of individual professors to change the curriculum in this respect was limited. In Protestant parish schools, on the other hand, and in urban gymnasia, the syllabi were more diversified to meet the expectations of the patricians and of the affluent burghers. The content that was taught depended largely on the knowledge, skills and ideas of the teachers working in those schools.² Many had studied in foreign institutions, from which they had brought ideals and recommendations, which they later adapted to the emerging needs of their schools. Also, priests teaching in individual colleges developed curricular practices within a particular religious order.

As the existing records do not cover all the schools or the whole period of their activity, it is difficult to determine precisely the ideals presented to the pupils in the schools under our discussion. On the basis of the existing syllabi, publications of the professors, textbooks and notes made during lessons, we may reconstruct only partially the principal ideals and values promulgated in most outstanding educational establishments. One cannot say beyond a reasonable doubt that these values were also propagated in other schools, for which records are insufficient.

The sixteenth, seventeenth and eighteenth century ideas on the education of children and their preparation for public service or future occupation were varied in magnate, nobility or burgher families, not to mention the peasant ones. These differences were reflected not only in the differentiation of syllabi, but also in the selection of personal models presented during lessons attended by students of different social standing. A prominent seventeenth century Pomeranian educator and historian Joachim Pastorius wrote in *Palaestra nobilium*: "I think that young people of noble or high birth must undoubtedly be educated differently from other boys of lower standing." However, the very teaching process "does have so many points in common that no special preparation of teachers or different teaching methods are required."³

The chief ideal and model of instruction throughout the sixteenth, seventeenth and eighteenth centuries in all schools, Catholic and Protestant alike, during history as well as other humanities' lessons, was that of a deeply religious man who respected the divine laws and recognized the influence of Providence on human fate, both in earthly and eternal existence. In teaching from the so-called *historiae sacrae*, the instructors described the principles found in the writings of the early Fathers or the great contemporary reformers, giving examples of individuals devoting their lives to the service of God, using religious ideals as a guide in both secular and ecclesiastical activities. Fidelity to God did not, however, mean the relinquishment of one's mundane responsibilities –just the opposite, by strengthening one's industriousness, piety, and sense of justice, the individual was expected to zealously perform great deeds in this world.

Numerous pieces of writing and school textbooks contained statements praising Christian concepts practiced by some rulers (e.g. Emperor Otto III in the eleventh century or King John III Sobieski in the seventeenth century) or actions taken against followers of other denominations (e.g. the Socinians). It should be remembered that, contrary to the spirit of tolerance in rhetorical disputes, Stanisław Konarski recommended the discussion of theses during history lessons which were contrary to the spirit of tolerance in rhetorical disputes officially introduced into Jesuit and Piarist colleges in the eighteenth century. Stanisław Konarski, an outstanding reformer of Piarist schools in the spirit of the Enlightenment, proved to be quite conservative in some respects, as he called for class discussion of the rationale for "punishing atheists and deists

István Schneller (1847-1939) - ein evangelischer Theologe am Lehrstuhl Pädagogik der Universität Kolozsvár (Cluj)

Béla Pukánszky, Universität Szeged, Hungary

[Zurück](#) [zum Inhaltsverzeichnis](#) [zur Navigationsseite](#)

Die zweite Universität Ungarns wurde 1872 in Kolozsvár (Cluj) gegründet. Die ersten Professoren der Pädagogik waren Lajos Felméri, István Schneller und Sándor Imre. Die pädagogische Auffassung und Lehre dieser Professoren wurde durch die protestantische Theologie stark beeinflusst.

Diese Rezeption der protestantischen Theologie ist vor allem bei István Schnellers Pädagogik bemerkenswert. Als Sohn eines Pastors begann Schneller sein Leben in Köszeg (in einer Kleinstadt Westungarns) - vor 150 Jahren - in einer lebhaften inspirierenden geistigen Atmosphäre. Sein Großvater war ein enthusiastischer Kantianer, sein Vater rezipierte aber vor allem die Gedanken von Hegel und Schleiermacher.

Auch István Schneller studierte wie seine Vorgänger an deutschen Universitäten. In Halle hörte er Theologie bei Friedrich August Tholuck und Max Müller, aber hier rezipierte er den lebenslang wirkenden Einfluß der Gedanken, der Lehre des romantischen Theologen Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher. Von ihm stammte das Prinzip der Liebe, die als philosophisches Grundprinzip in dem pädagogischen System Schnellers später eine zentrale Rolle spielen wird. In Jena lernte er die Gedanken vom Pfeleiderer kennen, den Unterschied zwischen den „toten“ Glaubensthesen und dem lebenden, wirkenden Glaubensprinzip, das dann zum Trieb einer fühlenden, wirkenden, persönlich-beseelten Religiösität werden kann. Schneller bezeichnete es als „schaffende Macht des wirkenden Glaubensprinzips.“ Bemerken wir: Das ist eigentlich das Grundprinzip des protestantischen Glaubens, deren Wurzel man - letzten Endes - in dem Individualitätsprinzip der Renaissance finden kann.

Den Protestantismus kann man als eine religiöse Art des menschlichen Denkens und Verhaltens betrachten, eine Art des Verhaltens des christlichen Menschen, der mit Gott in einem innigen Verhältnis lebt, mit dem Gott durch seinen Glauben vereinigt (unio mystica). In dieser Auffassung des Glaubens kann man - wie István Schneller schreibt - das „innerweltliche“ Reich Gottes verwirklicht sehen.

Schneller übernahm sehr viele Gedanken Schleiermachers. Wie die Pietisten von Herrnhut, verkündigte auch Schleiermacher den Glauben des Herzens. Er geriet „von der Innerlichkeit des Glaubens zum Glauben der Innerlichkeit“ - wie es Schneller schilderte. Der Glaube ist bei Schleiermacher eine Art psychologische Funktion des Menschens, eine Art von Rezeption. Er kritisiert die „scheinbaren“ Kirchen, die Dogmen-lehren; die wahre Kirche ist die natürliche Gemeinde von gläubigen Menschen. Dort gibt es, so Schleiermacher, keine Macht von den Pastoren, auch die Laien können den anderen Mitgliedern der Gemeinde ihre Erlebnisse und Gedanken über Glauben mitteilen.

Diese Auffassung des protestantischen Glaubensprinzips und diese pietistische Herzensinnerlichkeit determinierten die geistige Entwicklung István Schnellers.

Die wichtigsten Grundprinzipien der Pädagogik Schnellers

In den Jahren 1877-1894 lehrte Schneller Theologie an der Akademie der evangelischen Theologie in Pozsony (Pressburg, heute: Bratislava). Die charakteristischen Grundgedanken seines späteren pädagogischen Systems kamen zu dieser Zeit immer mehr zum Vorschein. Dann, seit dem Jahre 1895, als er schon an dem Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Kolozsvár arbeitete, beschrieb er diese eigenartige Pädagogik der Persönlichkeit immer differenzierter. Trotz der Tatsache, daß er kein systematisches Buch mit dem Titel Erziehungswissenschaft oder Pädagogik schrieb (denken wir z. B. an das Buch von Alexander Bain), kann man seine pädagogische Auffassung Schritt für Schritt rekonstruieren. Seine Publikationen helfen uns bei dieser Arbeit, vor allem seine drei Sammelbände mit dem Titel *Pädagogische Abhandlungen*. Daneben schrieb er eine Reihe von Abhandlungen, die in verschiedenen pädagogischen und theologischen Fachzeitschriften der Zeit veröffentlicht wurden. Zum Glück kann man auch heute noch die Texte seiner Vorlesungen studieren, welche dank des Fleißes seiner ehemaligen Studenten notiert und vervielfältigt wurden. (Eine solche Art des Publizierens von mündlicher Rede, der Vorlesungen prominenter Professoren war häufig.)

Jetzt betrachten wir die wichtigsten Pfeiler der Schneller'schen Pädagogik. Diese waren die folgenden:

Enlightenment Ideals, Moral Philosophy, and Indian Civility: The Views of Benjamin Rush and Thomas Jefferson

Joan K. Smith, The University of Oklahoma, USA
Grayson Noley, The University of Oklahoma, USA

Zurück zum Inhaltsverzeichnis zur Navigationsseite

American Enlightenment thought was based upon the firm belief that, by nature, human beings were intelligent and capable of creating the good life here on earth. As historian Page Smith explains, “They believed that it was possible to establish a more or less perfect human society in which freedom, justice, and equality would prevail and everyone would be happy according to his or her deserts.”¹ Evidence of this belief permeates *The Declaration of Independence* and the *Federal Constitution*. Because rationality was crucial to human morality, the proper educational training was the vehicle through which moral virtue could be achieved and a perfect society established.

Unfortunately, when it came to attitudes about American Indians and their ability to found such a just and perfect society and develop morally, American Enlightenment thinkers were conflicted. Such was the case in the thinking of Dr. Benjamin Rush and Thomas Jefferson. What follows is a discussion of their individual moral philosophies as well as their independent assessments of American Indians as “Enlightened men.”

The Moral Philosophy of Benjamin Rush

Born in Pennsylvania, Rush received part of his medical education in Scotland where he was influenced by the Scottish Enlightenment beliefs, including those of David Hume and William Robertson at the University of Edinburgh. Upon returning to this country, Rush became a representative to the Continental Congress and ultimately a signer of *The Declaration of Independence*. He was also the first Surgeon General of the new republic. Rush was a scientist, a realist, a utilitarian, a patriot, and a Christian who thought the Bible should be used as a school text. According to historian Adolphe Meyer, he was philosophically more sophisticated than either Jefferson or Franklin and was committed to making the study of morality a science.²

Rush was not as prolific a writer as Jefferson, but he did leave a comprehensive written record of his medical and philosophical ideas including those on education and morality. With regard to the latter, he referred to the capacity in the human mind of distinguishing and choosing between good and evil as the moral faculty. In using this label, he was subscribing to psychological tenets whose roots were in Aristotle's philosophy of mental discipline and more recently reconceptualized in the work of the eighteenth-century German philosopher Christian Wolff. Published in 1734, Wolff's *Rational Psychology* postulated that the mind has different, distinct faculties that must be exercised. However, because the depravity of the human condition was still accepted in Wolff's time, a closely associated concept of a strongly developed will was necessary to harness the evil in human nature. The will could be strengthened through appropriate exercise, which was thought to be found in the pursuit of unpleasant work.³

Rush located the moral faculty in the will and not in the conscience because he viewed vice and virtue as having action. He also likened it to Rousseau's moral instinct but felt that the use of the word faculty better conveyed the notion of the mind having the capacity to choose between good and evil.⁴

Before discussing the physical causes that influence vice and virtue, Rush described various scenarios in which the moral faculty can be affected. For example, he believed that, similar to the intellectual faculty, the moral one should be strengthened early in childhood. He thought that moral qualities can be inherited, and that they aren't necessarily related to the strength of other faculties. In other words, a mentally defective individual may be virtuous, and conversely, an intelligent, creative, and witty person can be treacherous, deceitful, cruel, and cowardly. Also, a person may have developed a strong sense of goodness in one area but not in others, such as great kindness with an obsession for lying. (He refers to a partial or weakened moral faculty as "Micronomia," and the absence of morality as "Anomia.") Concerning indigenous peoples, Rush thought that certain tribes reveal lower moral development. Because he could not generalize this universal existence of a moral faculty to tribal societies, he qualified this judgment by stating:

The low degree of moral perception, that has been discovered in certain African and Russian tribes of men, no more invalidates our proposition of the universal and essential existence of a moral faculty in the human mind, than the

Christian Wolff und Johann Georg Sulzer – Eigenart und Problem rationaler Ethik und Pädagogik¹

Daniel Tröhler, Universität Zürich, Schweiz

[Zurück](#) [zum Inhaltsverzeichnis](#) [zur Navigationsseite](#)

1. Einleitung

Das ausgehende 18. Jahrhundert wurde unter anderem als „pädagogisches Jahrhundert“ bezeichnet. Das hat seine Gründe darin, dass Erziehung und Bildung überhaupt einen grossen Stellenwert sowohl im Denken als auch in der gesellschaftlichen Praxis der Menschen eingenommen hatten. Im Denken insofern, als die beiden geistesgeschichtlich dominanten Denkströmungen des 18. Jahrhunderts, der Pietismus und die Aufklärung, sich – ethisch gesehen – grundsätzlich der Praxis verpflichtet fühlten und – anthropologisch – in der Bildsamkeit junger Menschen die Möglichkeit erblickten, die aufgestellten ethischen Postulate umzusetzen, wirklich werden zu lassen, seien diese Postulate eher individualethisch oder eher sozialetisch. Diese entscheidenden Wandlungen im Denken führten zu einer breiten pädagogischen Publizistik, angefangen von praktischen Erziehungsanleitungen über pädagogische Utopien bis hin zu diversen philosophisch fundierten „Erziehungswissenschaften“. Diesen geistigen Wandlungen entspricht die Reform der pädagogischen Praxis innerhalb der Gesellschaft, eine Reform, die sich in der veränderten Hochschulbildung manifestiert, in der Bemühung um breite Volksaufklärung und Volksbildung, in zahlreichen pädagogischen Anstaltsgründungen, in der Entwicklung der Volksschule als ecclesiasticum hin zum politicum und damit in der zunehmenden Organisation des Bildungswesens, in der professionalisierten Lehrerbildung und nicht zuletzt in den – vorerst einmal im revolutionären Frankreich und der Schweiz – staatlichen Bemühungen um die Laizierung der Schule.

Die gesteigerte literarische Produktion im Umkreis pädagogisch relevanter Themen und die sich ändernde gesellschaftliche pädagogische Praxis als doppelter Ausdruck eines Prozesses wird dabei besonders im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts sichtbar. Und wie alle historischen Manifestationen hat auch er eine Vorgeschichte, die zu betrachten den Sinn hat, die immanenten Probleme der sich konstituierenden modernen Pädagogik schon in den Wurzeln sichtbar zu machen. Diesem Anliegen kann ich selbstredend nicht in vollem Umfang gerecht werden, aber es kann anhand eines Beispiels dargestellt werden.

Dieser Beitrag soll anhand der Pädagogik des Schweizer Johann Georg Sulzer (1720-1779), dem neben Baumgarten berühmtesten Schweizer Ästhetiker des 18. Jahrhunderts, geleistet werden. Sulzer hatte nämlich, noch lange bevor er als Ästhetiker Ruhm erlangte, 1745 als 25jähriger Mann Aufsehen erregt, als er eine pädagogische Schrift veröffentlichte², der er 1748 eine zweite, stark erweiterte Auflage³ folgen ließ. Unter der vorliegenden Fragestellung interessiert weniger die detaillierte Darstellung von Sulzers Pädagogik, als vielmehr sein Versuch, eine Pädagogik zu entwickeln, die sich an der Philosophie Wolffs – und hier insbesondere an dessen Ethik – orientiert. Das Interesse zielt darauf, eine pädagogische Problemlage sichtbar zu machen, die meines Erachtens im weiteren pädagogischen Denken des 18. Jahrhunderts – und darüber hinaus – ständig, in welcher Form auch immer, virulent geblieben ist. Es handelt sich – um ein Vorverständnis zu geben – um das Problem des Verhältnisses von Verstandes- und Willensbildung, bzw. um das Problem von Wissen und Tugend und um die Stellung der Pädagogik dazu.

Dazu muss argumentatorisch ein Umweg gemacht werden. Weil man davon ausgehen muss, dass Sulzer - was noch zu zeigen sein wird – Wolffs Philosophie pädagogisch in eine Theorie umzusetzen sucht, ist eine Erläuterung von Wolffs „System“ unumgänglich. Dieses wiederum folgt in vielen Teilen der Monadenlehre bzw. der Metaphysik von Leibniz, weshalb auf die für das vorliegende Thema zentralen Elemente von Leibniz' Lehre kurz eingegangen werden soll.

2. Die philosophischen Prämissen Sulzers

2.1. Wolff und die Aufklärung

Christian Wolffs (1679-1754) Stellung und Bedeutung im Kontext der Aufklärung ist bekanntlich umstritten, wie Norbert Hinske aufgezeigt hat, wobei Hinske zum überzeugenden Schluss gekommen ist, dass in der Auseinandersetzung mit der (deutschen) Aufklärung an Wolff „kein Weg vorbei“ führe.⁴ Es mag die Umstrittenheit Wolffs allgemein, seine oft beklagte langatmige Sprache oder auch eine von der pädagogischen Historiographie praktizierte

Concepts in the History of Education as Seen From The Perspective of the New Science Movement

Gerda Walz-Michaels, University of Connecticut, USA

Zurück zum Inhaltsverzeichnis zur Navigationsseite

With the emergence of relativity and quantum theories in the field of physics during the first decade of this century, a paradigm shift took place from a mechanistic to a dynamic world view. This shift formed the basis of the New Science Movement in the 1970's. The movement is international, interdisciplinary, dynamic, and open in its research to the natural and social sciences, arts and religion.

This paper investigates the implications of the New Science Movement to concepts in the history of education. It looks at concepts central to the movement, such as the wave/particle duality, including Heisenberg's Uncertainty Principle. On the basis of works from representatives of the New Science Movement, such as Bohm, Capra, Peat, and Zohar, this paper suggests that the interpretation of concepts in the history of education might be open to re-examination.

In his article "What are Historical Facts?" originally an unpublished paper delivered at the Forty-First Annual Meeting (1926) of the American Historical Association, Carl C. Becker, Cornell University (1917-1941) starts his argument by saying that historical facts give us "a sense of stability." To explain in more detail *what* historical facts are, Becker gives the example of the year 49 B. C. when Caesar crossed the Rubicon. Becker comes to the conclusion that this simple fact "can't mean anything except as it is absorbed into the complex web of circumstances which brought it into being" (153).

Thus, the simple historical fact turns out not to be hard, cold, or something with a clear outline and measurable pressure like a brick. It is, so far as we can know it, only a *symbol*, a simple statement, which is a generalization of a thousand and one simpler facts. Generally speaking, the more simple a historical fact is, the more clear and definite and provable it is, the less use it is to us in and for itself (154).

The next question Becker asks in respect to the problem of "historical facts" is, "*Where is the Historical Fact?*" giving the example of Abraham Lincoln's assassination in Ford's theater in

Washington on the 14th of April, 1865. He comes to the simple conclusion “that the historical fact is in someone’s mind or it is nowhere” (154). Elaborating on this actuality, Becker says:

At all events, historical facts lying dead in the records can do nothing good or evil in the world. They become historical facts, capable of doing work, of making a difference, only when someone, you or me, brings them alive in our minds by means of pictures, images, or ideas of the actual occurrence. For this reason, I say that the historical fact is in someone’s mind, or it is nowhere, because when it is in no one’s mind it lies in the records inert, incapable of making a difference to the world. (156)

Finally, the question is asked: “*When* is the fact?” Becker makes the logical assumption: “If you agree with what has been said (which is extremely doubtful) in someone’s mind, then it is now a part of the present” (157). Pointing out that “present is a slippery word,” [as stated above] he gives the example of the “Congress of Berlin,” which he wants to convey to his history class in Room C tomorrow. Here Becker concludes:

Well, this living historical fact, this mixed image of [. . .] the Congress of Berlin – is it past, present, or future? I cannot say. Perhaps it moves with the velocity of light, and it is timeless. At all events, it is real history to me, which I hope I make convincing [. . .] to the class in Room C. (158)

Becker’s paper was written one year before Heisenberg published his Uncertainty Principle. This “fact” is very interesting, as we will discover soon. The questions “what?” “where?” and “when?” in respect to historical facts, cannot be seen by only simply reasoning about them. Becker made this point extremely clear in his three-levelled argument. Another level of consideration can be added, as well, which also questions the stability in respect to the reasoning of historical facts. Even if I try to be as objective as possible, to show what, where, and when something has happened, it is still *I* who chooses, rendering the position subjective.

The consideration includes the question: “Why do *I* choose these facts?” Here we see that the rationale for choosing the historical facts does not depend only on the fact itself but on me. I *think* what is important and valuable. By emphasizing this formulation, I make clear that I include myself in the historical process. The observer and the observed are integrated in the

Moral Education and the Scottish Enlightenment

Lawrence Williams, Dundee University, Scotland, G.B.

Zurück zum Inhaltsverzeichnis zur Navigationsseite

Moral education in most cultures has traditionally been the preserve of the church. This was emphatically the case in post-Reformation Scotland where the Presbyterian church leaders sought to build a godly community in which moral strictness would be a prime demonstration of religious faith and membership of God's "elect." The Church of Scotland drew its inspiration and programme from its founder, John Knox, who, in turn, had sought to emulate the Calvinist theocracy of Geneva. The uncertain status of the Church of Scotland in the century following Knox's death delayed the full implementation of his ideas. At the same time, it could be argued that exposure to struggle and persecution hardened the commitment of the Presbyterian faithful.

The deposition of the Catholic monarch James II in 1689 gave the Church of Scotland a more assured future as the "established" church. As such, it acquired a large measure of control over the nation's parish schools. More ambitiously, it sought to establish comparable control over individual and family morality through systematic surveillance and inquisition by Presbytery and Kirk Session. The Minutes of these two bodies suggest that their main and, sometimes, exclusive concern was to weed out sexual promiscuity and drunkenness by exposing the accused to public condemnation and humiliation. On the other hand, the sheer quantity of reported back-slidings suggests that, for all their efforts, the godly community was proving elusive.

It is doubly ironic that this sustained campaign to impose church discipline coincided with the onset of the Scottish Enlightenment. The liberalism and rationalism of Enlightenment thought posed an intellectual challenge to traditional Calvinism. Furthermore, opposition to Calvinist doctrines of "predestination" and "original sin" also had a moral basis. Pioneer Enlightenment philosophers, such as Francis Hutcheson, maintained that a doctrinaire acceptance of predestination led the believer on a self-absorbed search for evidence of personal salvation. Such energies, argued Hutcheson, would be better spent looking outwards towards the "greatest happiness of the greatest number;" thereby avoiding the twin pitfalls of introspection or spiritual pride.¹

Likewise, the doctrine of “original sin” was held to be responsible for a censorious and punitive approach to the education and general upbringing of children: evidence of sin in preference to identifying and cultivating the good. John Locke was, arguably, the first major thinker of the Enlightenment to offer a radically different view on this subject. Locke, writing in 1693, argued that children were born with a “tabula rasa” and not tainted from birth with the “sin of Adam.” Their future moral character, far from being predetermined, would be largely influenced by their future education.² Locke's writings had a profound influence upon later generations of Scottish theorists and practitioners – ranging from Francis Hutcheson to Lord Kames and Robert Owen. Hutcheson, for instance, believed that parents had a “permanent obligation” to preserve their children and consult their happiness to the utmost of their power. In his estimation, parental authority was justified by “the weakness and ignorance of childhood.” However, “the right cannot extend so far as to destroy the children, or keep them in a miserable state of slavery. When they attain to mature years, and the use of reason, they must obtain that liberty which is necessary to any rational enjoyment of life. The parental affection naturally secures to them this emancipation.”³

Hutcheson was an ordained minister of the Church of Scotland and patently had no wish to undermine the church he served. On the contrary, he believed that its moral influence in society would be enhanced if its policies and pronouncements became more humane and liberal. These sentiments were not, however, appreciated in more traditional church circles, and Hutcheson was ultimately censured by the Glasgow Presbytery in 1738. Such criticisms did nothing to deter him nor to diminish his growing reputation. Indeed, the publicity which accompanies notoriety may have helped his cause. He was also helped by having a platform at Glasgow University where he had been appointed to the chair of Moral Philosophy in 1730. His fame as both teacher and writer attracted and influenced a generation of students, including Adam Smith.

Hutcheson's Glasgow appointment underlined the university's determination to appoint leading scholars and teachers to chairs, if necessary in defiance of orthodox church opinion. This pattern was repeated at Edinburgh University following the arrival of William Carstares as Principal in 1703. Carstares was a less controversial personality, and his political and administrative skills made him a central figure in the Church of Scotland's General Assembly and its Moderator on four occasions. Within the university, his main objective was to raise the