

KAMILLA MROZOWSKA

## ZMIERZCH ANCIEN REGIME'U A PROBLEMY EDUKACYJNE WE FRANCJI

Wielka Rewolucja 1789 r. kończyła długotrwały proces rozpadu systemu feudalnego we Francji. Wraz z obaleniem absolutyzmu nastąpiło przegrupowanie sił społecznych, które pozwoliło stanowi trzeciemu wysunąć się na pierwsze miejsce i stać się czynnikiem dominującym w kształtowaniu ustroju pierwszej republiki. W przemianach tych dochodziły do głosu także problemy edukacyjne, aczkolwiek zainteresowanie nimi objęło — jak się wydaje — węższe kręgi, niż można to zaobserwować w stosunku do zagadnień politycznych. Wprawdzie w niektórych traktatach, publikowanych już w połowie XVIII w., pojawiały się wypowiedzi wskazujące na ścisły związek między systemem wychowania a ustrojem wewnętrznym państwa, wprawdzie od początku wieku coraz mocniej akcentowano konieczność wychowania narodowego, jednakże problemy reformy szkolnictwa zostały niejako narzucone przez czynniki pozaedukacyjne, jakimi były toczące się od początku lat 60-tych, procesy przeciwko jezuitom. Narastanie w latach 80-tych wrzenia społecznego i atmosfery rewolucyjnej sprawiło, iż zaczęto mówić nie tylko o treści nauczania, ale i o jego zasięgu i dostępności. Dopiero jednak w okresie rewolucji dyskusja nad oświatą jako instrumentem utrwalenia nowego ustroju przyciągać zaczęła powszechniejszą uwagę przedstawicielstwa narodowego, co wszakże nie pociągnęło za sobą natychmiast zasadniczych reform. Podobnie jak szereg innych instytucji, tak i tradycyjny system oświaty nie uległ całkowitemu załamaniu po wybuchu rewolucji. Oddziaływanie nawyków i form organizacyjnych ancien regime'u miało przetrwać jeszcze do 1793 r., kiedy to nastąpiło rozwiązanie uniwersytetów i towarzystw naukowych, a niemal równocześnie zaczęły się ukazywać pierwsze dekrety zapowiadające gruntowną reformę oświaty.

Racjonalny sposób ujmowania zjawisk, utylitarny stosunek do wiedzy, coraz głębszy szacunek dla nauk ścisłych, a wreszcie — tak charakterystyczny dla Oświecenia — optymizm pedagogiczny w różnym nasileniu dochodziły do głosu na przestrzeni 2 poł. XVIII w., a w szczególności w latach 1760—1793.

Już w początku wieku sławę zyskuje Ch. Rollin, głównie dlatego, że swe dzieło *Sposób nauczania i uczenia się* (1726—1728) opublikował w jęz. francuskim, a także dlatego, że starał się przełamać sztywną rutynę panującą dotąd w nauczaniu. Przedmiotem szerszego zainteresowania sprawy szkolne stały się jednak w połowie wieku za przyczyną dwu środowisk: „filozofów” związanych — najogólniej mówiąc — z twórcami i współautorami *Wielkiej Encyklopedii*, która stała się najpopularniejszym wykładnikiem ich poglądów m.in. na sprawy szkolne, oraz „parlamentarzystów”. Dwa te kręgi w niewielkim tylko stopniu zbliżyły się poglądami, zdarzało się zaś, że na kartach memoriałów wychodzących ze środowisk parlamentarnych znajdowały się ostre słowa krytyki skierowane pod adresem „libertyńskich” filozofów.

Filozofowie byli nie tylko wyrazicielami, ale i twórcami ideologii oświeceniowej znajdującej odbicie w poglądach na rolę i podział nauk oraz przyczynili się do powstania XVIII-wiecznej koncepcji „nowego wychowania”. Parlamentarzyści reprezentowali ideologię Oświecenia przede wszystkim w sferze polityczno-prawnej, do zajęcia się zaś sprawami edukacyjnymi zmusiła ich walka z jezuitami, podjęta początkowo na tym samym podłożu. W kręgu filozofów wypowiadali się na tematy edukacyjne w sposób najbardziej reprezentatywny C. A. Helvetius, J. J. Rousseau i D. Diderot. Najbardziej może radykalny Helvetius był tym, który podkreślał ścisły związek między systemem wychowania a ustrojem państwa: „L'art de former des hommes et tout pays est si étroitement lié à la forme du gouvernement qu'il n'est peut-être pas possible de faire aucun changement considérable dans l'éducation publique sans en faire dans la constitution même des Etats”<sup>1</sup>. Przewijający się od początku wieku problem wychowania narodowego został także przez niego wzbogacony o pojęcie wychowania obywatelskiego. Od tego czasu dwa te pojęcia będą się pojawiać we wszystkich niemal wypowiedziach na tematy oświatowe.

Rousseau, uznany dzięki *Umowie społecznej* za ojca Rewolucji, wywołał burzę zakazanym przez Kościół i parlamenty *Emilem*. Piewca wychowania naturalnego, pierwszy, który spostrzegł i zanalizował procesy rozwojowe dziecka i młodzieńca, żądając w tej dziedzinie poszanowania dla autonomii praw dzieciństwa i młodości, miał zostać w pełni zrozumiany i doceniony znacznie później. Wśród ludzi Oświecenia uwagę przyciągały bardziej spektakularne aspekty jego pełnej paradoksów i sprzeczności powieści. Jedni zachwycali się jego systemem wychowania naturalnego, jakże odbiegającym od powszechnie stosowanej rutyny, zrozumienie — acz czasami dość wypaczone — znajdowały jego nakaazy wychowania naturalnych więzów łączących dziecko z matką, inni

<sup>1</sup> C. A. Helvetius, *De l'Esprit, Discours quatrième*. 1758. (O umyśle, t. I—II. Przeł. J. Cierniak, Wstęp — J. Legowicz, Warszawa 1959).

oskarżali go, iż każe wychowywać „dzikiego” człowieka, który nie będzie umiał żyć w społeczeństwie. W dobie Rewolucji jedni dostrzegali walory swobody i wolności w jego systemie wychowawczym, inni oskarżali go arystokratyzm i pogwałcenie zasad równości, któż bowiem może sobie pozwolić na angażowanie specjalnego wychowawcy i zapewnić dziecku swobodny rozwój na łonie natury. Jeszcze inni doceniali znajomość dziecka i podzielali poglądy autora *Emila* na znaczenie tego okresu dla dalszego rozwoju człowieka<sup>2</sup>.

Diderot, w przeciwieństwie do Rousseau, wiązał reformę wychowania z należycie przemyślaną organizacją szkolnictwa. Filozof francuski opracował na prośbę Katarzyny II projekt systemu oświatowego, przekonany, iż w ten sposób przyczyni się do rozpowszechnienia światła na ziemiach pozostających pod władzą „Semiramidy północy”, co zresztą było dowodem typowo oświeceniowego optymizmu. Projekt zalegał w papierach carowej i stał się znany dopiero w XIX w., mając wówczas już tylko wartość historyczną<sup>3</sup>. Dla nas jednak stanowi on interesujące świadectwo poglądów Diderota. Próbuąc zastosować swe koncepcje na obcym dlań całkowicie terenie, Diderot nie mógł oderwać się ani od rodzimych tradycji, mimo bardzo krytycznego do nich stosunku, ani od nurtujących współcześnie Francję problemów. Przenosząc wzory francuskie uznawał on ścisły związek między uniwersytetami a kolegiami, w których widział odpowiednik najniższego w uniwersytetach wydziału filozoficznego. Różnicując i wzbogacając znacznie program tych kolegiów, na nich przede wszystkim skoncentrował swą uwagę, czym zbliżał się do stanowiska parlamentarzystów. Program proponowany przez Diderota był bliski podziałowi nauk omówionemu we *Wstępie do Encyklopedii*, cechował go logiczny porządek, racjonalna argumentacja, użyteczny dobór przedmiotów. Koncentrując swą uwagę na wyższych szczeblach kształcenia niewiele poświęcał uwagi kształceniu elementarnemu, aczkolwiek w swych wypowiedziach wielokrotnie akcentował społeczną rolę oświaty. „Ciemnota — mówił m.in. — jest udziałem niewolnictwa i dzikości; wykształcenie pozwala człowiekowi odczuć swoją godność

<sup>2</sup> M. in. *Plan ou Essai d'éducation général et national ou la meilleure éducation à donner aux hommes de toutes les nations*. Par M. le C<sup>te</sup> Vauréal..., Bouillon 1783; L. Philipon de la Madelaine, *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple tant des villes que des campagnes*, Lyon 1783; Grégoire, *Rapport sur l'ouverture d'un concours pour les livres élémentaires de la première éducation* (Procès verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention Nationale, Publiés et annotés par M. J. Guillaume, t. III, Paris 1892).

<sup>3</sup> *Plan d'une Université pour le Gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences...* (Oeuvres complètes de Diderot revues sur les éditions originales — par J. Asséret, t. III, Paris 1875, s. 409—534). Zob. także K. Mrozowska, *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia. Rolland d'Erceville — Denis Diderot — Komisja Edukacji Narodowej* (Rozprawy z dziejów oświaty t. XIX, 1978, s. 3—45).

i niewolnik szybko dochodzi do wniosku, iż nie został zrodzony do służalstwa”<sup>4</sup>. W innym sformułowaniu podobne sentencje będą się pojawiały w wystąpieniach deputowanych w czasie Rewolucji.

Diderot obmyślał i spisywał swój *Plan* w 10 przeszło lat po rozpoczęciu „rewolucji szkolnej”<sup>5</sup> we Francji. Stał się ten ruch zaczynem nowych projektów i koncepcji pedagogicznych. Zainteresowanie problemami szkolnictwa zostało wymuszone rozpoczynającymi się od 1761 r. procesami wytaczanymi jezuitom o różnego rodzaju nadużycia, a w konsekwencji na wokandach parlamentów pojawiać się zaczęły także sprawy prowadzonych przez nich kolegiów. Już przed ogłoszeniem w 1762 r. dekretu królewskiego, pozbawiającego ostatecznie zakon jezuitów prawa pobytu we Francji, jasne się stało, iż utworzony w odmiennych warunkach religijnych, społecznych i ekonomicznych system wychowania musi zostać poddany gruntownej rewizji i reformie. Procesy jezuitów, ostre polemiki między ich obrońcami i adwersarzami podnieciły wszystkich, którzy mieli cokolwiek do powiedzenia w sprawach edukacji, do ogłaszania swych poglądów drukiem. Jak to obliczyła H. Pohoska, w ciągu 10-letnia 1762—1772 ukazało się ok. 350 pozycji dotyczących problemów szkolnych. Najpoważniejsze miejsce zajmują wśród nich memoriały wychodzące spod piór parlamentarzystów lub nadsyłane na ich ręce przez korporacje uniwersyteckie czy też poszczególnych ich członków<sup>6</sup>. Załamanie się potęgi szkolnej jezuitów pociągało za sobą wielorakie skutki: konieczność zapobieżenia anarchii szkolnej, grożącej wskutek ewentualności opustoszenia 105 prowadzonych przez nich kolegiów, dawała możliwość reformy szkolnej zgodnej z potrzebami mieszczaństwa, stwarzała także okazję do bliższego przyjrzenia się programom i oddziaływaniu innych szkół<sup>7</sup>. Te możliwości wyraziście rysowały się w świadomości parlamentarzystów: „czuję się w obowiązku zwrócić waszą uwagę Panowie — pisał Rolland d’Erceville — na to, że wypędzenie jezuitów z różnych królestw Europy zostało wszędzie potraktowane jako szczególna okazja do wskrzeszenia nauk. W istocie ... potrzeby są pilne, okazja jedyna ... znaleźliśmy się w sytuacji, którą należy wykorzystać albo wszystko będzie stracone bezpowrotnie. Oto przyszedł moment udoskonalenia wychowania i nadania szkołom organizacji lepiej zestrojonej z ich rzeczywistym przeznaczeniem, kształtu bardziej odpowiadającego obyczajom każdego narodu, jego prawom i potrzebom wynikającym z rozwoju wytwórczości i różnych dziedzin kultury, określenia ta-

<sup>4</sup> *Plan...*, s. 429.

<sup>5</sup> H. Pohoska, „*Rewolucja szkolna*” we Francji 1762—1772, Warszawa 1933.

<sup>6</sup> Tamże, s. 12—38. Zob. także R. Chartier, M. M. Compère, D. Julia, *L’Education en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris 1976, s. 208.

<sup>7</sup> Obok jezuitów oratorianie prowadzili 26 szkół, doktryniści — 29, dodać do tego należy kilkanaście kolegiów zależnych bezpośrednio od uniwersytetów i kolegia utrzymywane przez miasta. Tamże, s. 211.

kich form wreszcie ... które nadałyby edukacji publicznej tak cenny charakter wychowania narodowego”<sup>8</sup>.

Obszerne *Sprawozdanie* Rollanda, w którym zebrał, podsumował i opatrzył licznymi komentarzami memoriały przekazywane mu ze wszystkich stron Francji, nie było jedynym, które zostało w tym czasie opublikowane. Znamiona oficjalnych na poły wystąpień kręgów parlamentów nosiły także: *Memoriał* Guytona de Morveau (1737—1816), adwokata generalnego w parlamencie Dijon, ogłoszony drukiem w 1764 r., czy też *Szkic o wychowaniu narodowym* Louisa René de Caradeuc de la Chalotais (1701—1786), prokuratora w parlamencie w Rennes, opublikowany w 1763 r. We wszystkich tych wypowiedziach dochodziło do głosu przekonanie, iż wychowanie powinno być narodowe, tj. zgodne z interesami narodu, wyrażanymi ciągle jeszcze przez króla. Zmiana zatem systemu wychowania oznaczać miała przede wszystkim dążenie do obudzenia świadomości i jedności narodowej, poszanowania godności człowieka, uznania jego praw naturalnych, przy zachowaniu jednak nadal podziału stanowego oraz posłuszeństwa i miłości dla króla. La Chalotais, mimo iż pozostawał w ściślejszych kontaktach z filozofami, nie był skłonny uznać, iż ludzie rodzą się równi. Ludzie, powiada, różnią się między sobą z natury, a wychowanie sprawia, że różnice te stają się wartością. Wykształcenie może ludzi bez talentu uczynić przeciętnymi, ale talent bez wykształcenia nigdy nie uczyni ludzi wielkimi<sup>9</sup>. Wiedza zatem jest tym elementem, który czyni ludzi pożytecznymi i szczęśliwymi, a wychowanie winno dać państwu obywateli, tj. być zgodne z jego interesem, jego ustrojem i prawami. Skoro tak, to państwo winno kierować edukacją narodową, a „dobro społeczeństwa wymaga edukacji świeckiej i, jeśli nie uczynimy świeckim naszego systemu wychowawczego, będziemy żyć stale w niewoli pedantyzmu”<sup>10</sup>. Należy więc z nauczania uczynić zawód, co wymaga od nauczycieli odpowiedniego przygotowania. Oni powinni dać młodzieży wiedzę o świecie i człowieku. „Większość młodzieży nie zna ani świata, w którym żyje, ani ziemi, która ją żywi, ani ludzi, którzy zaspokajają jej potrzeby, ani zwierząt, które jej służą. Nie zna robotników i rzemieślników, z których pracy korzysta”. Trzeba zatem wyzwolić nauczanie od „tego ducha mniszego, który od dwu wieków rządzi w Europie”, trzeba stworzyć podstawy powszechnej edukacji<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> B. Rolland d'Erceville (1734—1794) prezydent izby wyższej parlamentu Paryża. *Compte rendu aux Chambres assemblées par ... des differents Mémoires envoyés par les Universités sises dans le Ressort de la Cour, en execution de l'Arret des Chambres assemblées du 3 septembre 1762, relativement au plan d'Etude à suivre dans les Collèges non dépendantes des Universités et à la correspondance à établir entre les Collèges et les Universités*. Du 13 mai 1768, s. 4.

<sup>9</sup> *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*, s. 6.

<sup>10</sup> Tamże, s. 21.

<sup>11</sup> Tamże, s. 30, 32.

Co jednak rozumiał La Chalotais pod pojęciem edukacji powszechnej? Taki system, który otworzyłby zreorganizowane, oparte na nowym programie i metodach nauczania kolegia przed młodzieżą mieszczańską. Dla ludu bowiem nie jest w gruncie rzeczy potrzebna nawet umiejętność czytania i pisania, z wyjątkiem tych, dla których jest ona warunkiem zdobycia środków utrzymania. Wbrew rozsiały gęsto frazesom o wartości wiedzy dla podniesienia i uszlachetnienia człowieka La Chalotais dzielił pogląd wielu swych współczesnych, iż zdobycie nawet tych podstawowych umiejętności zniechęcić może lud do pracy fizycznej i w rezultacie „rychło nie będziemy mieli jak tylko nędznych rzemieślników, żołnierzy i niewydzarzonych studentów”<sup>12</sup>.

Podobne poglądy wyczytać można na kartach *Memoriału* G. de Morveau, zainteresowanego głównie reformą kolegiów, które według niego mogły doprowadzić do przekształcenia umysłowego i moralnego społeczeństwa i wzniesienia go na wyższy poziom. Oto cudowny optymizm pedagogiczny, tak powszechny dla przedstawicieli Oświecenia. „Il n'appartient qu'au temps de changer les habitudes d'une nation; la loi n'a d'empire sur les moeurs privées que par les moeurs publiques. Commençons donc par perfectionner les premières et laissons leur après cela de soin de réformer les autres, elle le feront même sans contrainte”<sup>13</sup>. Morveau, podobnie jak Rolland, był zdecydowanym zwolennikiem patronatu państwa nad szkolnictwem, szedł nawet tak daleko, że żądał, by nauczanie w kolegiach było bezpłatne, co mogło uczynić je bardziej powszechnym i tym samym szybciej wyrzucić „dobroczynne wpływy na podniesienie moralne narodu”. Ogołocenia wsi nie obawiał się — w gruncie rzeczy nisko oceniał tych ludzi, którzy, przyzwyczajeni do pracy na roli, nie potrafili się od niej oderwać.

Praca Rollanda, stanowiąca podsumowanie i uogólnienie przesyłanych na jego ręce materiałów, pism krytycznych, propozycji, najpełniej ujmowała propozycje dotyczące nowego systemu szkolnego. Postulował on oparcie organizacji szkolnictwa na systemie hierarchicznym, w którym wiodącą rolę miały uzyskać uniwersytety, czuwając nad treścią, realizacją i metodami nauczania w kolegiach większych i mniejszych. Program w znacznej mierze pozostawał tradycyjny — językowo-retoryczny, z większym uwzględnieniem historii jako przedmiotu o walorach wychowawczych, jęz. francuskiego jako jednoczącego naród oraz, w niewielkim tylko zakresie, przedmiotów matematyczno-fizycznych. Rolland nie dostrzegał ich wartości kształcących i traktował je wyłącznie utylitarnie, toteż w większym zakresie przedmioty te miały występować w programie kolegiów miejskich. Na boku pozostawał problem

<sup>12</sup> Tamże, s. 38.

<sup>13</sup> *Mémoire sur l'éducation publique avec le prospectus d'un collège suivant les principes de cet ouvrage...*, s. 18.

szkół elementarnych, których kształt wszystkim projektodawcom wydawał się mało istotny, mimo dość gęstej ich sieci i ich ogromnej roli społecznej.

W projekcie Rollanda nadrzędną władzę administracyjno-ekonomiczną miały pełnić biura administracyjno-szkolne, powoływane na obszarach objętych działalnością poszczególnych parlamentów, co oznaczało, iż właśnie parlamenty miały zachować nieokreślony wprawdzie, ale istotny wpływ na działalność szkolną. Zabrakło w tym planie tendencji centralistycznych, prób ujednoczenia systemu administracyjno-szkolnego Francji ancien regime'u. Powodzenie reformy w istniejącym ustroju politycznym, którego ani Rolland, ani inni autorzy projektów nie zamierzali podważać, zależało w znacznej mierze od poparcia króla. Król jednak w niedługim już czasie miał przystąpić do ostrej walki z parlamentami i nie był zainteresowany reformami inicjowanymi przez to środowisko.

Jakkolwiek proponowane i realizowane na terenie parlamentu paryskiego zmiany bezpośrednio nie dotyczyły problemów społecznych, to przecież miały istotne znaczenie dla kształtowania się nowoczesnej koncepcji polityki oświatowej, a zmierzając w swej istocie do szerszego udostępnienia szkół dla mieszczaństwa — wzbogacały jego siłę intelektualną.

Ostrzejszy społecznie wydzźwięk miały pisma edukacyjne, które ukazywały się w latach późniejszych, gdy walka o jezuitów przycichła, a zainteresowanie kolegiami osłabło. W latach 80-tych zaczęły pojawiać się pisma coraz częściej podnoszące potrzeby oświaty ludowej i konieczność otwarcia szerszych dróg przed najbardziej upośledzoną ekonomicznie, społecznie i kulturalnie warstwą. Obowiązkiem państwa — wskazywano — jest zająć się oświeceniem klasy, która „żywi, broni i wzbogaca”. Państwo powinno zatroszczyć się o upowszechnienie oświaty i wykształcenie nauczycieli, którzy miast przewracać w głowach, uczyliby w należyty sposób rzeczy pożytecznych<sup>14</sup>. Dobre szkoły, dobrzy nauczyciele uczynią z tej klasy ludzi nie tylko bardziej jeszcze pożytecznych, ale i zadowolonych. Rząd powinien szczególnie dbać o lud, bez którego państwo nie może się obyć, a który tak łatwo może dać się pociągnąć przez wrogów króla: „s'ils méditent les révolutions, c'est le peuple qui les exécute; c'est lui qui n'ayant rien à perdre ose toujours tout risquer”<sup>15</sup>. Philipon de la Madelaine podzielał obawy współczesnych, iż oświata może przyczynić się do obudzenia „niezdrowych” ambicji, że może także ogołocić wieś z rąk do pracy, w przeciwieństwie jednak do innych sądził, iż należycie zorganizowana szkoła „rozbroi” ludność wsi i miasteczek i uczyni z nich dobrych obywateli. Tak czy inaczej mocno

<sup>14</sup> Philipon de la Madelaine, *op. cit.*

<sup>15</sup> Tamże, s. 2.

akcentowany postulat konieczności otoczenia najniższego szczebla nauczania opieką państwa stanowił nie tylko nowy element w dyskusji oświatowej, ale formułował obowiązek państwa także w stosunku do tej warstwy, która nie miała żadnych praw, a obciążona była zwiększającymi się stale ciężarami <sup>16</sup>.

Liczne publikacje tego okresu stawiały problemy oświaty w innym niż parlamentarzyści świetle, inaczej też ujmowały zagadnienie niż filozofowie. Mogły upowszechnić przekonanie, że i w tym zakresie potrzeby społeczne stawiają określone wymagania w stosunku do rządu, a więc króla. Mogły upowszechniać — czy upowszechniały? Czy do rewolucji doprowadziła obok katastrofального stanu ekonomicznego, zyskujących coraz żywsze zainteresowanie doktryn politycznych, także „rewolucja szkolna”? Trudno na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie, trudno bowiem stwierdzić, jaki odzew zyskiwały mnożące się publikacje, w jakim stopniu wpływały na kształtowanie się opinii.

Niewątpliwie pewnym odzwierciedleniem opinii społecznej, oczekiwań i żądań u progu rewolucji były petycje i memoriały (*cahiers de doléances*) formułowane w toku wyborów do Stanów Generalnych. Każde zgromadzenie, poczynawszy od parafialnego, a skończywszy na najwyższych „trybunalskich”, opracowywało takie petycje. Jak to stwierdza Soboul, zachowało się ok. 60 000 takich pism, w tym 523 memoriały zgromadzeń najwyższych <sup>17</sup>, które z reguły stanowiły niejako zebranie żądań przesyłanych przez niższe zgromadzenia wyborcze. Niektóre memoriały formułowane były w imieniu wszystkich 3 stanów, niektóre zawierały żądania szlachty i duchowieństwa, inne duchowieństwa i stanu trzeciego, znaczną większość stanowiły *cahiers* stanu trzeciego.

Ten bogaty i jakże interesujący materiał — częściowo tylko opublikowany — rozpatrywany był wielokrotnie przez historyków z różnych punktów widzenia. E. Allain postarał się przeanalizować znane mu materiały z punktu widzenia postulatów oświatowych <sup>18</sup>. Odnalazł i zestawiał 1103 tego typu wnioski. Nikła to liczba w stosunku do całości materiału, aczkolwiek — jak można sądzić z przedmowy — do całości tego materiału autor nie był w stanie dotrzeć. Niemniej jednak można wysunąć wniosek, że nie problemy oświaty były tymi, które w momencie zwołania Stanów Generalnych zaprzętały uwagę społeczeństwa francuskiego. Jednocześnie liczba ta wydaje się dostatecznie duża, by można było na podstawie zebranych przez Allaina materiałów wskazać, jakie problemy przyciągały najwięcej uwagi i w jakiej mierze zainteresowanie prob-

<sup>16</sup> A. Soboul, *Histoire de la révolution française*, t. I: *La crise de l'Ancien Régime*, Paris 1962.

<sup>17</sup> Tamże, s. 142.

<sup>18</sup> E. Allain, *La question d'enseignement en 1789 d'après les cahiers*, Paris 1886.

lemami oświaty przyciągało uwagę przedstawicieli każdego z trzech stanów.

I tak np. w sprawie jednolitości szkolnictwa i opracowania ogólnie obowiązującego planu edukacji wypowiedziało się najwięcej, bo 99 zgromadzeń, w tym wniosek taki znalazł się w 4 memoriałach „trybunalskich” (baillages principales). Spośród zgromadzeń mniejszych 50 miejskich wysunęło takie wnioski. Odzywały się głosy, aby nad szkolnictwem czuwały stany i biura administracyjne, w 3 jedynie wypadkach domagano się powierzenia realizacji jednolitego planu wychowania zakonom. Zwraça natomiast uwagę memoriał duchowieństwa z Pèronne, Montdidier i Roye, w którym czytamy m.in.: „Depuis la fatale destruction des jésuites les collèges de province sont souvent livrés à des professeurs sans lumières, sans meurs, sans stabilité et même sans religion ... Pour en ranimer le gout dans la nation, nous pensons que les Etats généraux doivent obliger les corps religieux et spécialement les congrégations savants à se charger des collèges; mettre les pensions sous la dépendance des collèges les plus voisines, les collèges sous l'administration d'une université, les universités des provinces sous l'inspection immédiate de l'Université de Paris; établir dans le royaume l'unité d'enseignement et des livres classiques ... fonder de ces améliorations des bourses gratuites”. Jak widać, projekt Rollanda był znany i uznany. Jego wpływ można zauważyć także w kilku uchwałach dotyczących zarządzania szkolnictwa: mieszczanie z Senlis wnioskowali, aby mianować komisarzy do reformy edukacyjnej, główną rolę winny odegrać uniwersytety, a zasady administracji mają być zgodne z postanowieniami z 1763 r. Udział uniwersytetów w specjalnie powołanej komisji postulowali także mieszczanie Anjou, duchowieństwo z Reims i Tuluzy. W sumie na temat zarządu szkolnictwem wypowiedziało się 36 zgromadzeń, w tej jednak sprawie więcej miała do powiedzenia szlachta i duchowieństwo niż przedstawiciele stanu trzeciego. Stanowisko nie było jednolite, część uchwał postulowała powołanie władzy centralnej (komisji, komitetu) odpowiedzialnej przed Stanami Generalnymi, inni opowiadali się za systemem decentralizacyjnym, w jednym tylko wypadku (Rosny-sous-les Bois-de-Vincennes) proponowano powołanie specjalnego ministerstwa z wykluczeniem zeń duchowieństwa.

Podejmując tak mocno akcentowany w projektach problem wychowania patriotyczno-obywatelskiego zgromadzenia przygotowywały niejako grunt do przyszłej dyskusji nad Deklaracją Praw Człowieka i Obywatela. I tu najwięcej do powiedzenia mieli przedstawiciele stanu trzeciego (26 na 41 cahiers), którzy domagali się wychowania dobrych obywateli, powołania katedr nauk moralnych i politycznych. W Autonay (miasteczka i osady biskupa paryskiego) przedstawiciele stanu trzeciego domagali się, by został ułożony „katechizm konstytucyjny”, aby każdy obywatel znał swe prawa i obowiązki. Po to jednak, by postulat ten

mógł zostać zrealizowany, niezbędne było rozszerzenie dostępu do oświaty. Najliczniejsze w tej sprawie były postulaty stanu trzeciego (49 na 72). Domagano się szkoły w każdej parafii, w każdym mieście, równocześnie postulowano zapewnienie bezpłatnych miejsc w kolegiach i na uniwersytetach dla ubogiej młodzieży. Wniosek stanu trzeciego w Chevannes dotyczył wyboru nauczycieli przez gminy, co później znajdzie odzwierciedlenie w wielu projektach okresu rewolucji. Kosztami utrzymania szkół mieszczanie najchętniej obciążali duchowieństwo, rzadziej dopuszczając je do nauczania, duchowni — mecenasów powszechnego nauczania widzieli w biskupach.

Uwagę wyborców przyciągały także i inne problemy — wiele wniosków dotyczyło zadań nauczania, które jednak traktowano wyłącznie utilitarnie. Stąd ogromna liczba żądań dotyczących uruchomienia szkół dla położonych i cyrulików, czyli chirurgów. „L'ignorance des chirurgiens de campagne coute annuellement à l'Etat plus de citoyens que dix batailles ne pourraient lui en faire perdre” — czytamy w postulatach szlachty z Montreuil-sur-Mer. Domagano się reformy kolegiów, w których nauczanie powinno przygotowywać młodzież do obowiązków obywatelskich: „et nous désirons qu'à l'éducation ordinaire il soit ajouté des éléments de droit public et civil, afin que les hommes s'accoutument à connaître leurs droits et ne soient plus effrayés lorsqu'on prononce devant eux des mots: Droits de l'homme” — pisali mieszczanie z Mantes. Tego typu żądania pojawiały się jednak rzadko.

Poruszano także sprawy uniwersyteckie — przedstawiciele wszystkich 3 stanów domagali się reformy wydziałów prawnego i medycznego, więcej tym zresztą byli zainteresowani mieszczanie i szlachta niż duchowieństwo.

Ogólnie powiedzieć można, iż przedstawiciele stanu trzeciego byli znacznie bardziej zainteresowani reformą systemu oświatowego na wszystkich jego szczeblach i we wszystkich dziedzinach, niż pozostałe dwa stany wyższe. Z dołu, z miast i miasteczek, podnosiły się głosy żądające równouprawnienia w dostępie do wszystkich szczebli kształcenia. Rzadko tylko odnaleźć można takie wnioski wśród petycji szlachty czy duchowieństwa. Trzeba równocześnie stwierdzić, iż stosunkowo mała liczba cahiers, w których znalazły się wnioski dotyczące oświaty, świadczyła, iż w podnieceniu towarzyszącym wyborom deputowanych do Stanów Generalnych problemy te dostrzegane były w niewielkim tylko stopniu. Świadczyć to mogło o słabej recepcji bogatej przecież literatury pedagogicznej, bądź też o tym, że literatura ta nie prezentowała treści, które mogłyby poruszyć do głębi szeroką opinię publiczną. Opinię tę poruszały przede wszystkim problemy ustrojowe. „L'unanimité des cahiers des trois ordres se fait contre l'absolutisme. Prêtres, nobles et bourgeois réclament une Constitution qui limite les pouvoirs du roi, établisse une représentation nationale qui voterait l'impôt et ferait les

lois et abandonne l'administration locale à des Etats provinciaux éle-ctifs" <sup>19</sup>. Koncentrując się na problemach reform politycznych i częściowo ekonomicznych nie dostrzegano problemów oświaty. Gdy więc w sferze polityczno-społecznej następował rozpad ancien regime'u, na polu szkolnictwa nie dochodziło do radykalniejszych zmian, mimo iż grunt pod nie od 30 przeszło lat był przygotowywany. Głosy, które i przed 1789 r., i w toku wyborów do Stanów Generalnych postulowały powołanie centralnych władz oświatowych i opracowanie jednolitego planu nauczania i wychowania obywatelskiego, wśród zamętu dyskusji politycznych nie doczekały się echa. W dziedzinie szkolnictwa panował dawny porządek, uwzględniający pewne zmiany, które zostały przeprowadzone po 1763 r., a które dotyczyły kolegów w obszarze parlamentu paryskiego <sup>20</sup>.

W konsekwencji nie może dziwić, iż Zgromadzenie Narodowe nie podjęło problemów oświatowych. Doszły one do głosu dopiero w 1792 r. W styczniu tego roku powołany został przez Zgromadzenie Prawodawcze Komitet Oświecenia Publicznego, w kwietniu zaś przedstawiony został pod dyskusję wielki projekt Condorceta <sup>21</sup>. Pierwszy projekt, który ujmował w sposób jednolity wszystkie szczeble nauczania, wiązał z edukacją narodu problemy nauki, a równocześnie postulował popularyzację wiedzy i upowszechnianie oświaty wśród dorosłych. Myśl Condorceta z matematyczną ścisłością wytyczała drogi nowoczesnego systemu edukacyjnego. Burzliwe jednak wydarzenia na froncie wewnętrznym i zewnętrznym nie pozwoliły na rozwinięcie wokół niego dyskusji, później zaś, w 1793 r. został poddany surowej krytyce jako „przeżytek ancien regime'u”. Tak więc punkt 27 Deklaracji Praw Człowieka stwierdzający, iż oświata jest potrzebą wszystkich i dla wszystkich powinna być dostępna, nie doczekał się pełnej realizacji. Projekty przedstawione w Komitecie Oświecenia, burzliwe dyskusje, uchwały i kontruchwały, nie zapowiadały szybkiego rozwiązania problemów edukacyjnych. Rok 1793 — rok terroru, narastania działań wojennych i zaburzeń wewnętrznych, przyniósł zamknięcie uniwersytetów i towarzystw naukowych jako przeżytków ancien regime'u sprzecznych z ideą egalitaryzmu. W tym też czasie ogłoszony został pierwszy dekret dotyczący elementarnego nauczania powszechnego, nadanie mu jednak mocy wykonawczej przy braku środków materialnych, w klimacie lęku i powszechnej podejrzliwości

<sup>19</sup> Soboul, *op. cit.*, s. 142.

<sup>20</sup> Okręg podporządkowany parlamentowi paryskiemu obejmował znaczne obszary Francji: na północy — po Pikardię, na wschodzie — do granic Burgundii, na południu obejmował Owernię, na zachodzie — całe prawie dorzecze Loary z ziemiami Pitou i Anjou. Mrozowska, *op. cit.*, s. 7.

<sup>21</sup> *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique présenté à l'Assemblée Nationale Législative au nom du Comité d'Instruction Publique les 20 et 21 avrils 1792 par Condorcet député du Département de Paris.*

natrafiało na znaczne trudności. Atmosfera dyskusji w Komitecie Oświecenia wskazywała jednak na nowe i odmienne podejście do spraw oświatowych. Inaczej niż przed Rewolucją były uzasadniane przedstawiane wnioski, inne było ich sformułowanie niż w 1789 r. Nie było już teraz wątpliwości co do celów wychowania, którym winno być ukształtowanie dobrego republikanina, a katechizmem wychowawczym miały stać się Deklaracja Praw i Konstytucja. Głównym przedmiotem sporów stały się warunki gwarantujące równy dostęp do wiedzy<sup>22</sup>.

System, sposób myślenia, argumentacja tak charakterystyczne dla dawnego porządku — wszystko to rozpadło się ostatecznie. Nie było to jednak równoznaczne z uporządkowaniem spraw oświaty, ze stworzeniem nowego spójnego ustroju szkolnego. Miało to nastąpić później, gdy egalitarystyczny ustrój republikański zaczynał ulegać załamaniu, a wymogi wojny i ekonomiki wysunęły się na plan pierwszy. Na gruzach instytucji naukowych i szkolnych powstawać zaczęły nowe organizmy, nowe koncepcje. I chociaż I Republika nie zdołała powołać systemu edukacyjnego, który przeciwstawiłby całkowicie nowe wychowanie przemyślnikom Ancien Regime'u, to dyskusje i projekty prezentowane w tym czasie zapłodniły nowożytną myśl pedagogiczną Francji i Europy na cały XIX w.

---

<sup>22</sup> D. Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Revolution*. Paris 1981. Wyd. źródeł, w którym autor poprzez dobór odpowiednio uporządkowanych tekstów ukazuje ciągłość i rozwój zagadnień edukacyjnych od połowy wieku po r. 1795; tenże, *Staat, Gesellschaft und Reform der Lehrpläne in Frankreich im 18 Jahrhundert* (Ancien Regime, Aufklärung und Revolution, wyd. Rolf Reichardt und Eberhard Schmidt, t. 4., München—Wien 1981, s. 118—162.