

Zamojska, Dorota

„Un monde à l'usage des demoiselles”, Paule Constant, Paris 1987 : [recenzja]

Przegląd Historyczny 84/1, 115-118

1993

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych, tworzonej przez Muzeum Historii Polski w Warszawie w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został opracowany do udostępnienia w Internecie dzięki wsparciu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach dofinansowania działalności upowszechniającej naukę.

wraz z umacnianiem się absolutystycznych księstw terytorialnych, wymowa *opera politica* zaczyna się zmieniać. Pojawiają się wątpliwości dotyczące tak charakterystycznej dla XVI stulecia wiary w możliwość wychowania mas (*vulgus*), silniej za to podkreśla się konieczność użycia wobec poddanych zaplanowanego przymusu — wyważonego systemu kar i nagród. Postawę panującego ocenia się coraz mniej w kategoriach czysto etycznych, bardziej zaś z perspektywy skuteczności jego poczynań. Stąd też wszechobecna we wszelakich teoriach politycznych wartość *virtus* zaczyna nabywać konotacji efektywności działań monarchy, jego sług i urzędników. Zarazem aparat urzędniczy zaczyna być traktowany wyłącznie jako struktura administracji państwowej, nie zaś tylko monarszej.

W drugiej części swej pracy Weber analizuje najważniejsze problemy poruszane w XVII-wiecznych teoriach systematyzujących z zakresu polityki. Między innymi (rozdziały 4 i 5) zostają omówione koncepcje wychowania, osobistych przymiotów monarchy, jego postawy wobec najbliższego otoczenia oraz poddanych; roli aparatu urzędniczego i radcowskiego, dyplomacji i wojskowości, funkcji więzi rodzinnych i klientalnych (*Verwandschaft, Freundschaft*) w strukturach państwa wczesnonowoczesnego. Rozdział 6 poświęcony został tematyce instrumentów władzy: znaczeniu norm prawnych w sprawowaniu rządów, dworu, fiskusa państwowego, systemu karnania, statystyki i cenzury, roli religii i kościoła, edukacji, polityki gospodarczej, funkcjom opiekuńczym państwa, wreszcie ważniejszym zasadom polityki zagranicznej i kwestii następstwa tronu. Na koniec (rozdział 7) zostały naszkicowane koncepcje sprawowania rządów: sposobów utrzymania posłuszeństwa i zwalczania oporu poddanych oraz akumulacji władzy.

W sumie książkę pióra W. Webera należy ocenić jako niezwykle wartościową syntezę, o wręcz podręcznikowym charakterze, poświęconą rozwojowi nauki o polityce w XVII-wiecznej Rzeszy. Imponuje zwłaszcza rozległa baza źródłowa, uwzględniająca nie tylko niemieckie *opera politica*, lecz także dzieła autorów zagranicznych (Jean Bodin, Gabriel Naudé, Antonio Possevino, Hugo Grotius). Tym bardziej jednak może dziwić nie uwzględnienie w spisie źródeł tak istotnego dla rozwoju teorii politycznych w Niemczech dorobku Johanna Althusiusa oraz Veita Ludwiga Seckendorffa, do których to autorów Weber pośrednio częstokroć odwołuje się w swojej pracy. Z kolei z literatury przedmiotu uderza nieuwzględnienie badań O. Brunera², które tak pod względem metodycznym, jak i treściowym — wzajemnych powiązań wczesnonowoczesnych dyscyplin ekonomii, etyki i polityki — mogłyby stanowić ciekawą inspirację dla dociekań Webera.

Igor Kąkolewski

Paule Constant, *Un monde à l'usage des demoiselles*, Gallimard, Paris, 1987, s. 430.

Zadrosć budzić może obfitość francuskiej literatury z zakresu historii wychowania i oświaty¹. Przyczyniły się do tego wielowiekowe tradycje myśli pedagogicznej w tym kraju, ale i stan źródeł (w Polsce olbrzymi uszczerbek w tej mierze spowodowało zniszczenie Archiwum Oświecenia). Nawet jednak na rynku francuskim książka Paule Constant poświęcona wychowaniu dziewcząt z rodzin arystokratycznych przedrewolucyjnej Francji jest zjawiskiem wybitnym. Autorce (skądinąd znakomitej powieściopisarce) powiodła się rzecz nielada: napisała pasjonującą pracę o teorii wychowania nie odwołując się praktycznie wcale do tej nauki, nie uciekając się do jej języka — właściwie wyłącznie metodą opisu. Powstały w ten sposób obraz jest tak sugestywny, że początkowo czytelnik ma niemałe problemy z odróżnieniem ideału od rzeczywistości. Książka mówi bowiem o tym, jak damy wyobrażały sobie wychowanie jaśniepanienek, jest próbą odtworzenia ideału kobiety stworzonego przez kobiety.

² Por. O. Bruner, *Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte*, Göttingen 1968.

¹ Wymieńmy chociażby M.E. Aubry, *La congrégation de Notre-Dame à Nancy et l'éducation des filles aux XVII^e et XVIII^e siècles*, „Annales de l'Est”, 1974, s. 76—96; R. Chatier, M.M. Compère, D. Julia, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris 1976; J. Gélis, M. Laget, M.F. Morel, *Entrer dans la vie*, Paris 1978; *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, red. L.H. Parias, Paris 1981; *Histoire mondiale de l'éducation t. I: (1515—1815)*, Paris 1981; G. Snyders, *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris 1964.

Autorka uprzedza, iż wkraczamy w krainę utopii. Z teorii wychowawczych wyłania się stopniowo obraz nurtu ideowego, dla którego doprawdy trudno znaleźć inne określenie niż feminizm. Jest to jednak feminizm całkowicie odmienny od znanego nam z XIX czy XX w. P. Constant przedstawia marzenia kobiet o stworzeniu świata opartego na odmiennym systemie wartości. Nawet w teorii jednak do świata tego dostęp mogą mieć tylko przedstawicielki elity. Bramy „miasta kobiet” otwiera starożytność rodu połączona z arystokracją ducha. „O ile nie ma mowy o zamknięciu się dla wszystkich mężczyzn, jeszcze mniej wchodzi w grę dopuszczenie wszystkich kobiet. Utopie męskie są egalitarne, utopia kobieca pozostaje arystokratyczna” (s. 72).

Praca oparta została na analizie rozpraw pedagogicznych, instrukcji wychowawczych, regulaminów szkół i pensji, słowem olbrzymiego zasobu literatury poświęconej wychowaniu dziewcząt z tzw. dobrych rodzin, literatury stworzonej przez kobiety. Jeanne de Liancourt, Anne de Lambert, Marie Leprince de Beaumont, Jeanne Campan, Louise d'Épinay, Stephanie de Genlis i oczywiście Françoise de Maintenon — oto najczęściej powtarzające się nazwiska². Nawet taki autorytet pedagogiczny jak Jan Jakub Rousseau (którego protektorkami były zresztą niektóre z wymienionych tu pań) pojawia się nader rzadko i nie jest otaczany nadmierną estymą. Stworzone przez mężczyzn koncepcje pedagogiczne mają pewien wpływ na kobiecą utopię, ale to nie one ją tworzą.

P. Constant wykorzystwała również — aczkolwiek dość wrywkowo — literaturę wspomnieniową. To wzbogacenie bazy źródłowej pracy powoduje jednak wyraźne zaburzenie jej konstrukcji. Książka w zasadzie stanowi próbę odtworzenia pewnego nurtu teorii wychowania. Wprowadzenie materiału pamiętnikarskiego ujawnia rozdziew, jaki istniał między ową teorią a praktyką. Narzucają się więc pytania, w jakiej mierze koncepcje teoretyczne były wprowadzane w życie i na ile okazywały się skuteczne. Jednak na próżno szukalibyśmy odpowiedzi na te pytania w pracy P. Constant.

Skoncentrowanie uwagi na wychowaniu dziewcząt z wyższych warstw francuskiej szlachty, dla których kryterium pochodzenia było znacznie istotniejsze niż kryterium zamożności, narzuciło również cezurę chronologiczną. Dolną stał się więc moment krystalizowania się warstwy feudalnej i stworzenie ideologii łączącej szlachetność urodzenia się z zaletami ducha. Górną — moment, w którym o pozycji społecznej decydować zaczyna w większym stopniu zamożność niż urodzenie. Zdaniem autorki moment ten pokrywa się z okresem zagłady opisywanego przez nią myślenia o wychowaniu. Próby naśladowania arystokratycznego modelu wychowania przez zamożne mieszczaństwo uważa autorka za skazane na niepowodzenie. U ich podstaw leżało bowiem pragnienie awansu, potrzeba „pokazania się”, a nie poczucie niezagrożonej wyniosłości.

Wobec takiego zarysowania przedmiotu badań problematyczna jest zasadność wykorzystania materiałów dotyczących Instytutu św. Ludwika w St. Cyr, a zwłaszcza tych odnoszących się do Domów Wychowawczych Legii Honorowej.

Praca o tak szeroko określonych granicach czasowych nie może ignorować przemian zachodzących zarówno w teoriach pedagogicznych, jak i metodach wychowawczych. Znaczenie wręcz przełomowe — zdaniem autorki — miało opanowanie w początkach XVII w. wychowania dziewcząt z rodzin arystokratycznych przez instytucje zakonne. Sprzyjał temu zanik życia rodzinnego tej warstwy. Zaangażowanie w życie polityczne, kulturalne i towarzyskie oraz niezmiernie czasochłonne, ale decydujące o pozycji społecznej obowiązki dworskie zmuszały do szukania sposobów wychowania dzieci poza rodziną. Nawet te dziewczęta, które nie zostały oddane do szkół klasztornych, były wychowywane w stworzonym dla nich miniświecie odizolowanym od tego, w którym obracali się ich rodzice czy opiekunowie. Idealem był pałac wychowawczy, czyli osobna rezydencja, której ulokowanie, rozplanowanie wnętrza, wyposażenie i rozkład dnia podporządkowany został celom pedagogicznym. Za jeden z podstawowych warunków dobrego wychowania uważano izolację od świata zewnętrznego. Za pewnik przyjmowano, że panienka może stawić czoło niebezpieczeństwu świata dopiero uzbrojona w nabyte po długich latach treningu niezłomne zasady moralne, nawyki wypełniania wolnego czasu zajęciami umysłowymi i pracami bardziej przyziemnej natury, oraz głęboko zakorzenione zasady grzeczności, pojmowanej raczej jako umiejętność lawirowania wśród zagrażających zewsząd pułapek życia światowego.

Świat, dla którego przecież były wychowywane, jawił się dziewczętom jako siedlisko zła i kraina czyhających zewsząd (nawet ze strony rodziny i najlepszych przyjaciółek) niebezpieczeństw. Na czoło wysuwano te pułapki, które doprowadzić mogły do utraty dobrej reputacji. W grę wchodziła nie tylko nienaganna opinia co do zachowania się względem mężczyzn. Nie mniej przerażająca była perspektywa utrwalenia się w mniemaniu ogółu przekonania, że dana panienka nie spełnia wymagań co do przymiotów charakteru i ducha, stawianych

² R. Péroud, *Kobieta w czasach katedr*, Warszawa 1990, s. 49—59, poddaje w wątpliwość pierwszeństwo mężczyzn w rozwoju myśli pedagogicznej tak pod względem chronologicznym, jak i merytorycznym.

przed dziewczętami z jej sfery. Posłuszeństwo, grzeczność, dobroczynność — oto podstawowe cnoty. Za skazy dowodzące niskiego ducha, a tym samym wykluczające z grona szlachetnych dam, uchodziły przede wszystkim kłamstwo, skrytość, upór, skłonność do buntu. Pozwolimy sobie zachować sceptycyzm w kwestii, czy wychowankom nawet najbardziej ekskluzywnych instytucji edukacyjnych dawnej Francji udało się wpoić ową „przezroczystość” w czynach i uczuciach. Czy w ogóle było to możliwe w warunkach jednoczesnej nadwrażliwości na opinię, lęku przed wszelkim wpływem zewnętrznym jako otwierającym możliwość intrygi i nacisku na kierowanie się własnym wyczuciem moralnym i świadomością swej wartości? Nie ulega jednak wątpliwości, że długotrwałe przedstawianie w czarnych kolorach świata czekającego za pensyjnym murem musiało przynajmniej w części dziewcząt wyrobić lęk przed nim. Klasztor był postrzegany jako bezpieczny azyl, a nie rodzaj więzienia. Wiele dojrzałych kobiet przedkładało spokojne, uporządkowane i bezpieczne życie klasztorne nad powaby wielkiego świata i wracało tu jako stałe lub czasowe rezydentki³. Wiązało się to z upowszechnieniem koncepcji szczęścia, jaka legła u podstaw prezentowanego przez P. Constant nurtu pedagogiki: warunkiem szczęścia jest osiągnięcie spokoju, wewnętrznej harmonii i równowagi. Każde gwałtowne uczucie, każde namiętne pragnienie — nawet zaspokojone — musi ową równowagę naruszyć⁴.

By uchronić dziewczęta przed tym pożałowania godnym losem trenowano je w panowaniu nad uczuciami. Potępione były nawet te cechy, które dziś uważamy za słodkie przywary dzieciństwa: łakomstwo, lenistwo, pragnienie wygody. Walczono z wszystkim, co mogło wpłynąć na rozbudzenie wyobraźni: powieści, romanse, rozbudzające tęsknotę za cudownością baśnie — wszystko to dla jaśniepanienek było owocem zakazanym. Ich uczuciowość powinna znajdować ujście w dobroczynności, w działaniach skierowanych na zewnątrz, a nie koncentrować się na przeżyciach wewnętrznych. Dobroczynność miała być jedną z ich podstawowych cnót. Czy jednak opieka nad ubogimi, kalekimi, upośledzonymi przez los (oczywiście pod warunkiem, że byli uczciwi, pracowici i z parafii danej rodziny) mogła zastąpić normalne więzi uczuciowe? Jak wyglądał rozwój emocjonalny dziecka, które od pierwszych chwil życia starano się przymusić do całkowitej niezależności uczuciowej⁵.

Istotną wydaje się obserwacja P. Constant, że w badanym przez nią okresie stopniowo rozszerzały się granice wieku, w którym uważano za celowe poddawanie dziewcząt działaniom wychowawczym. Górna granica przesuwana się stopniowo od mniej więcej 13—15 lat do około 20 (wiek, w którym opuszczały pensję wychowanki St. Cyr). W środowisku, w którym małżeństwo było wypełnieniem kontraktu zawieranego przez rodziny (a warto pamiętać, że nikły wpływ na wybór partnera miały zarówno dziewczęta, jak i chłopcy) i najczęściej dochodziło do skutku około 15 roku życia panny, coraz częstsze stają się wypadki, że młoda mężatka po ceremonii zaślubin wraca na pensję, by dokończyć edukacji. Zdarzało się, że małżonka przez następnych kilka lat nie oglądała w ogóle, lub zaledwie przez krótką rozmównicy.

Stosunkowo długo odrzucano możliwość poddawania oddziaływaniu wychowawczemu małych dzieci (zwłaszcza niemowląt). W okresie wczesnego dzieciństwa dopatrywano się nie tyle wieku niewinności, co raczej zaawstydającego stadium zwierzęcości. Podporządkowane prymitywnym instynktom, nagie, słabe, bezrozumne niemowlę — to obraz grzechu pierworodnego. Jego rozum nie został jeszcze otwarty przez poznanie mowy, jego dusza nieświadoma prawd wiary błądzi na granicy wiecznych ciemności. Mowa i wiara — oto warunki, jakie musi wypełniać dziecko, by uznano je za istotę ludzką i formowalną. Wyplenienie „zwierzęcych” instynktów to pierwszy cel, jaki stawia sobie wychowawca. Z tej perspektywy prawdziwym przełomem było odkrycie przez wiek XVIII stanu natury. Pozwoliło to łagodniejszym okiem spojrzeć na pierwotną zwierzęcość człowieka, zaakceptować jego dążność do zaspokojenia potrzeb biologicznych. Żądania dziecka mogły być teraz traktowane jako wyraz jego naturalnych, a więc w pełni uzasadnionych potrzeb. P. Constant, niestety, nie próbuje ocenić, w jakiej mierze ta rewolucja ideowa została przyswojona przez autorki rozpraw o wychowaniu dziewcząt. Czytelnik sam jednak dochodzi do wniosku, że odbyło się to w minimalnym stopniu w teorii, a chyba w zerowym w praktyce. Podstawą wychowania dziewcząt przez cały badany okres pozostaje — zgodnie ze słowami d’Alemberta — „dążenie do przyzdobienia natury poprzez jej zduszenie”⁶. Wysuwany z akceptacji funkcji biologicznych postulat karmienia piersią przez matkę nie zyskał sobie szerszego uznania aż po wiek XIX

³ Wiele klasztorów prowadzących takie pensjonaty wymienia np. P. i M.L. B i v e r, *Abbeyes, monastères, couvents de femmes à Paris*, Paris 1975. Por. też A. B e r t o u t, *Les Ursulines de Paris sous l’ancien régime*, Paris 1935; Ch. G u e d r e, *Histoire de l’ordre des Ursulines en France* t. I—II, Paris 1978.

⁴ Por. R. M a u z i, *L’idée du bonheur au XVIII^e siècle*, Geneve 1979.

⁵ R. C h a t i e r, M.M. C o m p è r e, D. J u l i a, op. cit., s. 243.

⁶ M. A l b i s t u r, D. A r m o g á t h e, *Histoire du féminisme français*, Paris 1977, s. 193.

włącznie. W rodzinach arystokratycznych niemowlę nadal oddawano mamce. Nie lepiej było z przekazywaniem dziewczętom podstawowej wiedzy o biologicznych mechanizmach rządzących ich ciałem. Niewinność, skromność, czystość — cechy konstytutywne jaśniepanienki — często w praktyce oznaczały ignorancję. Obowiązujące w większości szkół stroje miały za zadanie maskować ewentualne zbyt wybujałe cechy kobiecości uczennic. Unikano nie tylko informowania — tabu stanowiły nawet nazwy nieskromnych części ciała i czynności, a także wyrazy o zbliżonym do nich brzmieniu. W praktyce wymagało to stworzenia specyficznego języka, w którym owe zakazane wyrazy zastąpione zostały omówieniami bądź przenośniami. Nawet z wrywkowo przytaczanych przez autorkę przykładów owych językowych nowotworów widać, że zjawisko to może samo w sobie stanowić przedmiot pasjonujących badań. Charakterystyczne, że zdaniem autorki znacznie większy rygoryzm (pruderię?) w tej mierze wykazywały same kobiety, zarówno wychowawczynie, jak i wychowanki.

Ukrywaniu (na ile skutecznemu?) przed dziewczętami ich biologii towarzyszyły nieustanne kłopotliwe starania wokół formowania ich powierzchowności. Ciała jaśniepanienek od najmłodszych lat poddawane były zabiegom, mającym dostosować je do obowiązujących w ich sferze kanonów piękna. Równie rygorystycznie formowano intonację głosu przy czytaniu czy rozmowie. Morderczy trening miał uczynić z tego rytualnego sposobu zachowania odruch naturalny. Spontaniczność dobrych manier, ich nieświadomiane, ale bezbłędne dochowywanie miało pozwolić odróżnić osobę „dobrze urodzoną” od najwykwintniejszej nawet przystrojonej przedstawicielki warstw niższych. Nie ulega bowiem wątpliwości, że formułowaniu kanonów wychowania arystokracji towarzyszyła stała świadomość podejmowanych przez owe niższe, ale zamożniejsze warstwy prób naśladownictwa. Ta właśnie świadomość narzuciła m.in. w pewnym momencie rygor dyletantyzmu w uprawianiu np. „talentów”. Przede wszystkim zaś wymóg unikania wszelkich sytuacji zawierających w sobie element rywalizacji — towarzyskiej, naukowej czy w jakiegokolwiek innej dziedzinie. Ta partia książki P. Constant budzi największe wątpliwości. Sformułowany tu bowiem postulat unikania rywalizacji pozostaje w rażącej sprzeczności z metodami wychowawczymi stosowanymi na pensjach. W zestawie kar, jakimi dysponowały wychowawczynie na przeznaczonych dla jaśniepanienek pensjach, nie figurują kary cielesne (pozostaje kwestią do dalszych badań czy rzeczywiście ich nie stosowano). Przewodzą natomiast kary sprowadzające się do publicznego zawstydzenia dziewcząt, w dzisiejszej ocenie noszące znamiona znęcania się psychicznego nad uczennicami — wszystko to mogło raczej skłonić do skrytości, kłamstwa i dbałości o pozory niż do otwartości, szczerości i przekonania o nienaruszalności własnej pozycji i wartości. Rozdział ten mógłby stać się punktem wyjścia do interesujących rozważań nad przyczynami, które skłoniły autorki rozpraw pedagogicznych do formułowania tak nierealistycznych postulatów. W większości przypadków były to przecież kobiety ze znacznym światowym doświadczeniem. Może właśnie to doświadczenie było na tyle bolesne, by pobudzić do prób stworzenia dla kobiecej elity świata odrębnego i odmiennego? Na ile wobec tego skuteczne były te zabiegi? Jak oceniały je te, do których były adresowane? W jakiej mierze ta niespójność celów i metod jest odbiciem niespójności skali wartości, jakiej hołdowała elita przedrewolucyjnej Francji; jej rozdarcia między podziwem dla indywidualności, spontaniczności i cnót chrześcijańskich a bezlitosnym egzekwowaniem towarzyskich konsensusów i drapieżną ambicją?

Jak wreszcie zarówno cele, jak i metody owego elitarnego wychowania oceniali ci, którzy stykali się z „gotowym produktem”, czyli przede wszystkim mężowie? P. Constant cytuje ich nieprzychylnie opinie, sugerując jednocześnie, że u ich źródła leży nie tyle nieprzystosowanie ekspansjonarek do życia, co ich aż nadto dobre przygotowanie do walki o swe interesy z plcią przeciwną. Walki, w której podstawowym narzędziem była posunięta do perfekcji umiejętność wymuszania postaw opiekuńczych.

Brak zupełnie w pracy P. Constant odniesień do teorii i rzeczywistości pozafrancuskiej. Jednak przy opisowej głównie formie przyjętej przez autorkę wprowadzenie takiego porównania nie wydaje się możliwe. W sumie praca ma charakter raczej materiałowy, obfituje w drobiazgowość informacji źródłowej i zachęca do dalszych badań w tych wszystkich punktach, w których ujawnia niespójność między teorią a praktyką pedagogiczną.