

Szybiak, Irena

"Le mouvement de réforme de l'enseignement en France 1760-1798", J. Morange, J.-F. Chassaing, Paris 1974 : [recenzja]

Rozprawy z Dziejów Oświaty 19, 253-255

1976

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

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

J. Morange, J.-F. Chassaing, LE MOUVEMENT DE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE 1760—1798. Préfaces de R. Villers, professeur à l'Université de Droit, d'Economie et de Sciences sociales de Paris, et J. de Malafosse, professeur à l'Université de Droit, d'Economie et de Sciences sociales de Paris, Paris 1974, Presses Universitaires de France, ss. 198.

Na tom, opublikowany w serii wydawnictw z zakresu prawa, ekonomii i nauk społecznych, składają się dwie rozprawy. Pierwsza, napisana przez J. Morange'a, porusza kwestię reformy wychowania, dokonywanej przez parlamenty francuskie w okresie walki przeciw jezuitom. W drugiej zaś J.-F. Chassing analizuje ciekawy problem podręczników szkolnych w dobie rewolucji burżuazyjnej, mało znany w naszej literaturze historycznej, a także — jak stwierdził we wstępie J. de Malafosse — rzadko podejmowany przez badaczy francuskich.

Pierwsza rozprawa, „Reforma wychowania pod koniec *ancien regime'u* i środowiska parlamentarne”, dotyczy jednego z ciekawszych okresów rozwoju francuskiej szkoły i myśli pedagogicznej, znanego u nas pod użytą przez H. Pohoską nazwą „rewolucji szkolnej”. Wówczas to powstało wiele różnorodnych projektów reformy oświaty, z których największą rangę zyskały plany R. de la Chalotais'a, B. Rollanda i Guytona de Morveau. Te trzy projekty autor poddał analizie, wydobywając wspólne rysy proponowanych w nich rozwiązań, a także na ich podstawie zaprezentował główne zasady zamierzonej przez parlamenty reformy wychowania. Sprowadzały się one do troski o nadanie wychowaniu charakteru narodowego, o roztoczenie

opieki państwa nad szkołą, o wprowadzenie utylitarnych programów nauczania, pogodzenie zasad etyki świeckiej z wychowaniem w wierze chrześcijańskiej. Autor zwraca uwagę na społeczną ograniczoność tych koncepcji, z reguły pomijających szkoły początkowe. Wspólne dla nich było również postulowanie laicyzacji zawodu nauczycielskiego i określenia jego statusu prawnego w państwie. Projekty zawierały również postulaty ujednoczenia struktury organizacyjnej szkół, co wyraziło się m. in. w propozycji zachowania więzi pomiędzy uniwersytetami prowincjonalnymi a Uniwersytetem Paryskim.

Autora, który, jak można wnosić ze wstępu R. Villers'a jest historykiem prawa, bardziej interesuje realizacja reformy niż problemy teoretyczne. Zasadniczą część pracy poświęcił prześledzeniu mechanizmu powstawania poszczególnych zarządzeń po wypędzeniu jezuitów w 1762 r., kierowaniu pracą szkół przejętych po jezuitach, próbom roztoczenia opieki nad innymi kolegiami istniejącymi w ówczesnej Francji. Autor wskazuje na wewnętrzną logikę działań parlamentarnych, wyodrębnia kolejno następujące etapy reformy: przygotowanie teoretyczne (rezultatem tego etapu były projekty), zbadanie stanu majątków pojezuickich, wybór najlepszej drogi i po-

dejmowanie reformy poszczególnych kolegiów (rozwiązaniem najlepszym była reforma paryskiego kolegium Louis Le Grand). Wstępne etapy reformy przyniosły pozytywne rezultaty w postaci uporządkowania spraw finansowych kolegiów. Ujednociono administrację kolegiami podległymi parlamentowi paryskiemu. Zmodernizowano w pewnym stopniu program nauczania. Zasadniczą wadą reformy — jak stwierdził Autor — było to, iż nie miała szerokiego zasięgu. Spowodowane to zostało decentralizacją działalności parlamentów. Ponadto, jakkolwiek reforma nosiła znamiona starannie przygotowanej od strony teoretycznej, przeprowadzona została zbyt gwałtownie, co spowodowało trudności w skompletowaniu nauczycieli po usunięciu jezuitów. Jako jedną z przyczyn niepowodzenia parlamentów w dziedzinie oświaty Autor wskazał na brak odpowiedniego przygotowania pedagogicznego członków parlamentów. Omawiana rozprawa potwierdza więc znaną prawdę, iż ruch parlamentów francuskich w dziedzinie oświaty był bardziej owocny w projekty i plany wychowania niż w rozwiązywanie praktyczne.

Revolucja burżuazyjna nadała szczególną rangę oświacie publicznej we Francji, jako jednemu ze środków przygotowania społeczeństwa do nowej sytuacji społeczno-politycznej. J. Chassaing zajął się tylko jednym fragmentem tej problematyki, który stał na pograniczu teorii i praktyki wychowania — podręcznikami. Autor drugiej rozprawy w recenzowanym tu tomie pozostawia więc na uboczu problematykę dyskusji oświatowych w dobie rewolucji, podejmując kwestię oddziaływania ideologii rewolucji na dzieci i młodzież na poziomie szkół początkowych. Nowa sytuacja Francji wymagała od zwolenników rewolucji całkowitego zerwania z tradycyjnymi treściami nauczania. Odrzucili oni autorytet króla i religii, zastępując je ideami wolności, równości, człowieka-patrioty, obywatela. Te nowe treści w pierwszym okresie rewolucji wydobywano z *Deklaracji praw człowieka i obywatela* i z konstytucji. W ten sposób

nabierała praktycznego kształtu ideologia wychowania moralnego i patriotycznego, w którym miłość ojczyzny utożsamiano z pełną akceptacją rewolucji. Stopniowo zaczęły pojawiać się — w początkowym okresie w sposób żywiołowy — liczne podręczniki, w których przekazywano zasady moralności rewolucyjnej.

Trudności praktyki nauczania skłoniły konwent do ogłoszenia konkursu na podręczniki. Autor omówił warunki i rezultaty tego konkursu oraz poddał szczegółowej analizie treść książek elementarnych, które napłynęły do jury konkursowego. Jest uderzające, że w ojczyźnie racjonalizmu bardzo popularna była katechizmowa forma podręcznika. Wśród wymienionych przez Autora blisko 70 pozycji podręczników rewolucyjnych drukowanych i pozostających w rękopisach — 16 to „katechizmy” patriotyczne, moralne, rewolucyjne, polityczne itp. (s. 136—138). Było tak prawdopodobnie dlatego, że wychodziły one często spod pióra nieprofesjonalistów, ale ludzi dobrej woli, którym trudno było odstąpić od tradycyjnej formy wykładu.

Ciekawym momentem rozprawy Chassainga jest próba ustalenia zasięgu oddziaływania ideologii rewolucyjnej. Polemizuje on z tymi historykami, którzy stawiali tezę o niewielkim oddziaływaniu ideowym rewolucji na prowincję francuską. Z licznych publikacji podręcznikowych jeszcze przed ogłoszeniem konkursu oraz z różnych petycji i listów nauczycieli do władz, domagających się bądź podręczników, bądź opisujących metody wychowania dzieci, Chassaing wnosi, iż szkoły, w których nauczano w duchu rewolucji, były liczne. Kres tej atmosferze wychowawczej położyła dopiero ustawa wprowadzająca tzw. nauczanie wolne, a następnie polityka Napoleona I w stosunku do szkoły elementarnej i jego sojusz z Kościołem.

Lektura tych dwóch interesujących rozpraw pozostawia pewien niedosyt. Poza wspólnym tytułem publikacji czytelnik nie widzi żadnych wątków łączących je, chociaż dotyczą dwóch sąsiednich okresów historii Francji. Być może, Auto-

rzy przystępując do pisania nie sądzili, iż ich prace znajdują się w jednym tomie. Ale jest to chyba przede wszystkim kwestia metodologiczna. Problematyka oświatowa została niemal wypreparowana z epoki. Obraz uzyskany w ten sposób jest wprawdzie bardzo czysty, ale za to nie oddaje specyficznego klimatu politycznego i intelektualnego Francji okresu Oświecenia. Dwie epoki prezentowane w przedstawianym tu tomie stoją obok siebie! Chociaż obydwaj Auto-

rzy wskazali na związki planów reformy wychowania po 1762 r. i podręczników rewolucyjnych z myślą społeczno-filozoficzną Oświecenia, ale jest to raczej wyliczenie, kto i kiedy nawiązuje do Rousseau, Voltaire'a, Diderota. Tym niemniej książka ta ma dużą wartość również i dla polskich historyków wychowania, ponieważ przynosi bardzo ciekawy materiał do badań porównawczych.

Irena Szybiak

Jerzy Maternicki, *DYDAKTYKA HISTORII W POLSCE, 1773—1918*, Warszawa 1974, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ss. 454.

Fascynacja historią w naszym społeczeństwie od bez mała już dwóch wieków ma pewien specyficzny odcień emocjonalny. W syntezach historycznych szuka się bądź odpowiedzi na pytanie, jak doszło do tragedii rozbiorów i upadku państwa, bądź lekarstwa na wszystkie gnębiące naród nieszczęścia i zagrażające niebezpieczeństwa. Konsekwencje tego stosunku do historii wyraźnie są — rzecz zrozumiała — w edukacji historycznej Polaków, zarówno w sprawach merytorycznych, jak i zagadnieniach dydaktycznych. Uaocznia się to z całą siłą w pracy Jerzego Maternickiego, *Dydaktyka historii w Polsce, 1773—1918*.

Podjęty przez J. Maternickiego problem jest trudny i nowatorski. Takiego ujęcia przekrojowego nie ma nie tylko w historiografii polskiej, ale i europejskiej. Praca musiała zahaczać o przeróżne zagadnienia z zakresu historii i historiografii, pedagogiki i polityki. Łatwo było o zgubienie się bądź w dywagacjach zbyt cząstkowych, bądź w rozważaniach zbyt ogólnych. Autorowi udało się uniknąć obu skrajności przez konsekwentne trzymanie się konkretnych i praktyki życia, tj. przez ograniczenie się do zagadnień dydaktyki szkolnej, jako głównego nurtu rozważań. Przez rzucenie jednak tematu na tło szersze, ogólnohistoryczne, uniknął Maternicki nudy i ukazał swój problem wszechstronnie.

Trzeba w tym miejscu podkreślić

wyjatkowe kompetencje Autora do podjęcia problemu, któremu poświęcił swą książkę: historyk historiografii, zajmujący się sprawami metodologicznymi, ale także sporo poświęcający uwagi zagadnieniom z zakresu historii oświaty, ma żywy kontakt ze środowiskiem nauczycielskim, zajmując się sprawami kształcenia i studiów podyplomowych dla nauczycieli historii oraz pracując nad nowymi programami nauczania historii i metodyką historii.

Książka J. Maternickiego składa się z zarysu monograficznego i tekstów źródłowych. Tematycznie podzielona została na dwa wielkie zespoły: I. Oświecenie i romantyzm, II. Pozytywizm i neoromantyzm. Datą graniczną jest rok 1863. Nauczyciele historii w szkołach, historycy oświaty, historiografowie przeszleścić w niej mogą historię zagadnień, które do dziś są żywe w pracy zawodowej historyka. O to właśnie chodziło Autorowi, którego pasjonuje problem, czym powinna być historia w zdrowo funkcjonującym systemie wychowania młodzieży, czym mogłaby być i czym w istocie była na przestrzeni półtora wieku, na ziemiach polskich.

„Nieszczęściem naszej edukacji historycznej — pisze J. Maternicki (s. 10) — był brak ciągłości jej rozwoju. Utrudniało to między innymi kumulowanie się dorobku pokoleń w zakresie doświadczeń pedagogicznych”. I dalej: „Każde