

# Karol Kotłowski

---

## Walka komunistów francuskich o nową szkołę dla mas

---

Przegląd Socjologiczny Sociological Review 11, 375-418

---

1957

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Demokratyczna reforma nauczania jest narodową koniecznością, jest warunkiem niepodległości Francji i jej wielkości.*

*(Z komunistycznego projektu organizacji oświaty z roku 1955)*

KAROL KOTŁOWSKI — ŁÓDŹ

## WALKA KOMUNISTÓW FRANCUSKICH O NOWĄ SZKOŁĘ DLA MAS

Treść: Elitaryzm dotychczasowej szkoły średniej we Francji. — Połowiczne burżuazyjne koncepcje reform. — Lewicowe koncepcje reform. — Nowoczesny humanizm. — Ogólne wytyczne lewicowych koncepcji reform. — Projekt reformy szkolnej Langevina—Wal-lona. — Możliwości realizacji projektu. — Rządowe projekty reform szkolnych w latach 1949—1953. — Ponowne ożywienie walki o nową reformę szkolną w roku 1955. — Nowy komunistyczny projekt reformy szkolnictwa.

### ELITARYZM DOTYCHCZASOWEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ WE FRANCJI

Francuski ustrój szkolny, którego organizacja tkwi swymi korzeniami w ustawach szkolnych Napoleona z lat 1806 i 1808 oraz późniejszych Juliusza Ferry'ego z okresu początków III Republiki, pomimo dokonanych później retuszów i poprawek przestał odpowiadać warunkom ekonomiczno-społecznym nawet dla tej fazy kapitalizmu, w której znalazła się Francja po roku 1918. Trwanie jego da się wytłumaczyć jedynie siłą bezwładności balastu historycznego i bezkrytycznym przywiązaniem do tradycji tych warstw, które opanowały szkołę średnią i wyższą.

Zasadniczą cechą tego ustroju była dwutorowość i w konsekwencji niejednolitość oraz skrajny elitaryzm. W kołach burżuazji i pochodzącej z niej inteligencji mówiło się wprawdzie o elitaryzmie intelektualnym, o selekcji, której celem było wychwycenie ze społeczeństwa dzieci najzdolniejszych, przy czym szeroko rozbudowany system burs i stypendiów miał udostępnić młodzieży zdolnej a niezamożnej kształcenie się w szkole średniej i później wyższej. W praktyce jednak hasło to stało się parawanem, za którym odbywała się selekcja klasowa.

W rezultacie szkoła średnia i wyższa okresu międzywojennego we Francji była szkołą warstw posiadających, a drobne reformy, których w roku 1936 dokonał Front Ludowy, były połowiczne i nie zmieniały zasadniczo jej charakteru: francuski ustrój szkolny był w dalszym ciągu niejednolity, obfitował w masę „ślepych uliczek”, które nigdzie nie prowadziły, i barier egzaminacyjnych, które utracąły od dalszych studiów masy młodzieży.

Mury dzielące szkołę średnią od podstawowej wzmocnił w okresie Vichy Petain podnosząc wydatnie koszty kształcenia. Skutek był taki, że w roku 1945 na 81 285 studentów szkół wyższych tylko 1167 pochodziło z rodzin robotniczych i 614 z chłopskich<sup>1</sup>. Stan ten niewiele zmienił się nawet po wojnie w roku 1947/1948, gdyż na ogólną liczbę 113 575 studentów, synów robotników było 1503, zaś synów chłopów 916<sup>2</sup>.

Liczyby te doskonale informują, komu służyła i po dzień dzisiejszy służy szkoła wyższa i średnia we Francji.

Obok tych zarzutów godzących w socjalną strukturę ustroju szkolnego wysuwa się też szereg innych dotyczących jej programów nauczania, które są oderwane od życia i zupełnie nie liczą się z psychologią dziecka, zwłaszcza w różnych typach szkół średnich.

Ogólnie obserwowano się we Francji niechęć do szkolnictwa zawodowego i technicznego. Założone pod wpływem Condorceta w 1794 r. Ecoles Centrales, które uprawiały nauki ścisłe i techniczne, zostały zniesione przez Napoleona w roku 1804, a na ich miejsce powstały licea z programowym hasłem „latin et mathématique”. To napoleońskie hasło zawisło nad programami francuskich liceów na przeciąg 150 lat i trwa po dzień dzisiejszy.

Jeśli chodzi o szkolnictwo zawodowe, to przed 1914 r. Francja posiadała tylko sześć szkół średnich rzemieślniczych (Ecoles des Arts et Metiers) oraz 86 niższych, w których kształciło się ogółem 15 000 młodzieży. Stan ten uległ wprawdzie poprawie w 1919 r. (Lois d'Astier), ale niechęć do wykształcenia technicznego pozostała w społeczeństwie nadal. Przeciwny Francuz zawsze uważał wykształcenie techniczne za coś o wiele niższego od „prawdziwego humanistycznego”. Trzeba przyznać, że było w tym dużo racji, gdyż program szkół technicznych był w znacznym stopniu odhumanizowany. Wymienione szkoły dawały dużą specjalizację w poszczególnych gałęziach techniki, ale nie rozwijały szerszego poglądu na świat. Nie było to przypadkowe: dobry fachowiec, o jak najwęższych

<sup>1</sup> N. Hans, *Comparative Education*, rozdz. The Educ. Syst. of France. London 1949.

<sup>2</sup> R. Gal, *Orientation et sélection*, „Pour la réforme de l'enseignement” 1950, nr 1.

jednak horyzontach myślowych był cennym nabytkiem w kapitalistycznym przedsiębiorstwie — pracował wydajnie i przeważnie pozwalał wyzyskiwać się bez protestu. Dlatego te typy szkół były zawsze popierane, a nawet subsydiowane przez wielki kapitał. W tym kierunku szły też okupacyjne „reformy” Petaina, on właśnie starał się o zakładanie jak największej ilości szkół tego typu.

Pierre George w „La Pensée” dał im taką ocenę: „Ten rodzaj kształcenia był od góry do dołu przeznaczony dla służenia potrzebom kapitalistycznej ekonomii, tj. trustom, aby utrzymać lud zdala od wszelkiej możliwości emancypacji politycznej i społecznej”<sup>3</sup>. Z drugiej strony wytworzyło się w społeczeństwie swoiste pojęcie wykształcenia humanistycznego jako krańcowego przeciwieństwa technicznego. Nie jest to zjawisko charakterystyczne jedynie dla Francji; w wieku XIX było ono powszechne w całej Europie, do czego w niemalej mierze przyczynił się niemiecki neohumanizm. W wieku XX jednak stanowisko takie zachowane w niezmienionej formie nabrało cech anachronizmu.

Tak czy inaczej w pojęciu przeciętnego Francuza prawdziwe wykształcenie humanistyczne otwierające drogę do uniwersytetu powinno było polegać na dobrym opanowaniu greki i łaciny oraz na znajomości kultury klasycznej, na dokładnym opanowaniu języka francuskiego i literatury, wreszcie na dobrej znajomości formalistycznie pojętej matematyki. To miał być trzon wykształcenia humanistycznego, mniejsze daleko wymagania stawiano uczniowi w jego znajomości przedmiotów zwanych ścisłymi — sciences.

Siłą rzeczy tak pojęte wykształcenie nie mogło mieć wiele wspólnego ze współczesnością, było od niej oderwane, zapatrzone w przeszłość, głuche na pulsujące wokół życie i dokonywające się w nim zmiany, czyniło uczniów ślepych na problematykę dnia dzisiejszego, zamykało ich w bibliotekach czyniąc im współczesność zupełnie niezrozumiałą.

Taki stan rzeczy również nie kolidował z interesami kapitału, w ten bowiem sposób oślepiając inteligencję pozbawiała się klasę robotniczą sprzymierzeńca, pozbawiała się walczącą armię intelektualnych wodzów. Tylko wyjątki przełamywały mur dzielący je od życia i szły tam, gdzie było ich właściwe miejsce — w walczące szeregi mas. Wydaje się, że przyczyna popularności takich prądów filozoficznych i artystycznych, jak np. egzystencjalizmu czy surrealizmu, wśród wielkiej części elity współczesnej inteligencji francuskiej tkwi również między innymi i w tak pojętym humanistycznym programie liceum.

<sup>3</sup> P. George, *La réforme de l'enseignement*, „La Pensée”, 1945, nr 5, s. 34.

Tak więc wąska specjalność techniczna z jednej strony i „apolityczny humanizm” z drugiej były zasadami, na których opierał się kapitał w swojej polityce szkolnej kształcąc ludzi albo tępych, albo jednostronnych.

Utarło się powszechne mniemanie, że celem szkoły średniej jest kształcenie umysłowej elity kraju, stąd dostęp do niej powinni mieć tylko najzdolniejsi ludzie. Dlatego obok selekcji klasowej istniała tam też selekcja co do umiejętności. Skutek był taki, że spośród już wyselekcjonowanych uczniów tylko jedna trzecia dochodziła do matury. Ta jedna trzecia dostawszy się do szkół wyższych topniała z każdym rokiem przy składaniu różnych morderczych egzaminów. Można stwierdzić z całą odpowiedzialnością, że aby skończyć we Francji wyższą szkołę, trzeba było mieć obok znacznej ilości pieniędzy także nieprzeciętne zdolności — człowieka poświęcało się tam systemowi. Nic dziwnego, że procent młodzieży wyższych uczelni pochodzącej z klas pracujących podobnie jak i u nas przed wojną był bardzo niski.

Zbyt wysoki formalistyczny i przeintelektualizowany program, nie liczący się z możliwością młodzieży, powodował jej przedwczesne starzenie się, na co zwrócił uwagę generalny dyrektor wychowania Jean Bayet. Szkoła francuska odbierała młodzieży wszelką radość życia, odbierała jej zdrowie i siły poświęcając dziecko jakiejś wymagowanej i fałszywie pojętej kulturze. W ten sposób system szkolnictwa francuskiego nie tylko odsuwał masy od udziału w kulturze, ale produkując określony typ intelektualisty przyczyniał się do rozwijania takiego jej typu, który ze względu na swoją treść musiał pozostać obcy masom i do popularyzacji się nie nadawał.

Z tych względów reforma szkolnictwa stała się we Francji koniecznością. Konieczność tę uświadomili sobie po ostatniej wojnie przedstawiciele różnych ugrupowań politycznych, religijnych, jak i przedstawiciele nauki.

#### POŁOWICZNE BURŻUAZYJNE KONCEPCJE REFORM

W okresie obejmującym koniec okupacji i pierwsze lata niepodległości zarysowały się dwa stanowiska co do sposobu przeprowadzenia reformy:

1. Stanowisko żądające zmian łagodnych i nie powodujących zbyt wielkich wstrząsów.

2. Żądania zmian radykalnych, których zwolennikami okazali się głównie komuniści i część socjalistów.

Zwolennicy reformy łagodnej uważali za wykluczony taki sposób rozwiązywania kwestii szkolnej, w którym będą zwycięzcy i zwyciężeni.

Nie radzili oni zwłaszcza wszczynać wojny o szkołę z katolikami i niszczyć zmontowanej z takim trudem „paix scolaire”.

Typowy dla tego stanowiska był projekt zamieszczony w pierwszym numerze „L'Esprit” z roku 1944 opracowany przez Henri Marrou (Davensona). Autor projektu oceniał również dotychczasowe szkolnictwo francuskie jako przestarzałe i pragnął jego reformy, twierdził jednak, że nie należy likwidować całego dotychczasowego systemu i zaczynać wszystkiego od nowa, lecz zostawić to, co jest w nim wartościowe. Nie radził on przede wszystkim wszczynać „wojny religijnej” z katolikami i proponował zachowanie szkół wyznaniowych w rejonach ultrakatolickich, jak np. w Bretanii i Alzacji. Żądał ponadto, aby szkoła wyznaniowa była tak samo narodowa, bezpłatna, subsydiowana przez państwo, a zarazem by była w służbie narodu nie zaś „chrześcijańskiego getta”.

Marrou uznał, że szkoła średnia ogólnokształcąca powinna służyć wykształceniu elity; społeczeństwo demokratyczne nie powinno, według niego, walczyć z elitą umysłową, lecz z dziedziczną. Należy więc stworzyć takie warunki, aby do szkoły średniej miały dostęp wszystkie dzieci zdolne, bez względu na stan zamożności ich rodziców. Posyłanie całej młodzieży do szkoły średniej, która z natury swej jest przeznaczona dla bardziej uzdolnionych, jest jego zdaniem absurdem: „Olbrzymia większość młodych Francuzów nie ma ani ambicji, ani niezbędnych danych, ani też zainteresowań, aby stać się wielkimi intelektualistami”<sup>4</sup>.

Można przypuszczać, że stanowisko Marrou pokrywało się przynajmniej częściowo z zapatrywaniami katolików grupy „l'Esprit”, skoro ci zamieścili jego projekt w swoim organie. Nie mamy jednak żadnych danych, aby sądzić, że z tym stanowiskiem godzili się wszyscy katolicy Francji. Trzeba przyznać, że po wojnie znaleźli się oni w sytuacji bardzo nieprzyjemnej. Wprawdzie twierdzenie, jakoby masowo opowiadali się oni za rządem Vichy, byłoby krzywdzące, ponieważ wielu z nich brało czynny udział w ruchu oporu, to jednak fakt, że Kościół otrzymywał oficjalnie subsydia od kolaboracyjnego rządu jest poważnym obciążeniem francuskiego katolicyzmu. Prowadzenie jakiejś otwartej walki o swoje prawa na terenie szkoły było w tych warunkach nie do pomyslenia. Jedyną racjonalną drogą mogła być polityka ugody i uzyskanie w ten sposób możliwie najlepszej pozycji.

Szkole katolickiej we Francji chodziło przede wszystkim o zdobycie pieniędzy, bo użalać się na brak uczniów nie miała powodu. Nie mamy

<sup>4</sup> H. Marrou, *Protoschéma d'un plan de réforme universitaire*, „L'Esprit”, 1944, nr 1.

wprawdzie pod ręką powojennej statystyki dotyczącej ilości dzieci i młodzieży w szkołach katolickich, ale mamy dane o ilości dzieci w szkołach państwowych i prywatnych z roku 1948<sup>5</sup>.

szkoły	elementarne	średnie
publiczne	4 109 000	427 000
prywatne	915 000	319 000

W Wandei i Bretanii do szkół prywatnych uczęszcza od 30 do 60% całej młodzieży, w departamentach wschodnich i północnych ilość ta jest mniejsza, wynosi bowiem od 10 do 20%<sup>6</sup>. Ponieważ lwią część szkół prywatnych stanowią szkoły katolickie, liczby te z dużym przybliżeniem mówią o ilości szkół będących w posiadaniu Kościoła.

Gorzej jest jednak z funduszami. Szkolnictwo katolickie kosztuje około 25 miliardów franków rocznie (licząc w walucie powojennej), tymczasem po cofnięciu przez państwo subsydiów zaraz po wyzwoleniu pozostały jedynie dwa źródła dochodu: kieszenie rodziców i własne zasoby Kościoła. Można przypuszczać, że te ostatnie zmalały po ostatniej wojnie, o ile zaś chodzi o poparcie finansowe ze strony rodziców, zmniejszyło się ono również. W tej sytuacji ugoda z umiarkowanymi laikami stała się potrzebą chwili. Nic też dziwnego, że w liście zbiorowym kardynałów i biskupów Francji z 28 II 1945 czytamy: „Życzymy sobie gorąco zgody w szkolnictwie niezbędnej dla dobra kraju i jedności narodowej [...] W naszej Ojczyźnie i świecie podzielonym przez nienawiść bądźcie zawsze twórcami Zjednoczenia”<sup>7</sup>.

Znamienny jest również list arcybiskupa Auboury'ego z 17 III 1946 skierowany do nauczycieli. Biskup podkreślając apolityczność Kościoła twierdzi, że nie przeciwstawia się on zdrowym ludzkim dążeniom do polepszenia swego ziemskiego bytu. Tak samo nie występuje przeciw racjonalizmowi i dobrze pojętemu laicyzmowi: „Czyż laicyzm nie jest dla dużej liczby Francuzów obwieszczeniem Prawa naturalnego, godności Osoby ludzkiej, Wolności i Solidarności, podstawowych fundamentów wszelkiej indywidualnej i społecznej moralności? Otóż wszystkie te rzeczy leżą u podstaw Ewangelii. Kościół nigdy nie potępiał takiego laicyzmu,

<sup>5</sup> R. Gal, *France*, „Year Book of Education”, London 1950, s. 415.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> „L'Esprit”, marzec – kwiecień 1949, s. 403.

nie ulega wątpliwości, że jest to humanizm nie pozbawiony wielkości, lecz niepełny, a który Kościół zaszczycił łaską Chrystusa”<sup>8</sup>.

Przypominają się w związku z tym słowa dotyczące polityki pewnych partii burżuazyjnych, które pojawiły się jeszcze w 1927 r. na łamach „Humanité”: „tworzycie tylko dwie frakcje burżuazji, frakcje, które — jak to czyniły zawsze — połączą się przeciw proletariatowi, gdy burżuazja będzie zagrożona”. Jak świetnie stosują się one do wzajemnej walki katolików i laików. Ogólnie katolicy francuscy życzyli sobie pluralizmu szkolnego i równomiernego subsydiowania wszystkich rodzajów szkół. Sprawy wewnętrzne szkolnictwa i jego organizacji obchodziły ich mniej; w każdym razie stali na stanowisku umiarkowanych reform. Jeśli chodzi o laików, to nie stanowią oni jakiegoś zwartego obozu. Namiętność walki wypaliła się u nich od dawna i dziś o ich stanowisku decyduje nie tyle ideologia szkoły laickiej, ile własny interes ekonomiczny. Tak więc ci laicy, którzy należą do warstw posiadających, są zwolennikami „paix scolaire”, czyli niewszczywania walki z Kościołem w obliczu komunizmu, laicy proletariusze łączą się z obozem żądającym zmian radykalnych, czyli z obozem marksistowskim.

#### LEWICOWE KONCEPCJE REFORM

W styczniu 1944 r. powstaje przy Komitecie Wyzwolenia Narodowego w Algierze, popierana przez komunistów, Komisja Wychowania Narodowego z René Capitantem na czele. Powołał on natychmiast zespół ludzi do opracowania wytycznych przyszłej reformy szkolnej i wkrótce ukazał się projekt tejże reformy, znany później powszechnie pod nazwą planu algerskiego, opracowany przez profesora Sorbony Marcela Durry’ego. Wstęp do tego planu napisał sam Capitant uzasadniając potrzebę przyszłej reformy szkolnej we Francji. „Wyzwoleniu Francji — pisał — powinno towarzyszyć we wszystkich dziedzinach odnowienie wszystkich jej instytucji. Głębokie przemiany powinny zajść w ekonomice, polityce, jak i układzie socjalnym społeczeństwa. Potrzebę odnowienia daje się szczególnie odczuwać w dziedzinie nauczania lub szerzej wychowania narodowego”<sup>9</sup>.

Profesor Durry wysunął na czoło w swym planie 5 zasadniczych problemów do rozwiązania, a mianowicie: 1. Sprawę faktycznej równości w dostępie do oświaty; 2. Bezpłatność i obowiązkowość drugiego, śred-

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> *Le projet de réforme de l'enseignement depuis 1944*, „L’Educ. Nationale”, 1954, nr 33.



niego stopnia nauczania; 3. Sprawę zróżnicowania psychologicznego na progu szkoły średniej; 4. Laickość nauczania; 5. Przesunięcie kształcenia zawodowego poza 15 rok życia. Plan algerski uderzał w najglówniejsze bastiony dotychczasowego systemu szkolnego, burzył go od podstaw, a na jego miejsce powoływał do życia zupełnie nową, w pełni demokratyczną szkołę.

Szczytowym jednak osiągnięciem w radykalnym ruchu reformatorskim był niewątpliwie plan reformy, zwany powszechnie planem Langevina—Wallona, ponieważ ci dwaj uczeni światowej sławy byli jego głównymi twórcami. Po bliższym zapoznaniu się z wymienionym planem bardzo łatwo jest stwierdzić jego bliskie pokrewieństwo z planem algerskim, którego jest jakby rodzonym dzieckiem. Projektowi algerskiemu brak jednak było pewnego wykończenia, był to jakby szkic, gdzie w stanie embrionalnym znajdowały się wielkie myśli. Myśli te należało rozwinąć i uzasadnić naukowo, bo tylko wtedy można było liczyć na przekonanie społeczeństwa o ich słuszności. Tego właśnie dokonali członkowie komunistycznej partii Langevin i Wallon oraz ludzie zgrupowani wokół tych postaci i oddani sprawie reformy.

Największy z nich był niewątpliwie Paul Langevin, jeden z najwybitniejszych współczesnych fizyków. Urodził się on w roku 1872 w rodzinie proletariackiej. Dzięki wybitnym zdolnościom i żelaznej wytrwałości zdołał przejść ciernistą drogę od „rynsztoka do uniwersytetu”, aby jako gwiazda pierwszej wielkości zabłysnąć na firmamencie naukowym świata. Był uczniem Piotra Curie w Ecole de Physique et Chimie, następnie studiował w Cambridge pod kierunkiem prof. Thomsona. W roku 1903 został profesorem fizyki w paryskiej Sorbonie, a w roku 1905 objął wykłady w szkole, z której wyszedł, czyli Ecole de Physique et Chimie. W roku 1934 zostaje członkiem Akademii. Langevin zajmował się jonizacją gazów i zjawiskami termoelektrycznymi, poza tym magnetyzmem i teorią ultradźwięków. Swymi badaniami przyczynił się w znacznym stopniu do rozwoju nowoczesnej fizyki.

Langevin nie należał do tych uczonych, których świat zamyka się w ścianach laboratorium naukowego, porywało go życie społeczne, walka o lepsze jutro proletariatu, z którym całe życie czuł się związany. Z polityczną pracą Langevina wiąże się jego działalność w dziedzinie oświatowej i pedagogicznej. Był on zawsze zwolennikiem demokratyzacji nauki i szkoły, i to demokratyzacji pojętej jak najbardziej nowocześnie. Od roku 1918 współpracuje z organizacją Compagnons de l'Université Nouvelle, a w 1930 r. staje się nawet jej prezesem. W roku 1932 wspólnie z Henri Barbussem, Romain Rollandem i Francis Jourdainem orga-

nizuje w Paryżu uniwersytet robotniczy. Jeszcze wcześniej, bo już w 1931 r., Liga Narodów czyni go członkiem misji dla zbadania stanu oświaty w Chinach. W latach 1932, 1939, 1946 przewodniczy wielkim oświatowym kongresom międzynarodowym. Oto wyjątki z tych przemówień: „Wielka przygoda ludzka zależy od naszego działania i naszej woli może skończyć się tragicznie lub cudownie rozwijać się”. W roku 1932: „Śmiało możemy powiedzieć, że kultura ogólna przedstawia to, co zbliża i łączy ludzi, podczas gdy zawód często przedstawia to, co ich dzieli”. W roku 1939: „Rak faszyzmu nie mógłby się rozwinąć na naszej ludzkości, gdyby nie znalazły się niezbędne do tego elementy konformizmu i egoizmu [...] Najcięższy zarzut, jaki można uczynić naszym starym metodom nauczania, jest ten, że przygotowały one teren do rozwoju tych występków”<sup>10</sup>.

Zdaniem Langevina kultura nie stanowi powierzchowna ogląda. Kultura powinna przenikać całego człowieka, a nowa reforma szkolna to „podstawa sprawiedliwości w szkole, warunek niezbędny i zasadniczy wprowadzenia sprawiedliwości społecznej, do której powinniśmy zmierzać. Ta szkolna sprawiedliwość oznacza równość startu dla wszystkich dzieci, możliwość rozwoju zdolności dla każdego z nich i zajęcia w zbiorowości miejsca stosownego do ich charakteru, wartości i dokonanego wysiłku”<sup>11</sup>.

Druga zasada Langevina to demokratyzacja kultury, która nie może być domeną garstki ludzi. Szkoła powinna rozprzestrzenić ją w najszerszych masach, powinna stać się jednym z najważniejszych przewodników pomiędzy uczonej a masami. Tylko umasowienie wiedzy i kultury może uratować ludzkość od zagłady: „Jeśli przyszłoby do tego, że tylko pewna grupka ludzi wtajemniczonych uczestniczyłaby w radości rozumienia i możliwości działania, ludzkość nasza stanęłaby przed wielkim niebezpieczeństwem”<sup>12</sup>.

Myśli dotyczące ustroju i ducha przyszłej szkoły Langevin wypowiedział na łamach pisma „La Pensée”, a da się je określić następująco:

1. Należy przyswoić dziecku podstawowe umiejętności umożliwiające mu kontakt ze społeczeństwem, a więc język ojczysty i obcy oraz to, co przyjęto na Zachodzie nazywać „3R” (czytanie, pisanie, rachunki).

2. Należy oprócz dawania wiedzy rozwijać uzdolnienia i przygotowywać ucznia do samokształcenia.

3. Aby rozwinąć należycie osobowość ucznia, szkoła powinna zaznaczyć go z „wielką różnorodnością technik manualnych i intelektualnych,

<sup>10</sup> F. Séclet-Riou, *Paul Langevin éducateur*, „La Pensée”, 1947, nr 12, s. 49, 50.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże.

artystycznych i społecznych, z przyrodą i ze społeczeństwem, z polem i z miastem, ze światem materii i z dziedziną myśli”.

4. Powinny istnieć w szkole średniej klasy, gdzie uczeń mógłby znaleźć siebie, to znaczy odkryć i wypróbować swe zdolności.

5. Szkoła powinna nauczyć dziecko żyć społecznie i demokratycznie, rozwijać w dziecku poczucie obywatelskości, odpowiedzialności, poświęcenia dla ojczyzny, aktywność i świadomą dyscyplinę.

6. Szkoła powinna być neutralna pod względem religijnym, „jest rzeczą rodziny pokierować dziecko bądź ku Kościołowi, bądź w szeregi organizacji partyjnej”.

7. Aby dać pogląd na świat i epokę oraz zdolności oceny wysiłku współczesnego pokolenia i swego własnego, należy wprowadzić do nauki szkolnej historię idei.

8. Szkoła powinna dążyć do ukształtowania osobowości autonomicznej, zdolnej jednakże do podporządkowania się celom i akcji ogółu.

W 1944 r. Paul Langevin wstąpił do partii komunistycznej, a w 1947 r. śmierć przerwała pasmo jego pracowitego żywota.

Najbliższym współpracownikiem Langevina nad reformą ustroju szkolnego Francji był Henri Wallon. Jest on największym psychologiem dialektykiem za zachodzie Europy. Był profesorem psychologii rozwojowej w Collège de France, pedagogiki w Sorbonie oraz dyrektorem École Pratique des Hautes Études. W 1950 r. został usunięty przez rząd z tych stanowisk.

Droga jego do komunizmu była inna niż Langevina. Tamten wyrósł z klasy robotniczej, Wallon zaś pochodzi z inteligencji, i to z jej górnej warstwy. Ojciec jego był współtwórcą konstytucji 1875 roku, na której oparła swoje istnienie III Republika. Wallon nie odczuwał w swej młodości nędzy i upokorzeń, życie ułożyło mu się o wiele łatwiej niż Langevinowi. Do komunizmu doszedł on raczej drogą filozoficzną, ale skoro przekonał się o jego słuszności, twardo stanął na jego gruncie. Pragnąc gruntownie zapoznać się z teorią marksizmu-leninizmu Wallon nauczył się języka rosyjskiego, aby móc w oryginale studiować dzieła Lenina i Stalina.

Jako psycholog atakował starą francuską szkołę ze stanowiska psychologii, a największe jego wysiłki szły w kierunku udostępnienia szkoły średniej młodzieży warstw pracujących przez odpowiednią jej reformę. Koncepcja reformy systemu szkolnictwa sformułowana przez Wallona wiąże się z całością jego systemu psychologicznego. Pomijamy tu teoriopoznawcze założenia tego systemu, budzące wiele wątpliwości; ważne jest natomiast stwierdzenie konieczności dostosowania systemu

wychowania do rozwijających się możliwości psychicznych dziecka. Dotychczasowy program francuskiego liceum stał, zdaniem Wallona, na stanowisku aprioryzmu kategorialnego zakładając, że dziecko jest tylko „zmniejszonym dorosłym człowiekiem”, że operuje tymi samymi kategoriami, co i dorośli, i że nie ma potrzeby dostosowywania materiału nauczania do psychologii dziecka. Stąd płynęło przeintelektualizowanie programów.

Drugą rzeczą, którą Wallon zarzuca programowi szkoły średniej, jest wyraźna hierarchia, powiedzielibyśmy „stanowość” przedmiotów. Uważano, że dobre tłumaczenie Cycerona jest daleko więcej warte niż dobre wykonanie jakiegoś przedmiotu na robotach ręcznych. Istniały tu podobnie jak w społeczeństwie sfery arystokratyczne, np. łacina, greka, filozofia, matematyka, z drugiej strony doły, „proletariat przedmiotowy”. Ten tylko uczeń miał prawo wstępu do szkoły średniej, który (poza pieniędzmi) posiadał zdolności do tych arystokratycznych przedmiotów. Oczywiście że taka szkoła nie mogła być przeznaczona dla wszystkich.

Marksistowski obóz reformatorów rozumiał, że szkoła średnia, aby stać się szkołą mas, musi zmienić swój charakter. W społeczeństwie nie istnieją zajęcia arystokratyczne i proletariackie, istnieje praca, która musi być wykonana. Każdy posterunek, na który społeczeństwo stawia człowieka, jest ważny, praca robotnika przy kanalizacji i uczonego w laboratorium jest równie użyteczna, gdyż zarówno bez jednej, jak i bez drugiej społeczeństwo nie mogłoby egzystować. Jeśli istnieje pomiędzy nimi różnica to zupełnie innej natury, nie mająca nic wspólnego z pojęciami „lepszy” i „gorszy”. Ludzie nie są jednakowi, każde dziecko ma zarodki różnych zdolności wartościowych z punktu widzenia społeczności. Celem nowoczesnej szkoły jest rozwijanie wszystkich tych zdolności. Tu właśnie Wallon staje przed niesłychanie ważną sprawą racjonalnej selekcji materiału uczniowskiego.

Sprawa ta ma dwa aspekty: pierwszy to zorganizowanie szkoły w ten sposób, aby mogła objąć całą różnorodność zdolności uczniów, czyli sprawa jej wielokierunkowości, i drugi, aby potrafiła bez błędu skierować ucznia we właściwe łożysko. W związku z tym Wallon wprowadza koncepcję tzw. klas orientacyjnych na początku szkoły średniej.

Nie jest to jego pomysł oryginalny, zaczerpnął go ze szkoły radzieckiej; oto co sam mówi na ten temat: „Ta idea pociągała mnie tym bardziej, że widziałem rzeczy analogiczne podczas mojej podróży do ZSRR w roku 1931. W ZSRR, podówczas w każdym razie, dzień szkolny dziecka rozpadał się na dwie części; część dnia zajmowała nauka wspólna. Wszystkie dzieci pobierały naukę tego, co każde dziecko, każdy uczeń, każdy

dorośli następnie wiedzieć powinien. Pozostały czas zastrzeżony był dla wolnych zajęć. Dziecko mogło wybrać jedną z wielu prac umysłowych, artystycznych czy technicznych wykonywanych pod opieką specjalisty. Dziecko swobodnie wybierało tę nową pracę<sup>13</sup>.

Drugim źródłem, z którego Wallon czerpał swoje pomysły, były doświadczenia szkolne pedagoga Rogera Gala, który już w latach 1938--1939 prowadził coś w rodzaju klasy orientacyjnej. Wallon pomysł ten ulepszył i sprecyzował i w tym leży jego zasługa.

Zapoznajmy się jednak bliżej z Galem. Nie jest on osobistością na miarę Langevina i Wallona, jest skromnym pedagogiem posiadającym duże fachowe doświadczenie. Prace jego wiążą się ściśle z pracami Wallona, był bowiem jednym z czterech sekretarzy komisji Langevina—Wallona. Wydał dwie broszury, w których analizował błędy dawnego ustroju szkolnego uzasadniając potrzebę reformy i propagując ideę „klas orientacyjnych”. Jedna z tych broszur nosi tytuł *La réforme de l'enseignement et les classes nouvelles*, wydana w roku 1945, druga *L'orientation scolaire*, wydana w roku 1946. Broszury te doskonale orientują nas w całym zagadnieniu.

Roger Gal uzasadnia potrzebę reformy szkolnej podobnie jak Langevin i Wallon twierdząc, że zmiany w społeczeństwie, technice oraz względy psychologiczno-pedagogiczne narzucają tę konieczność. Wychowanie, twierdzi, nie może stać obojętnie w oddaleniu od tych przemian, które wstrząsają podstawami cywilizacji. Postulaty Gala pod adresem nowej szkoły można ująć następująco: 1. Należy powiększyć budżet na oświatę i przywrócić wartość funkcji nauczania, która zbyt nisko upadła; 2. Należy przyznać zapomogi wszystkim biednym rodzicom posiadającym dzieci w wieku szkolnym i młodzieży uczącej się poza godzinami pracy; 3. Górna granica obowiązkowego wieku szkolnego powinna być przesunięta do lat 18.

Maszyna, twierdzi Gal, wyzwoliła nas od obowiązku nadmiernej i zbyt długiej pracy, pozwala ona człowiekowi zużyć więcej czasu na podnoszenie własnego poziomu kulturalnego, dlatego należy nauczyć człowieka nie tylko pracować, lecz i korzystać z rozrywek kulturalnych w czasie odpoczynku. Kultura musi stanąć w służbie nie elity społecznej, lecz mas<sup>14</sup>.

W książeczce pt. *L'orientation scolaire* autor omawia konieczność wprowadzenia do szkoły średniej tzw. klas orientacyjnych.

<sup>13</sup> H. Wallon, *Les principes de l'orientation à l'école et dans la profession. Conférence de M. H. Wallon, prof. au Collège de France*, „Union Française Univers.”, 1 III 1945.

<sup>14</sup> R. Gal, *La réforme de l'enseignement et les classes nouvelles*, Paris 1945, s. 9.

Dawniej, kiedy społeczeństwo nie było tak mocno zróżnicowane pod względem zawodowym, np. w średniowieczu, wystarczało, gdy urodzenie i przynależność stanowa determinowały zawód człowieka. W czasach kapitalistycznych selekcja stanowa przestała wystarczać, rozwój techniki stanął na tym poziomie, zróżnicowanie zawodowe i klasowe społeczeństwa doszło do takiego stanu, że burżuazja musiała selekcję stanową zastąpić selekcją finansową. W ustroju sprawiedliwości społecznej, twierdzi Gal, zarówno selekcja stanowa, jak i finansowa są absurdem i powinny być zastąpione selekcją według zdolności i zamiłowań. Jedynie taka selekcja jest słuszna i celowa zarówno ze względów społecznych, jak i ekonomicznych. Gal jednak doskonale rozumie, że tego rodzaju zmiana może nastąpić tylko przy równoczesnej zmianie ustroju. „To wymaga — pisze — aby społeczeństwo oddało do dyspozycji jednostki i rodziny wszystkie środki materialne, ekonomiczne i finansowe, aby dziecko mogło wybrać taki kierunek nauki, który mu odpowiada. Z tego wynika, że wszelka reforma pojęta poważnie wymaga reformy ekonomicznej, socjalnej i politycznej, bez której wszystkie podjęte środki będą zawsze półśrodkami”<sup>15</sup>. Nie wiemy dokładnie, jakie są przekonania polityczne Gała, w każdym razie przytoczona wyżej wypowiedź świadczy o tym, że rozumie on niemożliwość pełnej realizacji reformy w istniejących warunkach społecznych.

Czwartą wybitną postacią, którą wielką rolę odegrała w dziele przygotowania projektu reformy szkolnictwa francuskiego, jest George Cogniot. Działalność jego można określić jako polityczno-pedagogiczną. Jako aktywny działacz partii komunistycznej należał on do organizatorów ruchu oporu. Już w czasie okupacji myślał realnie o reformie szkolnictwa, czego wyrazem była broszurka wydana po raz pierwszy w roku 1943 pod tytułem *Esquisse d'une politique française de l'enseignement*. Można śmiało przyjąć, że zawarte są w niej myśli wspólne dla całej francuskiej lewicy. Oto one: 1. Szkoła średnia powinna być udostępniona całej młodzieży francuskiej; 2. Musi ona być powszechna, obowiązkowa, jednolita i bezpłatna; 3. Powinna ona dzielić się na pewną ilość rozgałęzień tak, aby każdy uczeń mógł znaleźć w niej odpowiedni kierunek dla swych zdolności; 4. Bezpłatność szkoły średniej nie wystarcza, powinien istnieć znaczny fundusz stypendialny i gęsta sieć internatów, bo tylko wtedy można mówić o realnym udostępnieniu szkoły średniej masom; 5. Szkoła średnia stająca się masową musi zmienić swój dotychczasowy charakter, musi unowocześnić się; 6. Należy wprowadzić do szkoły średniej historię współczesną i naukę o ustrojach gospodarczych, również historię nauk,

<sup>15</sup> Tamże.

krytykę historyczną i literacką, etykę i estetykę; 7. Szkoła musi mieć charakter humanistyczny, republikański i antyfaszystowski. Myśli swoje rozwijał Cogniot w licznych przemówieniach i artykułach publikowanych między innymi w „La Pensée”. Jest on również autorem wielu książek z zakresu filozofii i historii oświaty.

Żywy udział w przygotowaniu projektu reformy brał również publicysta z „La Pensée” Pierre George. Oto niektóre jego myśli: „Republika jest lub powinna być ustrojem wolności i suwerenności ludu, ponieważ historia wykazała, że ile razy sprzeniewierzyła się ona temu fundamentalnemu prawu, tylekroć podpisywała akt swego upadku w 1799, 1848 i 1939/1940”<sup>16</sup>.

O wychowaniu: „Są »recepty« na fabrykowanie pokornych poddanych dyktatury, lecz nie istnieją recepty, aby wykształcić republikanina; republikanin to człowiek wolny, człowiek w całym tego słowa znaczeniu o kulturze humanistycznej. Ta humanistyczna kultura musi być wolna od wszelkiego ducha wyznaniowości lub sekciarskiej filozofii. Oto dlaczego szkoła demokratyczna będzie albo laicka, albo nie będzie demokratyczna”<sup>17</sup>. George domaga się przedłużenia obowiązku szkolnego, gdyż niemożliwe jest wpojenie kultury dorosłego dwunasto- czy czternaścieletniemu dziecku z powodu zbyt krótkiego czasu i ze względów psychologicznych. Orientacja w kierunku kształcenia powinna odbywać się w jednym zakładzie i w jednym gmachu. Musi więc nastąpić przebudowa wielu dotychczasowych szkół w szkoły-olbrzymy<sup>18</sup>.

George zdaje sobie dokładnie sprawę z tego, że rzetelna reforma musi pociągnąć za sobą zwiększenie budżetu na oświatę, ponieważ musi nastąpić: a) nowoczesne zagospodarowanie lokali szkolnych, b) zwiększenie personelu nauczycielskiego dla szkolnictwa technicznego, c) poprawa sytuacji materialnej nauczycielstwa, d) wypłata zapomóg dla pracującej a jednocześnie kształcącej się młodzieży (dla tych, którzy dają gwarancję dojścia do baccalaureatu, z wyłączeniem zamożnych).

Jako źródła dochodów wskazuje: a) podwyższenie budżetu na oświatę przynajmniej do wysokości „złotej reguły” Ferry’ego, tj. 16–17% budżetu ogólnopaństwowego, b) opodatkowanie na cele szkolne różnych organizacji syndykalistycznych i spółdzielczych oraz wolnych zawodów.

Kandydatów na nauczycieli powinno się, zdaniem jego, selekcionować po piętnastym roku życia, po czym po doprowadzeniu ich do baccalaureatu kształcić na dwuletnich studiach uniwersyteckich.

<sup>16</sup> *La réforme de l'enseignement*, „La Pensée”, 1945, nr 5.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Na wzór londyńskich „multilateral schools” i radzieckich gigantów szkolnych

Sprawą nagłą i nie cierpiącą zwłoki jest organizacja szkolenia technicznego i szkół średnich bez greki i łaciny. Należy zorganizować w szkołach zajęcia ręczne, w tych zakładach, które obejmują dzieci pomiędzy jedenastym a piętnastym rokiem życia. Praca ta musi odbywać się w tych samych zakładach co zajęcia „intelektualne”, a to w celu rewaloryzacji pracy ręcznej i zrównania jej z intelektualną. Należy zwrócić uwagę na upośledzone dotychczas licea „nowożytnie” (bez greki i łaciny), rozbudować je i zrównać z klasycznymi. „Szkoła jutra — mówi George — będzie niewątpliwie świątynią pedagogiki aktywnej, badań indywidualnych i kolektywnych prowadzonych przynajmniej na zajęciach dowolnych; ona wychowa młodych ludzi przedsiębiorczych, przyzwyczajonych łączyć studia z życiową działalnością, przygotowanych wcześniej do pracy zespołowej, bez której nic skutecznego nie można dokonać w świecie współczesnym”<sup>19</sup>.

Obok tych, o których była już mowa, do zwolenników reform radykalnych należą: prof. Sorbony Lucien Lefebvre, George Teissier, przyrodnik, który wydał wspólnie z Wallonem cykl popularnych broszurek pt. *Le cours de l'université*, propagujących marksistowski pogląd na świat, Marcel Prenant, psycholog Guillaume, historyk Baby, filozof René Maublanc, prof. Sorbony Durry i wielu innych. Większość z nich to zdecydowani marksiści, a wszyscy skrajni lewicowcy.

#### NOWOCZESNY HUMANIZM

Należy zwrócić uwagę na to, że wszystkie koncepcje reform szkolnych, zwłaszcza z tendencjami postępowymi, przyjmują założenie, iż szkoła musi być humanistyczna w nowoczesnym tego słowa znaczeniu i dlatego trzeba było wyjaśnić, co należy rozumieć pod słowem „nowoczesny humanizm”. W pierwszym numerze czasopisma „Pour la réforme de l'enseignement” z roku 1950 ukazał się artykuł zatytułowany *Humanisme Nouveau*, którego autorem jest Charles Morazé. Oto zasadnicze jego myśli na ten temat: „Dzisiejszy humanizm powinien być dla świata współczesnego tym, czym humanizm wczorajszy dla świata wczorajszego. Świat wczorajszy był światem europejskim i zrodził się nad brzegami Illyssos; świat dzisiejszy obejmuje cały glob ziemski i zrodził się w sercu Azji, na miliony lat przez Solonem [...] Aby zrozumieć stulecie Ludwika XIV, klasyczny układ jego polityki, ekonomii i sztuki wystarczyło

<sup>19</sup> George, *op. cit.*



zamiłowanie do greki i łaciny. Żeby zrozumieć nasze stulecie, które obejmuje w olbrzymim zasięgu najbardziej zapadłe kąty ziemi, włącza do aktywności myślowej ostatnie izolowane plemiona ludzkie, należy znać w ogólnym doświadczeniu sens całego wysiłku ludzkiego, aby zrozumieć człowieka”<sup>20</sup>. Słowo nie zmieniło się, ale treść jego uległa olbrzymim zmianom, wzbogaciła się o elementy, których przedtem nikt nie brał, bo nie mógł brać pod uwagę.

Sprawą nowoczesnego humanizmu zajmuje się również na łamach cytowanego przez nas wyżej pisma Alfred Weiler. Według niego humanista wieku XVI i XVII bywał arystokratą wiedzy mającej łączność z takimi samymi jak on arystokratami wiedzy czy urodzenia. Domeną jego działania była biblioteka, za której pośrednictwem mógł on utrzymywać kontakty z ludźmi różnych epok, mógł prowadzić z nimi konwersacje. Był on obywatelem „literackiej republiki”, oderwanym zasadniczo od podłoża, które umożliwiała jej istnienie. Drugą jego cechą było podobieństwo do rzemieślnika. Tak samo, jak ten ostatni, pracował indywidualnie, miał swoje fachowe tajemnice i mądrości, których nabywał w drodze długiej i mozolnej pracy najczęściej pod okiem mistrza bardziej doświadczonego niż on sam.

Zupełnie inna jest praca i inna rola humanisty w społeczeństwie współczesnym: biblioteka nie jest jedynym źródłem jego wiedzy, obok niej istnieje laboratorium i instytut badań naukowych. Lektura nie jest dziś tylko „konwersacją z najwyższymi umysłami przeszłych wieków”, jest przede wszystkim wymianą doświadczeń między ludźmi, pomocą w pokonywaniu stojących przed pracownikiem trudności lub syntezą dotychczasowych wysiłków.

Dziś wysiłek pojedynczych ludzi musi być zastąpiony wysiłkiem zespołów często skupionych wokół wybitnych umysłów. Znika przedział pomiędzy nauką a techniką, na co zwracał już uwagę Paul Langevin, bez techniki jest niemożliwa nauka i odwrotnie: „Centra badawcze, laboratoria fabryczne, instytuty poszukiwań są ogniskami, gdzie przygotowuje się koncepcja nowego świata [...] Współczesny humanista musi iść razem ze wszystkimi ludźmi, nie może chronić się do wieży z kości słoniowej, choćby połączonej tysiącem niewidzialnych drutów z innymi podobnymi odosobnieniami. Wielki gwar otaczającego świata przerwał mu tę ciszę, którą się otaczał dotychczas. Nie może on już liczyć na starannie dobrane towarzystwo o cywilizacji greckiej i chrześcijańskiej, mó-

<sup>20</sup> Ch. Morazé, *Humanisme nouveau et éducation nouvelle*, „Pour la réforme...” 1950, nr 1.

wiące językiem mało zrozumiałym dla innych. Współczesny humanista działa wspólnie z wszystkimi ludźmi [...] do jego roli należy myśleć o ich teraźniejszości i przyszłości”<sup>21</sup>.

#### OGÓLNE WYTYCZNE REFORMY

Spróbujemy teraz zebrać te rozproszone myśli, aby zdać sobie dokładnie sprawę z tego, jaką szkołę chciał widzieć w przyszłości obóz lewicowo-postępowy we Francji stosownie do warunków i możliwości, jakie dawała powojenna epoka. Nie ulega wątpliwości, że celem tego obozu było wywalczenie szkoły w duchu nowoczesnej demokracji, hasłem — otwarcie bram szkoły średniej dla wszystkich bez wyjątku dzieci, bez względu na stan majątkowy ich rodziców.

Realizacja jednak takiego hasła w ustroju, który je zasadniczo wyklucza, jest, jak już stwierdziliśmy, niemożliwa, można tu jedynie marzyć o wywalczeniu jak największej ilości „miejsca pod słońcem” dla dzieci chłopskich i robotniczych, o częściowym zlikwidowaniu burżuazyjnego monopolu na liceum i szkołę wyższą, ale nigdy o pełnym zwycięstwie, które może nastąpić dopiero po zniszczeniu burżuazji jako klasy, po reformie ustroju społecznego. Obóz ten zdawał sobie z tego sprawę, najlepszym dowodem tego są przytoczone już przez nas słowa Gala; względy jednak taktyczne dyktowały stawianie jak najszerzych wymagań, stawianie hasel „na wyrost”, aby wywalczyć jak najwięcej.

Żądania otwarcia bram szkoły dla mas musiały spowodować w konsekwencji dalsze, a więc: zmianę struktury wewnętrznej szkoły, ujednoczenie jej i przystosowanie do nowoczesnych warunków gospodarczych i społecznych, do nowych rzesz młodzieży, która zapełni jej mury, do różnych jej zdolności i zamiłowań, tak aby żadna zdolność, żaden talent nie marnował się, aby przyszła szkoła dawała każdemu wszystkie możliwości jego indywidualnego rozwoju, a więc aby z dotychczasowej uniformistycznej przekształciła się na wielodrożną o mądrze zorganizowanej selekcji psychologicznej i aby zmieniała dotychczasowe średniowieczne metody nauczania na nowoczesne.

Dotychczasowe liceum, „wylęgarnia elity”, utwierdzało przestarzałe pojęcia pracy, wprowadzało rozbrat między „lepszą” pracą umysłową a „gorszą” fizyczną, pomiędzy arystokratycznymi humaniorami a naukami technicznymi. Szkoła przyszłości musi podejść do tych zagadnień z zupełnie innego, nowoczesnego punktu widzenia. Będzie ona huma-

<sup>21</sup> A. Weiler, *L'humaniste du temps présent*, „Pour la réforme...” 1950, nr 1.

nistyczna, ale humanistyczna w pojęciu nowoczesnym — socjalistycznym, musi likwidować przepaść pomiędzy pracą fizyczną a umysłową, pomiędzy teorią a praktyką, bo nie może istnieć jedna bez drugiej. Szkoła powinna także być czynnikiem, który wychowuje w patriotyzmie i jednoczy cały naród, nie dzieli, dlatego nie mogą istnieć w szkolnictwie różne wyznaniowe getta, szkoła powinna być laicka i dawać rzetelną wiedzę a nie być domeną „sekciarskiej” filozofii. Sprawy religijne nie są sprawami szkoły.

Bezpłatność szkoły jest pierwszym warunkiem, ale to jeszcze nie rozwiązuje sprawy. Jest to prawo bierne, które w społeczeństwie opartym na wyzysku człowieka przez człowieka zawsze będzie działało na korzyść tego, kto ma pieniądze. Dlatego bezpłatność szkoły musi być poparta z drugiej strony dużymi świadczeniami państwa na rzecz niezamożnych. Wprowadzenie sieci stypendiów i burs bezpłatnych, wypłacanie młodzieży uczącej się poza godzinami pracy specjalnych pensji oraz zapomóg rodzinom obciążonym dziećmi w wieku szkolnym, choć w małym stopniu wynagrodzi upośledzenie młodzieży chłopskiej i robotniczej w krzywdzącym ją ustroju.

Takie oto postulaty pod adresem nowej szkoły wysuwał obóz postępowy. Teraz przypatrzmy się, jak wyglądał opracowany przez ten obóz projekt reformy.

#### PROJEKT REFORMY SZKOLNEJ LANGEVINA—WALLONA

W roku 1943 kierownik do spraw wychowania wolnej Francji René Capitant wygłosił w Algierze mowę, w której poruszył sprawę reformy dotychczasowego wychowania. Kładł on nacisk na wykształcenie osobowości nowego człowieka, a przede wszystkim siły jego charakteru, nie zaniehbując oczywiście strony intelektualnej. Upośledzenie w wychowaniu charakteru na korzyść intelektu spowodowało fatalne skutki dla narodu, co dobitnie wykazała ostatnia wojna.

W roku następnym w styczniu Capitant powołał specjalną Komisję do opracowania projektu reformy. Komisja odbyła do września 1944 roku 11 posiedzeń, w ciągu których zostały przeprowadzone wstępne prace. W tymże roku już we Francji zwrócił się Capitant do Langevina z prośbą o zorganizowanie specjalnej komisji dobranej ze specjalistów, która zajęłaby się dokładnym opracowaniem planu reformy w myśl haseł algerkich. Tak powstała Commission d'études, w której skład weszli: Paul Langevin jako prezes, Henri Wallon i Pieron jako wiceprezesi, Gal, Grandjouan i Weiler jako sekretarze, wreszcie jako członkowie Cabanes,

Cornact, Lefebvre, Durry, George, Janets, Lavergne, Renaudeau, Séclet-Riou, Seneze, Soustre, Teissier i Vougel. O wybitniejszych członkach tej komisji już mówiliśmy i dlatego nie są oni czytelnikowi obcy.

Kilka miesięcy Komisja pracowała wspólnie, później podzieliła się na cztery podkomisje: a) ustrojową, b) metodyczno-programową, c) kształcenia nauczycieli i d) wykształcenia ogólnego.

Rezultatem prac Komisji był nowy plan szkolnictwa, który stanowił rewolucję w dotychczasowym systemie wychowania francuskiego. Został on opublikowany między innymi w r. 1946 w nrze 94 „*Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement*“ w broszurce Gala *La réforme de l'enseignement*, którą cytowaliśmy. Mówi też o nim Hans w swojej książce *Comparative Education*, w rozdziale „*The educational system of France*“, i w języku polskim informuje o nim praca Z. Kormanowej *Reforma szkolnictwa w Anglii i Francji*, wydana w 1946 r.

Cele, które przyświecały *Commission d'études*, są według Gala następujące: „Szkoła — pisze — ma podwójny cel: wprowadzenie do kultury i przysposobienie zawodowe, aby w każdym ukształtować człowieka i pracownika zgodnie z jego zdolnościami. Ma dać każdej jednostce jak najszersze możliwości uczestniczenia w kulturze wszystkich czasów i obszarów ziemi, rozwinąć w nim jednocześnie osobowość i zmysł ścisłej solidarności z innymi ludźmi przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Szkoła powinna starać się nie o to, aby obarczać młodych ludzi bagażem mniej lub więcej encyklopedycznych wiadomości szybko zapominanych lub starzejących się, lecz rozwinąć w nich dobre nawyki do pracy, ciekawość umysłu i zamiłowanie do samokształcenia”<sup>22</sup>.

W związku z wprowadzeniem jednolitości szkolnictwa stare nazwy jego stopni (*primaire, secondaire, supérieur*) zostają zastąpione przez nowe: szkoły stopnia pierwszego, drugiego i trzeciego. Stopień pierwszy obejmuje żłobek, przedszkole i właściwą szkołę podstawową.

Szkoła podstawowa trwa od 7 do 10 roku życia, czyli cztery lata, i jest obowiązkowa. W szkole tej położony zostanie ogromny nacisk na metody nauczania i wychowania. Mają w niej być uwzględnione wszystkie zdobycze nowoczesnej pedagogiki i psychologii dziecka (Dewey, Decroly, Montessori). Będzie chodziło o to, aby przy zdobywaniu podstawowych technik czytania, pisania, rachowania i rysunku dziecko nie było bierne, lecz aktywne, aby żyło szkołą i tym, co w niej zdobywa. Nauczanie werbalne, mówi Gal, musi ustąpić wychowaniu otwartemu dla życia.

<sup>22</sup> R. Gal, *La réforme de l'enseignement et les classes nouvelles*, s. 19.

Walka z przeintelektualizowaniem szkoły pierwszego stopnia wiąże się z psychologicznymi poglądami Wallona, według których dziecko pomiędzy 7 a 9 rokiem życia znajduje się w „przedkategorialnym” (pré-categorielle) okresie, to znaczy nie myśli tak jak dorosły. Wobec tego program tych lat nauczania powinien zwracać uwagę przede wszystkim na rozwój aktywności i afektywności dziecka, powinno ono nie tyle przyjmować, ile przeżywać, wyżywać się, wypowiadać i tworzyć. Dlatego nie intelektualistyczne przedmioty, lecz ekspresyjne (śpiew, rysunek, prace ręczne, gry) powinny stanowczo przeważać w tym okresie i stanowić nie cel nauczania, lecz środek kształcenia osobowości, bo tylko wtedy mają one sens istnienia w szkole. Twierdzi Gal, że można bez obawy niebezpieczeństwa odłożyć na później masę materiału przedwczesnego lub zbyt trudnego i niepewnego do opanowania i nawet niebezpiecznego. Niewiedza, o której się wie, jest mniej ciężka niż fałszywa wiedza. Zadaniem więc szkoły pierwszego stopnia jest „odkrycie natury, aktywności ludzkiej i twórczości dziecka w przestrzeni i czasie”.

Jest zrozumiałe, że tego rodzaju program nie może być ustalony i narzucony z góry dla wszystkich szkół całej Francji, mogą istnieć tylko ogólne ramy programowe, które każda szkoła i każdy nauczyciel wypełni treścią bliską i interesującą dziecko w zależności od rejonu, w jakim dana szkoła się znajduje.

Jest to niesłychany wyłom w dotychczasowych centralistycznych pod każdym względem tendencjach szkolnego ustroju francuskiego. Gdyby dziecko kończyło swoje wykształcenie tylko na tym szczeblu, podobne upośledzenie przedmiotów intelektualistycznych byłoby groźne dla poziomu kulturalnego mas i z tego względu tę część projektu musimy uznać za szkodliwą i antydemokratyczną. Chodzi jednak o to, że ten stopień szkolny jest dopiero wstępem do dalszego kształcenia się na stopniu drugim, który jest również obowiązkowy dla wszystkich dzieci.

Stopień drugi, obejmujący lata od 11 do 15 (również cztery), jest w projekcie Langevina—Wallona opracowany bardzo szczegółowo i on właśnie jest rdzeniem całego projektu. Zdaniem autorów projektu okres ten jest przełomowy w życiu dziecka, wówczas bowiem następuje dojrzewanie płciowe i w związku z nim pewne zmiany w dotychczasowym układzie psychicznym, przede wszystkim powstawanie nowych zainteresowań oraz ustalanie się logicznego, tym razem „kategorialnego” myślenia. Dlatego, twierdzą reformatorzy, nie wolno kierować dziecka do zawodu przed ukończeniem tego okresu, czyli przed 15 rokiem życia, natomiast należy mu stworzyć takie warunki w szkole, aby mogło ono „znaleźć siebie” i dopiero odpowiednio sobą pokierować. Najważniejszym

więc zadaniem jest z jednej strony tak rozbudować szkołę, aby mogła ona objąć wszystkie możliwe zainteresowania, które zjawiają się wśród dzieci, i z drugiej strony opracować odpowiednie metody selekcji pedagogicznej, które pozwoliłyby z najmniejszym prawdopodobieństwem pomyłki odpowiednio nimi kierować. Selekcja za pomocą egzaminów i testów nie daje pożądanych rezultatów, ponieważ przeprowadza się ją w zbyt krótkim czasie, pomijając inne jej zasadnicze wady. Dojrzewanie organizmu, kształtowanie się charakteru i w ogóle psychiki jest długim procesem, trwającym lata. Dlatego szkoła musi selekcjonować tak długo, dopóki organizm nie okrzepnie fizjologicznie i psychicznie, a zainteresowania nie skryształizują się w pewnym określonym kierunku.

Musi więc istnieć po prostu specjalna szkoła zróżnicowania psychologicznego, której jednak nie należy mieszać ze szkołą zawodową, ponieważ nie ma z nią nic wspólnego.

Szkołę zróżnicowania psychologicznego reformatorzy nazwali szkołą orientacji. Stanowi ona dalszy ciąg czteroletniej szkoły pierwszego stopnia, jest obowiązkowa dla wszystkich dzieci i stanowi jakby pierwszy cykl szkoły średniej. Rozpada się ona na dwa dwuletnie podcykle: pierwszy od 11 do 13 i drugi od 13 do 15 lat. W ciągu dwóch pierwszych lat odbywa się ścisła obserwacja ucznia przez nauczyciela i w tym celu należy zużytkować najnowsze zdobycze pedagogiki eksperymentalnej, nawet testy, o ile okażą się użyteczne. Należy w tym okresie zrobić wszystko, aby dokładnie poznać zdolności, kierunki zainteresowań ucznia, sposoby reakcji nerwowej, siły zmysłów, wytrwałość na zmęczenie, typ kojarzenia, pamięci itd. Pod względem programowym klasy te odpowiadają dawnym dwóm klasom licealnym, istnieje tam obcy język nowożytny, ale brak łaciny. Cykl ten nosi nazwę okresu obserwacji.

Dwa następne lata (13—15) są właściwym okresem selekcji psychologicznej. Główny humanistyczny trzon kształcenia nie tylko pozostaje w dalszym ciągu, lecz ulega dalszemu rozszerzeniu i pogłębieniu. Jako nowość zjawiają się tutaj przedmioty do wyboru, tzw. „options“, a więc roboty ręczne, łacina, greka, drugi nowożytny język, pewne nauki ścisłe itd. Te właśnie przedmioty do wyboru mają uczniowi ułatwić „znalezienie siebie”. O ile uczeń przekona się, że wybrany przedmiot nie odpowiada mu pod jakimkolwiek względem, ma możliwość wybrania innego. Po znalezieniu właściwego nie rozstaje się z nim aż do końca nauki.

O ile w okresie obserwacji nauczyciel badał ucznia, to obecnie uczeń sam bada siebie, a więc sporządza wykresy swojej pracy, okresy jej natężenia i upadku, sprawdza testami sprawność swoich zmysłów, wytrwałość na zmęczenie fizyczne i umysłowe itd. Oczywiście szkoła idzie

mu z pomocą przez stosowanie odpowiednich metod, które w dalszym ciągu określa się mianem aktywnych. Jest to okres właściwej orientacji.

Dla każdego pedagoga jest jasne, że cykl orientacji musi stanowić typ szkoły zbiorczej, gdyż nie do pomyślenia jest, aby najmniejsza szkółka przeprowadzała na swoją rękę tak subtelną, niebezpieczną i kosztowną operację. Szkoła tego typu musi być wyposażona przede wszystkim w odpowiednie siły pedagogiczne i uzbrojenie materialne, w przeciwnym bowiem wypadku może parodiować zdrową w zasadzie myśl. Musi to być szkoła-olbrzym, postawiona na najwyższym poziomie, i gromadzić dzieci z dużego terenu, zwłaszcza w okolicach słabiej zaludnionych. Wiąże się z tym sprawa dowożenia dzieci, przynajmniej ze wsi i farm odległych ponad cztery kilometry od szkoły, a pamiętajmy, że gęstość zaludnienia prowincji francuskiej jest dość słaba. Jak widzimy, realizacja tego projektu wymaga, jak się kiedyś wyraził Napoleon, trzech rzeczy: pieniędzy, pieniędzy i jeszcze raz pieniądze.

Ostatni cykl determinacji, również czteroletni, obejmujący młodzież od 15 do 18 lat, różni się zasadniczo od poprzedniego przede wszystkim tym, że nie jest obowiązkowy. Tutaj przychodzi uczeń, który już zna siebie, swoje możliwości, zdolności i zainteresowania, który ma jasno sprecyzowany cel dążenia. Dlatego cykl ten rozpada się na określone kierunki kształcenia mające za zadanie — jak się wyraża dyrektor międzynarodowego biura wychowania UNESCO Rossello — „skierować w odpowiednie koryta przepływ morski”.

Reformatorzy zdawali sobie sprawę z tego, że kapitalistyczna Francja nie zgodzi się na to, aby wszystkie dzieci uczyły się obowiązkowo do 18 roku życia, co było ich marzeniem. Dlatego znaleziono wyjście tego rodzaju, że rozdzielono ten cykl na dwa równoległe kursy: dzienny (à temps plein) dla dzieci, które będą mogły cały swój czas poświęcić nauce, i wieczorowy (à temps partiel) dla młodzieży pracującej i kształcącej się poza godzinami pracy. Będzie to wykształcenie średnie równe temu, jakie otrzymuje się na kursie dziennym, tylko z konieczności oparte na bazie zawodowej. Kurs pierwszy reformatorzy nazywają często sekcją teoretyczną, drugi praktyczną.

Sekcja teoretyczna rozpada się na cztery typy: techniczny, klasyczny, nowoczesny i artystyczny, z których młodzież wybiera jeden zależnie od zdolności.

Autorzy tworząc ten podział zdawali sobie sprawę z „błędu amerykańskiej”, to znaczy ze zbyt drobiazgowego podziału i „siekania” szkoły średniej na różne fantastyczne działy, co w rezultacie prowadzi do takiego zacieśnienia horyzontów myślowych absolwenta szkoły średniej,

jakie jest pożądane dla wielkiego kapitału (wykształcenie bezmyślnego robota). Wszystkie proponowane typy mają wspólną bazę humanistyczną opartą na takich przedmiotach, jak język francuski, historia, geografia, język obcy nowożytny i pewne minimum nauk tzw. ścisłych. Dyplomy tych wszystkich typów mają wartość jednakową (łącznie z typami praktycznymi) i dają jednakowe prawo do wstąpienia na wyższe uczelnie.

Oczywiście, że gdyby ktoś z dyplomem typu technicznego chciał dostać się np. na filologię klasyczną, miałby ogromne trudności ze względu na brak znajomości języków, ale wypadek taki jest, zdaniem reformatörów, praktycznie prawie wykluczony. Przecież uczeń przechodził czteroletni okres orientacji, który po to istnieje, aby zapobiec podobnym spóźnionym życzeniom.

Wszystkie bez wyjątku odgałęzienia cyklu determinacji kończą się wspólną dla wszystkich szkół klasą filozofii, która ukoronuje zdobyte wiadomości uczniów, pozwoli im, w przekonaniu autorów, na drodze refleksji filozoficznej objąć całą kulturę ludzkości: naukę, sztukę, politykę, pozwoli młodzieży uświadomić sobie olbrzymią problematykę całego rodzaju ludzkiego w jej skomplikowaniu i wzajemnym powiązaniu. Filozofia zjednoczy w sobie jakby wszystkie aspekty kultury, da ich syntezę i jeśli zwróci umysły w przeszłość, to nie po to, aby pogрузić je w niej bez reszty, lecz aby zwrócić umysły ku przyszłości.

Studia kończą się egzaminem, który nie ma nic wspólnego z dotychczasowym morderczym „baccalaureatem” i który daje dyplom ukończenia studiów drugiego stopnia kwalifikujący uczniów do dalszych studiów.

Trzeci stopień kształcenia rozpada się na trzy cykle: pierwszy z nich nosi nazwę przeduniwersyteckiego z zadaniem przygotowania do właściwych studiów uniwersyteckich i zapobiegania „barbarzyństwu specjalizacji”. Chodzi o to, że zbyt ciasna specjalizacja, która zresztą jest złem koniecznym współczesnej cywilizacji, zacieśnia horyzont myślowy człowieka, nie pozwala mu na szerszy światopogląd w oderwaniu od swojej specjalności, czyni go ułamkiem, mechanizmem olbrzymiej maszyny społecznej, depersonifikując go. Proces ten może zachodzić zarówno w fabryce, jak i w uniwersyteckim laboratorium. Kurs przygotowawczy ma właśnie temu zapobiec, program jego ma być tak ustalony, aby uodpornił człowieka na szkodliwy, depersonalizujący wpływ studiów specjalnych, które go oczekują, będzie więc miał charakter humanistyczny przy początkach pewnych przedmiotów natury specjalnej. Na tym stopniu studiów ma się również odbywać kształcenie nauczycieli szkół podstawowych.





kie przedmioty programowe dzieci muszą opanować bez względu na takie czy inne zdolności. W tym celu szkoła radziecka stosuje nowe metody pracy, dzięki którym osiąga niezłe rezultaty likwidując stopniowo drugoroczność. Jest to droga bez porównania trudniejsza dla nauczyciela, jak i dla ucznia, bo wymaga od nich wiele wysiłku, jednak rezultaty jej są pewne.

W projekcie francuskim „orientacja” jest przerzucona do programu. Pomijając niedogodności praktyczne, o których pisaliśmy, nasuwają się nam zastrzeżenia natury teoretycznej. Przede wszystkim daje się od razu zauważyć, że projekt opiera się na wynikach badań psychologii i pedagogiki burżuazyjnej i pewnych teoriopoznawczych i psychologicznych koncepcjach Wallona. Cała rzecz w tym, że niektóre z tych koncepcji są mocno wątpliwe.

Jak widzieliśmy, odintelektualizowanie programu szkoły pierwszego stopnia opiera się na sformułowanym przez Wallona twierdzeniu, że umysł 7–9 letniego dziecka znajduje się w okresie „przedkategorialnego” myślenia i dlatego powinno ono w tym czasie nie tyle poznawać, ile wyżywać się. Aczkolwiek w *Origines de la pensée chez l'enfant* Wallon bardzo przekonująco stara się dowieść słuszności tego stanowiska, to jednak fakty nie zawsze ją potwierdzają, a często dowodzą czegoś wręcz przeciwnego. Budowanie więc systemu szkolnego na zasadach nie zupełnie sprawdzonych naukowo jest chyba dość ryzykowne.

Analogiczne zarzuty można postawić również w stosunku do cyklu orientacji. Można by złośliwie zapytać autorów projektu reformy, kiedy dziecko ma się właściwie uczyć, skoro na stopniu pierwszym tylko się wyżywa, zaś w połowie drugiego „szuka siebie”? Może w cyklu determinacji, ale ten nie jest przecież obowiązkowy. Prawda, że projektodawcy mówią o stałej nauce „choses indispensables”, czyli o pewnym trzonie złożonym z przedmiotów humanistycznych, ale wartość tego trzonu musi budzić wątpliwości, skoro takie przedmioty, jak łacina, język nowożytny i „pewne nauki ścisłe” stają się przedmiotami fakultatywnymi.

Zorganizowana według omawianego projektu szkoła robiłaby wrażenie raczej jakiegoś zakładu eksperymentalnego niż prawdziwej szkoły. Można by ją porównać do bardzo precyzyjnego mechanizmu, który lada drobnostka zdoła uszkodzić i unieruchomić.

Pomimo wysuniętych wyżej zarzutów należy jednak podkreślić wiele dodatnich stron projektu, a przede wszystkim jego rewolucyjność, jeśli chodzi o stosunki francuskie. Rewolucyjność ta objawia się w pierwszym rzędzie w dążeniu do ujednoczenia systemu szkolnego przez zburzenie zbudowanej przez burżuazję bariery pomiędzy szkołą elementarną i śred-

nią. Prawda, że projektodawcy licząc się z kapitalistycznymi warunkami nie udostępniają szkoły średniej ogółowi młodzieży, bo cykl „orientacji” jest raczej wstępem do niej, jednak zrównanie w prawach sekcji praktycznej z teoretyczną w cyklu determinacji, czyli danie możliwości ukończenia młodzieży pracującej pełnowartościowej szkoły średniej i przez to otwarcie jej bram szkoły wyższej, jest sprawą niesłychanie ważną z punktu widzenia demokratyzacji kultury.

Godna podkreślenia jest troska o kształcenie wszechstronnie rozwiniętej osobowości na bazie humanistycznego programu i walka z depersonalizującym wpływem zbyt ciasno pojętego szkolenia zawodowego, niezależnie od stopnia szkoły. W związku z tym zasługuje na uwagę koncepcja przeduniwersyteckiego kursu, przepojonego humanistycznym materiałem kształcenia, mającego na celu zapobieżenie, jak się wyrażają autorzy projektu, „barbarzyństwu specjalizacji” pracowników nauki.

Ogólnie więc pomimo wad oceniamy projekt pozytywnie jako postępowy.

#### REALNE MOŻLIWOŚCI REALIZACJI NOWEGO PLANU REFORMY PO WOJNIE

Jacques Duclos w swoim przemówieniu na posiedzeniu Konstytuanty 5 IV 1946 powiedział, że jeśli chodzi o kwestie ustrojowe w kapitalizmie, „wszystko dla partii komunistycznej jest kwestią taktyki i dlatego nie żądamy od jakiejś epoki tego, czego ona dać nie może”<sup>23</sup>.

I rzeczywiście niewiele mogła dać powojenna epoka wykrwawionemu w walce z okupantem proletariatu francuskiemu, który znalazł się w obliczu uzbrojonej po zęby burżuazyjnej armii amerykańskiej.

Ciekawe, że pomimo iż przeciw ogłoszonemu planowi nie podniosły się żadne zdecydowane i poważne zarzuty, nie było widoków na jego realizację. Cofnijmy się do roku 1944.

Nowe ministerstwo oświaty zaczęło już działać w Paryżu w pierwszym dniu rewolucji. Sekretarzem jego został Henri Wallon od dawna upatrzony na to stanowisko przez ruch oporu. Po zwolnieniu wszystkich starych urzędników ministerstwa Wallon wyznacza M. Barrégo na kierownika szkolnictwa elementarnego, M. G. Monoda na kierownika szkolnictwa średniego, Rollanda na kierownika szkolnictwa technicznego, i profesora fizyki M. Augera, więźnia obozów hitlerowskich, na naczelnika szkolnictwa wyższego.

Wyzwolenie podnieciło nadzieje na lepszą przyszłość kraju. Wallon wygłasza przez radio płomienną i porywającą mowę, w której zwiastuje

<sup>23</sup> K. Grzybowski, *Demokracja francuska*, Kraków 1947, a. 172—173.

odrodzenie Francji poprzez nowe wychowanie człowieka. Niestety, entuzjazm trwał krótko. Po dwóch tygodniach Wallon musiał ustąpić, a miejsce jego zajął znany nam już R. Capitant, członek Prowizorycznego Rządu w Algierze, który tworzy tzw. Generalny Dyrektoriat w celu zunifikowania szkolnictwa na wszystkich szczeblach. On właśnie powołał komisję programową Langevina—Wallona. Capitant pozostawał na tym stanowisku do listopada 1945 roku, po nim nastąpił radykał i stary przeciwnik lipcowego „armistice” (zawieszenia broni w 1940 r.) Paul Giaccobi, adwokat, a następnie Marcel Naegelen, socjalista. Przypomina to nam nieco okupacyjny „valse des grands-maitres”, miał on jednak zupełnie inne podłoże.

Do pierwszych zarządzeń nowego rządu należało zniesienie wszystkich zarządzeń okupacyjnych i Vichy oraz restauracja status quo ante 1940 r. Zniesiono więc rozporządzenie z 15 lipca 1943 r. o usunięciu z uniwersytetów studentów uchylających się od przymusowej pracy, rozporządzenie z 2 i 14 sierpnia o inspektorach szkół elementarnych i inne. W dalszym ciągu oczyszczono dość gruntownie aparat administracyjny ze zdrajców i kolaborantów, a wrócono na stanowiska ludzi pokrzywdzonych, wypędzonych przez administrację Vichy. Wreszcie wrócono do dawnych tradycji laickiej szkoły znosząc gratyfikację dla szkolnictwa wyznaniowego i nauczanie religii w szkołach, a więc eo ipso do dawnego podziału społeczeństwa na dwa obozy.

Nie można jednak było już wrócić bez reszty do dawnego porządku, życie przez te kilka lat posunęło się bardzo daleko i wymagało nowych praw.

I tak w administracji utworzono nowe departamenty, jak np. sztuki, architektury i służby lekarskiej; utworzono Instytut Badań Naukowych z prof. Joliot-Curie na czele, zorganizowano Wyższą Radę Wychowania (Conseil Supérieure de l'Instruction Publique).

W dotychczasowym kształceniu nauczycieli wprowadzono dość duże zmiany. Wprawdzie przywrócono szkoły normalne, ale zorganizowano je inaczej przerzucając właściwe pedagogiczne studia poza baccalaureat.

Następną palącą sprawą, domagającą się natychmiastowego rozwiązania, była sprawa szkolnictwa techniczno-przemysłowego. Młodzież tych szkół wzrosła do 100 000, tymczasem Francja wskutek błędów przeszłości nie posiadała odpowiedniej liczby nauczycieli. W styczniu 1945 r. założono pięć zakładów kształcenia nauczycieli szkół technicznych (écoles normales nationales d'apprentissage), trzy dla mężczyzn w Paryżu, Lyonie i Nantes i dwa dla kobiet w Paryżu i Tuluzie. Szkoły te miały raczej charakter półrocznych kursów dla czynnych już nauczycieli lub

maturzystów i dzieliły się na dwie sekcje: przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych.

Dekret z 18 maja 1946 r. dopuszcza do wyższych studiów na wydziały „arts et sciences” nauczycieli posiadających maturę dawnych szkół normalnych, zwaną w odróżnieniu od zwykłego baccalaureatu, „brevet supérieure”, pogłębiając wylom w monopolu tego pierwszego na dopuszczanie do wyższych studiów, uczyniony jeszcze przez ustawodawstwo przedwojenne. Wydano też szereg ważnych rozporządzeń dotyczących młodzieży, a mianowicie:

1. W sprawie obozów letnich, klubów młodocianych i „służb” społecznych w celu podniesienia moralnego i kulturalnego młodzieży.
2. W sprawie utworzenia centrów kultury w większych miastach.
3. W sprawie podniesienia moralnej i materialnej sytuacji nauczycieli.
4. W sprawie upowszechnienia sportu.

5. Utworzono regionalną służbę lekarską dla uczącej się młodzieży. Z dniem 18 X 1945 weszło w życie rozporządzenie o badaniu lekarskim na początku i przy końcu nauki. Wydano też cały szereg rozporządzeń dotyczących Algeru i kolonii.

W szkolnictwie średnim Monod przywraca licea i kolegia z roku 1938, ale już początkowe klasy liceum, tj. VI i V<sup>21</sup>, otrzymują nazwę klas orientacyjnych, zaś w celu powiązania szkoły ze środowiskiem powołuje do życia komitety rodzicielskie. W rozporządzeniach zwraca się uwagę na podniesienie poziomu wychowania fizycznego, kształcenie charakteru i organizację czasów młodzieżowych. Troska o te sprawy jest zrozumiała, chodzi bowiem o środki mające na celu wyrównanie szkół, jakie zadał młodzieży okupant, a z drugiej strony widzimy tu wpływ komisji Langevina—Wallona.

Jest znamienne, że w sześciu liceach paryskich i oprócz tego w liceach w Bordeaux, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy i Toulouse wprowadzono język rosyjski jako obcy, do czego oczywiście w znacznym stopniu przyczynił się sam Wallon znający ten język. Gał pisze, że zarządzenie to przyjęto z dużym entuzjazmem i osiągnięto w nauczaniu znaczne sukcesy.

Stosownie do poleceń Langevina i Wallona w październiku 1945 r. powstało w 90 miastach 190 nowych klas, a w roku następnym liczba ich wzrosła do 450. W roku 1947 organizacja nowych klas miała objąć cały kraj.

<sup>21</sup> W liceach francuskich numeracja klas była odwrotna, to znaczy klasy najniższe były znakowane cyfrą najwyższą.

I tu zjawia się pytanie, dlaczego pomimo ogromnej wyższości nowej organizacji szkolnictwa nad dawną, pomimo braku wyraźnych sprzeciwów i ataków, a w wielu wypadkach nawet entuzjazmu społeczeństwa, pomimo zapoczątkowania jego realizacji projekt Langevina—Wallona nie wszedł w życie nie tylko w roku 1947, ale i do dziś? Postarajmy się poszukać wyjaśnienia w pewnych liczbach. Już w roku 1949 przeładowanie klas, jak na stosunki francuskie, było dość znaczne, w szkołach początkowych wahało się ono od 40 do 60 dzieci. Oto przykładowe dane z departamentu Nord i Var.

Nord:	560	klas	ponad	40	dzieci
	130	„	„	50	„
	59	„	„	60	„
Var:	426	klas	ponad	30	dzieci
	65	„	„	40	„
	7	„	„	50	„
	1	„	„	60	„ <sup>25</sup>

Sytuacja w szkołach średnich była podobna. Aczkolwiek nie mamy danych szczegółowych, to jednak liczba 30 000 dzieci, które nie mogły być przyjęte do liceów publicznych i musiały szukać miejsca wbrew woli w liceach katolickich, mówi sama za siebie. Słowem, już wtedy Francja z trudem dawała dzieciom miejsce w szkole.

Idźmy dalej. W czasopiśmie „Population” (kwiecień—czerwiec 1948) Paul Vincent zamieścił bardzo ciekawe rozważania na temat przyrostu dzieci we Francji. Według jego obliczeń liczba dzieci w szkołach publicznych miała wzrastać następująco:

1949 — 4 244 000	1954 — 4 982 000
1950 — 4 247 000	1955 — 5 241 000
1951 — 4 267 000	1956 — 5 404 000
1952 — 4 468 000	1957 — 5 522 000
1953 — 4 696 000	1958 — 5 628 000
	1959 — 5 724 000

Jeżeli ilość dzieci w roku 1947 przyjmiemy za 100%, to wzrost wygląda następująco:

1949 — 100%	1952 — 103%	1955 — 120%	1958 — 129%
1950 — 100%	1953 — 108%	1956 — 124%	1959 — 132%
1951 — 100%	1954 — 115%	1957 — 127%	

<sup>25</sup> Note pour un bilan... „L'Esprit”, marzec—kwiecień 1949, s. 345.

Prawda, że przyrost ten cieszy serce każdego Francuza patrioty, ale jednocześnie przysparza państwu wiele kłopotów finansowych. W ciągu 10 lat liczba dzieci wzrasta o 32%. Ponieważ szkoły prywatne, gdyby nawet chciały (w co nie wąpimy), nie będą w stanie przyjąć tych dzieci ze szkół publicznych, aby zapobiec katastrofie szkolnej Francja powinna do roku 1959 wybudować 50 000 nowych izb szkolnych i wykształcić 50 000 nowych nauczycieli. Nie tylko więc trzeba budować szkoły na gwałt, ale także zakłady kształcenia nauczycieli. Tymczasem z kandydatami na nauczycieli sprawa wygląda dosyć kłopotliwie, po prostu młodzież nie chce poświęcać się temu pięknemu zawodowi. Oto liczby:

W roku 1939 kandydatów do szkół normalnych było 15 901 — przyjęto 2838.

W roku 1946 kandydatów do szkół normalnych było 4 900 — przyjęto 2147.

Jak widzimy spadek liczby kandydatów jest aż nadto widoczny.

Dokładniej ilustrują nam sytuację dane z niektórych departamentów pochodzące z roku 1945<sup>26</sup>.

Seine i Oise liczba potrzebnych nauczycieli 90 zgłoszonych kandydatów 64 przyjętych 29

Seine Inférieure 40 zgłoszonych kandydatów 29 przyjętych 12

Calvados 30 zgłoszonych kandydatów 14 przyjętych 5

Var 15 zgłoszonych kandydatów 10 przyjętych 1

Aisne 25 zgłoszonych kandydatów 0 przyjętych 0

Manche 15 zgłoszonych kandydatów 0 przyjętych 0

Liczba zgłaszających się i przyjętych w stosunku do potrzeb nie wygląda więc różowo. Trzeba byłoby zachęcić młodzież przez poprawienie sytuacji materialnej nauczycieli, a na to trzeba znowu pieniędzy.

Przypatrzmy się więc z kolei, jak wyglądają fundusze na oświatę w budżecie państwa. Nie posiadamy w tej chwili danych bezwzględnych, operujemy jedynie danymi procentowymi. Pamiętamy, że według „złotej reguły” Ferry’ego, ustalonej na progu III Republiki, wydatki na oświatę powinny wynosić od 16 do 17% budżetu ogólnopaństwowego. Przyjrzymy się losom tej reguły po upływie mniej więcej 60 lat.

W roku 1938 budżet oświaty wynosił 1/13 budżetu ogólnego tj. 7,6%

W roku 1946 budżet oświaty wynosił 1/15 budżetu ogólnego tj. 6,6%

W roku 1947 budżet oświaty wynosił 1/16 budżetu ogólnego tj. 6,25%.

W roku 1949 Francja pod względem wydatków na oświatę znalazła się na 29 miejscu w świecie po Kolumbii, Portugalii i Turcji. W tym sa-

<sup>26</sup> Tamże, s. 347, 349.

mym czasie budżet wojenny wynosił oficjalnie 30 do 40%. Wiemy, że w czasie wojny z Wietnamem rząd francuski wydawał na ten cel około miliona dolarów dziennie.

Oczywiście, że w tych warunkach nie mogło być mowy o wprowadzaniu daleko idących reform szkolnych.

#### RZĄDOWE PROJEKTY REFORM SZKOLNYCH W LATACH 1949–1953

Pomimo braku możliwości politycznych i ekonomicznych realizacji projektu reformy szkolnictwa Langevina—Wallona nie wszystkie zawarte w nim idee upadły. Swoją ożywioną działalnością publicystyczną, naukową i propagandową komuniści francuscy wykazali absurdalność istniejącego stanu rzeczy i przekonali tak znaczną większość społeczeństwa co do kierunku, w jakim powinny iść reformy, że puszczenie w niepamięć ich postulatów było już niemożliwością.

Dlatego też następne projekty ustaw szkolnych sporządzane już przez nie-komunistów w mniejszym lub większym stopniu uwzględniały myśli Langevina—Wallona. Na przykład dyskutowany 5 grudnia 1949 r. na posiedzeniu Wyższej Rady Wychowania nowy projekt ustawy zawierał wiele myśli zaczerpniętych z tamtego projektu.

Minister oświaty Y. Delbos w swoim exposé wygłoszonym przed rozpoczęciem dyskusji ubolewał nad brakiem we Francji współczesnej statutu na miarę statutów opracowanych ongiś przez Lacanala i Condorceta, podkreślał konieczność jego opracowania. „Aby zbudować bazę dla takiego statutu — mówił — Ministerialna Komisja Studiów pracowała w ciągu trzech lat od początku wyzwolenia pod przewodnictwem ludzi tej miary, co Langevin, od grudnia 1944 do grudnia 1946, następnie Henri Wallon. Komisja ta ukończyła swe prace w roku 1947. Obecny projekt ustawy bierze pod uwagę istotne propozycje zawarte w raporcie Komisji, które do dziś stanowią najbogatszy wkład do studium problemów, które nastroczają nam nasze instytucje nauczania”<sup>27</sup>.

I rzeczywiście, przedłużenie obowiązku nauczania młodzieży do lat 18 (Titre I, art. 1), podział szkolnictwa na pięć etapów, wyróżnienie okresu orientacji na drugim etapie i na czwartym prowadzącym do studiów wyższych dla właściwego doboru ich kierunku (Titre II, art. 4), jak też wiele innych pomysłów zostało zaczerpniętych z raportu Langevina—Wallona.

Pomimo jednak pozornych podobieństw tendencje projektów Langevina—Wallona i Delbosa były zupełnie inne. W pierwszym wypadku

<sup>27</sup> *Projet de loi*, „L'éducation Nationale”, 1950, nr 1, s. 17.



chodziło o udostępnienie szerokim masom szkoły średniej i wyższej oraz o zmianę ich oblicza, w wypadku drugim jedynie o pewne ustępstwa burżuazji na terenie szkoły średniej, a wzmocnienie za to murów okalających szkołę wyższą. Wprowadzenie przez Delbosa baccalaureatu niższego i wyższego, z których jedynie drugi otwierał drogę do uniwersytetu, miało odsunąć od wyższego kształcenia całe masy młodzieży. Oczywiście wymowa klasowa takiego postawienia sprawy nie wymaga dyskusji.

Pomimo wszystko projekt Delbosa, aczkolwiek reakcyjny w stosunku do projektu Langevina—Wallona, był postępowym w zestawieniu z realnie istniejącym szkolnictwem francuskim. Jego realizacja mogłaby się stać odskocznią do dalszych reform i w ten sposób chociaż częściowo wypełniłby on pewne postępowe zadanie. Niestety nie wszedł on jednak w życie.

#### PROJEKT REFORMY SZKOLNEJ MINISTRA ANDRÉ MARIE<sup>28</sup>

Jedną z klęsk, która stale towarzyszy ustrojom burżuazyjnym, jest znana powszechnie „nadprodukcja inteligencji”. Zjawisko to występuje we Francji tym silniej, że w tamtejszym społeczeństwie panuje, jak już niejednokrotnie wspominaliśmy, awersja do szkolnictwa technicznego. W rezultacie licea i kolegia są przepelnione, natomiast szkoły techniczne nigdy nie narzekają na nadmiar uczniów.

Wszystko odbija się fatalnie na stosunkach panujących na rynku zatrudnienia, gdzie absolwenci szkół średnich i wyższych posiadający wykształcenie humanistyczne i prawne nie mogą dostać pracy, jednocześnie odczuwa się duży brak pracowników w zawodach technicznych.

Projekt reformy szkolnej André Marie stawiał sobie za zadanie sanację tych stosunków przez odpowiednią reorganizację przede wszystkim szkoły średniej. Projektuje on dwa równoległe kursy kształcenia: skrócony, trwający pięć lat, kończący się na drugiej klasie egzaminem i świadectwem ukończenia szkoły średniej, oraz drugi normalny, prowadzący do baccalaureatu drugiego stopnia, który podobnie jak w projekcie Delbosa nie daje prawa wstępu na uczelnie wyższe i nie jest stopniem akademickim. Celem skróconego nauczania średniego jest dostarczenie krajowi średnio wykształconej inteligencji potrzebnej do obsadzenia takich stanowisk, jak sekretarze administracji lokalnej i mniejszych przedsiębiorstw przemysłowych, oraz w zawodach technicznych.

<sup>28</sup> *Projets de réforme de l'enseignement. depuis 1944*, „L'Education Nationale”, 1954, nr 33.

Silą rzeczy nasuwa się pytanie, jaka droga prowadzi do szkoły wyższej, skoro żadna ze szkół średnich tego nie czyni? Otóż Marie idzie zupełnie śladem Delbosa projektując organizację kursów przygotowawczych przez wydziały uniwersyteckie w większych miastach, na które mogliby być przyjmowani tylko i wyłącznie posiadacze baccalaureatu drugiego stopnia (a więc nie absolwenci kursu skróconego). Po pomyślnym zakończeniu nauki na kursie przygotowawczym, to jest po zdaniu egzaminu, absolwenci otrzymaliby już baccalaureaty właściwe, „ès-lettres” lub „ès-sciences”, zależnie od kierunków studiów, które umożliwiłyby im dopiero przejście do studiów wyższych.

Wprowadzenie kursu skróconego w nauczaniu średnim jest dalszym krokiem w odseparowaniu mas młodzieży od uczelni wyższych i skierowaniu do zawodów, które w stosunkach francuskich możemy śmiało nazwać zawodami półinteligentkimi. Należy przypuszczać, że na tę drogę kierowano by w pierwszym rządzie dzieci pochodzące z klas pracujących, które pomimo sita selekcyjnego przy wejściu do szkoły średniej zdołały się tam dostać, a których rodziców nie stać na długie utrzymywanie swych dzieci w liceach, studiach przygotowawczych i wyższych. Jest to więc nie innego, jak chytrze pomyślany dodatkowy sposób selekcji „finansowej”, mający na celu zachowanie wyższych uczelni wyłącznie dla burżuazji. Przypominamy sobie, że podobną drogą postępowywały „reformy” Petaina w okresie Vichy i podobne cele miały na widoku.

Wprowadzenie za Delbosem dwóch baccalaureatów, z których tylko wyższy prowadził do studiów uniwersyteckich, dopełniało miary zewszajając bramy wyższych uczelni do rozmiarów prawdziwego „ucha igielnego”. Widać, że ministra Marie przerażała wzrastająca z każdym rokiem liczba uczniów w szkołach średnich i studentów na uniwersytetach i dlatego chciał za wszelką cenę powstrzymać „la marée montante” i skierować je w wygodne dla burżuazji łóżyska prowadzące do półinteligentkiego wykształcenia.

Oceniając więc ogólnie projekt reformy szkolnej André Marie musimy stwierdzić z całą stanowczością, że jest on dalszym i to dużym krokiem wstecz w stosunku do projektu ustawy Delbosa, a jego reakcyjne ostrze wymierzone jest przeciw klasie robotniczej i chłopstwu.

#### PONOWNE OŻYWIENIE WALKI O NOWĄ REFORMĘ SZKOLNĄ W ROKU 1955

W roku 1955 następuje nowe ożywienie we francuskim szkolnym ruchu reformatorskim. Co jest jego przyczyną? Okazuje się, że obliczenia Paul Vincenta z roku 1948 dotyczące wzrostu dzieci w wieku szkolnym,

o czym mówiliśmy wyżej, były oparte na słusznych podstawach i sprawdzają się co do joty. Czas, kiedy ludność Francji stała pod względem liczbowym w równowadze, skończył się i wszystko przemawia za tym, że w najbliższej przyszłości będziemy świadkami silnego jej wzrostu. Niestety radosny ten fakt ma też i swoją ciemną stronę, tę mianowicie, że dzieci nie produkują, a wychowanie ich kosztuje masę pieniędzy. Przyrost dzieci oznacza nowe wydatki na żłobki, przedszkola, nowe budynki szkolne, meble, pomoce naukowe, pensje nauczycielskie, stypendia dla uczącej się młodzieży, zapomogi dla rodziców obarczonych dziećmi w wieku szkolnym itd. Są to wprawdzie radosne kłopoty wzrostu, niemniej jednak kłopoty. Tymczasem sytuacja polityczna i ekonomiczna Francji (po Indochinach nieszczęsna Afryka) nie pozwala na zbytnią rozrzutność na, jak się to obecnie mówi, wewnętrzną ekspansję kulturalną; wojny też kosztują i wymagają pieniędzy, podobnie jak dzieci. Toteż niech nas nie dziwi duża doza melancholii w przemówieniu ministra oświaty André Marie z 12 grudnia 1954 r., który mówiąc o powojennym przyroście ludnościowym we Francji tak się wyraził: „Wszelkie nasze trudności płyną z nagłego wzrostu ludności, który objawia się w całym kraju od lat dziesięciu. Zjawisko to wystawia na próbę całą strukturę naszego nauczania, a wkrótce podda próbę strukturę wszystkich naszych instytucji. Być może, że demograficzna stabilizacja jest fundamentem istniejącego porządku we Francji”<sup>29</sup>. Wytworzyła się więc paradoksalna sytuacja polegająca na tym, że z chwilą, gdy pożądany w swoim czasie fakt stał się rzeczywistością, zaczyna budzić obawy i smutne prognozyki na przyszłość.

Niezależnie jednak od takich czy innych życzeń dziecięca „mer montante” jest jednym z najważniejszych czynników zmuszającym burżuazyjny rząd współczesnej Francji do ponownego zajęcia się sprawami reformy szkolnej.

Z projektów, które wpłynęły do biura Zgromadzenia Narodowego, na uwagę zasługują trzy: rządowy, socjalistów<sup>30</sup> oraz komunistyczny. Projekt rządowy nie wnosi wiele nowego i hołduje od dawna wypróbowanemu przez burżuazję „maltuzjanizmowi szkolnemu”, polegającemu na faktycznej izolacji mas chłopskich i robotniczych od szkoły średniej. Wprawdzie projekt mówi o obowiązku szkolnym do lat 16, ale nie wskazuje możliwości realizacji tego postulatu. Również podporządkowanie treści nauczania atlantyckiej strategii dobrojenia nie może zadowolić postępowych kół społeczeństwa. Według tego projektu dobra jest nie ta

<sup>29</sup> G. Besse, *La réforme de l'enseignement*, „La Pensée”, 1955, nr 62, s. 9.

<sup>30</sup> SFIO — Section Française de l'Internationale Ouvrière.

szkoła, która otwiera szeroko podwoje dla wszystkich, lecz ta, która odgradza się od mas nieprzystępnym murem selekcji i elitarności.

Projekt socjalistów, choć w zasadzie przeciwstawia się elitaryzmowi szkoły średniej, to jednak również uwzględnia interesy burżuazji. Główną jego wagą jest to, że stara się wmówić robotnikom, jakoby poprawa ich warunków bytu mogła nastąpić w ramach ustroju kapitalistycznego zakładając, że droga emancypacji proletariatu prowadzi przez szkołę: „Ustawa — czytamy w umotywowaniu tego projektu — łagodzi nierówności naturalne. Najbardziej skromnym otwiera drogę do zaszczytów”.

Ten błąd rozumowania polegający na twierdzeniu, że nierówności społeczne znikną przy pomocy wychowania, popełniali już encyklopedyści w XVIII w., co jest powszechnie znane i dlatego zbyteczna jest dyskusja z tym stanowiskiem. Nie przynosi również zaszczytu socjalistom SFIO nazywanie nierówności społecznych „naturalnymi”, a wiara, że w ramach ustroju kapitalistycznego będzie można zastąpić selekcję klasową selekcją psychologiczną, zakrawa na utopię.

#### NOWY KOMUNISTYCZNY PROJEKT REFORMY SZKOLNICTWA

Dnia 10 marca 1955 roku komuniści złożyli w biurze Zgromadzenia Narodowego swój nowy plan reformy szkolnictwa, podpisany między innymi przez Cogniota, Cachina, Billoux, Fajona, Pierrarda, Vaillant-Couturier i Grappe, Henri Martela, Mullera i inne osobistości z Partii Komunistycznej. Nazwiska Henri Wallona wśród podpisów nie znajdujemy.

Projekt składa się z 26 artykułów, których treść w małym tylko stopniu odbiega od pierwotnego projektu Langevina—Wallona. Obserwujemy tutaj jedynie pewne dostosowanie żądań do obiektywnych możliwości aktualnej sytuacji. Omówimy więc niektóre kwestie i zwrócimy też uwagę na zmianę postawy komunistów francuskich w stosunku do pewnych zagadnień związanych z ich poglądami na szkołę, jak i oblicze socjalistycznej kultury w ogóle.

Pierwszy artykuł projektu formułuje ogólną zasadę reformy, która zobowiązuje państwo do zapewnienia „równego dostępu dla dzieci i dorosłych do oświaty, kształcenia zawodowego i kultury”. Trzy następne artykuły omawiają organizację całego szkolnictwa elementarnego i średniego z zawodowym włącznie.

Podobnie jak w projekcie Langevina—Wallona cały przeduniwersytecki okres kształcenia rozpada się na trzy cykle: elementarny, od

6 do 11 lat, którego zadaniem jest zaopatrzenie dziecka w podstawowe techniki pracy umysłowej, cykl obserwacji i orientacji, od 11 do 15 lat, mający na celu dać dziecku pomoc w „znalezieniu siebie”, i wreszcie cykl determinacji, od lat 15 do 18, kształcący młodzież w określonym kierunku zainteresowań, rozpadający się z kolei na trzy sekcje: teoretyczną, zawodową i praktyczną.

W porównaniu z pierwotnym projektem Langevina—Wallona istnieją tu pewne modyfikacje. Przede wszystkim obecny projekt przedłuża okres obowiązku szkolnego o dwa lata, dodając rok na początku nauki (6 rok życia) i przy jej końcu (16 lat). Wynika z tego, że szkoła początkowa według obecnego projektu trwałaby nie cztery, lecz pięć lat.

Istnieje też pewna różnica w cyklu determinacji. W dawnym projekcie sekcja teoretyczna dzieliła się na cztery kierunki (techniczny, klasyczny, nowoczesny i artystyczny), obecnie tego podziału nie dostrzegamy. Nie jesteśmy pewni, czy komuniści francuscy zrezygnowali z pierwotnej koncepcji i uważają obecnie za słuszne zachowanie jednolitego typu tej sekcji, czy też uwzględnią podział przy szczegółowym opracowaniu ustawy.

Najbardziej charakterystyczne jest objęcie obowiązkiem szkolnym pierwszego roku cyklu determinacji. Odnosi się wrażenie, że autorom chodzi o to, aby dziecko nie opuszczało szkoły zaraz po „znalezieniu siebie”, jak to było w dawnym projekcie, lecz poduczyło się pewien okres w ramach wybranej przez siebie sekcji. Jednakże tak pomyślane wykształcenie miałyby cechy czegoś niepełnego i nie wykończonego i jest bardzo wątpliwe, czy zadowoliliby kogokolwiek. Artykuł 8 projektu ustawy wyjaśnia nam tę sprawę. Mówi on mianowicie o przedłużeniu obowiązku kształcenia się do lat 18 również dla tej młodzieży, która rozstając się w 16 roku życia ze szkołą udaje się do pracy produkcyjnej. Kształcenie to będzie odbywało się z konieczności na sekcji praktycznej cyklu determinacyjnego w godzinach pracy opłaconych przez przedsiębiorcę. Ukończenie tej sekcji również otwiera drogę do niektórych wydziałów wyższych uczelni.

Widzimy więc, że teoretycznie rzecz biorąc projekt zapewnia całej młodzieży Francji kształcenie się do lat 18, a chętnym daje możliwość ukończenia nawet wyższej uczelni. Jak wyglądałaby realizacja tego pomysłu w praktyce, trudno obecnie przesądzać.

O szkolnictwie wyższym mówią artykuły 9, 10 i 11. Tutaj również nie obserwujemy wielkich zmian w stosunku do dawnych propozycji. Podobnie więc planuje się stopień przygotowawczy dający początkującym studentom „wprowadzenie do metod pracy na wyższym stopniu stu-

diów”. Trzy pozostałe działy, czyli kursy studiów zasadniczych, specjalnych i zawodowych, pozostają w swych zasadniczych trzonach niezmienne.

Ponieważ projektodawcy zdają sobie sprawę, że przy obecnym stanie wydatków na oświatę żadnej rozsądnej reformy szkolnej nie da się przeprowadzić, proponują powrót do „złotej reguły”, tj. podniesienia budżetu na oświatę do wysokości 1/6 wszystkich wydatków państwowych.

Najbardziej interesujące dla nas są artykuły projektu od 16 do 20, określające ducha nowej reformowanej szkoły. Podkreślają one, że w nauce należy kłaść nacisk przede wszystkim na kształcenie języka ojczystego, przepojenie wiedzy laickim racjonalizmem i krytycyzmem, kształcenie „konkretnego” humanizmu opartego na solidarności ludzi w walce z przyrodą, przepojenie nauki duchem pokoju, międzynarodowej współpracy i zbiorowego bezpieczeństwa związanego nierozłącznie z niepodległością i suwerennością narodową. Tylko takie nauczanie może wyrwać naród z upadku, w który wtrąciła go antyludowa polityka burżuazji.

Rozpatrzmy bliżej niektóre z tych postulatów. Komuniści wystąpili przeciw wszelkiemu ograniczaniu czasu nauki języka i przeciw odbieraniu dzieciom ich języka ojczystego, powołując się przy tym na słowa Stalina, że język jest realnością myśli. Związek pomiędzy językiem a kulturą jest nierozzerwalny: ubóstwo języka wiąże się zawsze z ubóstwem kulturalnym. Odebranie masom ojczystego języka lub zubożanie go jest niczym innym, jak obniżaniem kultury tych mas, a w skali jednostki intelektualnym jej okaleczeniem.

Dlatego komuniści ostro występują przeciw wszelkim próbom wynaradawiania ludów kolonialnych i mniejszości narodowych za pośrednictwem uproszczonej i okaleczonej francuszczyzny, przeznaczonej dla tubylców w koloniach, osławionego „basic French”, utworzonego na wzór „basic English” pod wpływem imperialistycznych i kosmopolitycznych inspiracji. „Nie pozwolimy [...] pod pretekstem tworzenia »elementarnego języka francuskiego« — pisze Besse — zredukować języka Racine’a, Woltera, Hugo i Anatola France’a do słownika składającego się z 1300 słów, z którego wykreślono takie terminy, jak »równość« i »braterstwo«, nigdy nie pogodzimy się z czternastostronicową gramatyką, która utrzymuje, że plus-que-parfait i futur antérieur są formami obcymi dla »autentycznej« francuszczyzny”<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> G. Besse, *La réforme de l'enseignement*, „La Pensée”, 1955, nr 62, s. 12.

W związku z powyższą postawą komuniści odważnie domagają się nauki w języku niemieckim w departamentach Haut-Rhin, Bas-Rhin i Moselle dla dzieci, dla których jest on językiem ojczystym, występując przeciw popularnej na gruncie francuskim teorii dwujęzyczności mieszanych rejonów, wychodzą bowiem z założenia, że w masie jest niemożliwe opanowanie do tego stopnia dwóch języków, aby można było oba uważać za ojczyste.

Projektodawcy sugerują ministrowi oświaty potrzebę opracowania projektu statutu szkolnego dla obszarów kolonialnych z uwzględnieniem ich odrębności narodowych. „Wierni proletariackiemu internacjonalizmowi, oświeceni przykładem radzieckim — pisze Besse — komuniści francuscy potępiają w swych postulatach wszelkie ustawy o językowej asymilacji układane przez burżuazję imperialistyczną (colonialiste). Gromadzenie jakichkolwiek skarbów kultury jest jedynie możliwe przy zachowaniu języka ojczystego, który jest podporą tradycji kulturalnych i środkiem codziennego wyrażania myśli”<sup>32</sup>.

W związku z nauką języka ojczystego wyłania się kwestia stosunku komunistów do języków klasycznych i w ogóle humaniorów klasycznych w szkole. Dotychczas w europejskiej kulturze od czasów Wolfa i neohumanizmu burżuazja wszystkich krajów uchodziła za ich obrońcę, natomiast wyraziciele interesów proletariatu i chłopstwa odnosili się do nich raczej z rezerwą opowiadając się za szkołą dla mas typu realnego. Języki klasyczne uchodziły za elementy muru obronnego, jakim burżuazja starała się odgradzić kulturę od mas, zachowując ją na własny jedynie użytek.

Usunięcie łaciny i greki ze średniej szkoły radzieckiej w gorących dniach rewolucji i po rewolucji spowodowane było między innymi i tym mniemaniem. Wynikałoby z tego, że i francuscy komuniści winni również stanąć na stanowisku „delatynizacji” szkoły średniej, jeżeli chcą ją wyrwać z rąk burżuazji i dać masom. I rzeczywiście, aczkolwiek, jak pamiętamy, w projekcie Langevina—Wallona ciągle podkreślano kształcące znaczenie przedmiotów typu humanistycznego, to jednak stosownie do „nowoczesnego” pojęcia humanizmu ani greki, ani łaciny nie zaliczono do „choses indispensables”, czyli przedmiotów koniecznych do wykształcenia humanisty, przesuważąc je w cyklu „orientacji” do przedmiotów fakultatywnych. Podobnie w cyklu „determinacji” projektowano wiele kierunków kształcenia pozbawionych języków klasycznych, a mimo to prowadzących do szkół wyższych.

<sup>32</sup> Tamże, s. 14.

Po niespełna dziesięciu latach jesteśmy dziś świadkami zupełnego przewrotu w poglądach, zamiany ról: oto burżuazja francuska zaczyna przechodzić na stanowiska wrogie humaniorom klasycznym, natomiast wśród komunistów pojawiają się ich zwolennicy. Przypatrzmy się nieco stanowisku burżuazji.

Ostatnio pewne jej koła doszły również do wniosku, że duch francuskiej szkoły średniej jest przestarzały i wymaga odmłodzenia, przede wszystkim przez usunięcie z niej greki i łaciny. Niektóre pisma burżuazyjne między innymi reakcyjny „Figaro” (art. Jean Guehenno) i „L’Express”, podjęły atak na języki klasyczne z dużą dozą zaciętości i z chęcią przeciągnięcia na swoją stronę dotychczasowych zwolenników greki i łaciny, deprecjonując wartość humaniorów klasycznych różnymi dostępnymi sobie sposobami. Oto przykładowa wypowiedź, którą drukuje „L’Express” 20 listopada 1954 r.: „Sami nawet humaniści przyznają dziś, że 9/10 dzieci, które uczono łaciny i greki, traciło bezużytecznie najpiękniejsze lata swojej młodości. Cóż to więc jest kultura? Powiedzenie, że »jest to coś, co zostaje wam po zapomnieniu wszystkiego«, wcale nie przesadza”<sup>33</sup>.

Takie deprecjonowanie popularnych dotychczas wśród burżuazji francuskiej „antiquités” działa w społeczeństwie jak przysłowiowe krople padające na skałę. Nie ulega wątpliwości, że ten pęd do swoiście pojętej modernizacji szkoły i kultury wśród zachowawczej dotychczas burżuazji dowodzi istnienia w jej łonie kryzysu moralnego.

Sztandar porzuconych przez burżuazję humaniorów klasycznych chwytają obecnie w swe ręce komuniści. Znamienny jest pod tym względem artykuł Leclercle’a zamieszczony w 62 numerze „La Pensée” z roku 1955 pod tytułem *La réforme de l’enseignement et les humanités classique*. Oto główne jego myśli:

Czy można usunąć — pyta autor — humaniora klasyczne ze szkół, skoro cała nasza kultura z nich wypływa? Przecież Cervantes, Kartezjusz, Puszkina, Hugo, Tolstoj, Marks i Lenin są jej prawowitymi spadkobiercami. Cały szereg problemów filozoficznych, społecznych i naukowych postawionych do rozwiązania przez starożytnych myślicieli, aczkolwiek może w naiwnej w naszych oczach formie, domaga się rozwiązania i dziś.

Jeśli chodzi o Francję, to właśnie ona ma szczególne zobowiązania w stosunku do kultury antycznej. Pomijając nawet to, że jest ona z istoty

<sup>33</sup> L. Leclercle, *La réforme de l’enseignement et les humanités classiques*, „La Pensée”, 1955, nr 62.



swej szczepem rosnącym na pniu łacińskiej kultury, jej właśnie zawdzięcza swój renesans w wieku XVI, klasycyzm w XVII i ruchy postępowo-rewolucyjne XVIII i XIX wieku. Wielcy klasycy marksizmu nigdy nie występowali przeciw autorom klasycznym: Marks, Engels i Lenin zawsze podkreślali ich wartość kształcącą dla współczesnej generacji i polecali wnikliwe ich studiowanie.

Fakt, że języki klasyczne były dotychczas jedną z barier oddzielających masy od kultury, że były często narzędziem ucisku, nie dowodzi wcale, że mamy prawo obarczać je oskarżeniem o reakcyjność. Filozofia długi czas służyła idealizmowi i klasom eksploatującym, ale to przecież nie powód, aby usuwać filozofię ze współczesnych uniwersytetów. Atak na języki klasyczne jest objawem dekadencji burżuazji i początkiem ataków z jej strony na kulturę w ogóle.

W epoce Corneille'a czy Rousseau, kiedy burżuazja była jeszcze rewolucyjną klasą wchodzącą na arenę dziejową, kiedy walczyła o ideały wolności, równości i braterstwa, ideały, które znajdowała w dziełach Plutarcha, Tacyta, Liviusza i Demostenesa, były jej własnymi ideałami. Cóż wspólnego z nimi, z ideałami Lukrecjusza, ma współczesna burżuazja? Antyczni Grecy i Rzymianie stali się nieprzejednanymi wrogami współczesnej nam burżuazji i dlatego stara się ona usunąć ich ze szkoły i kultury w imię źle pojętego praktycyzmu i modernizmu. Tylko proletariats może dziś ocalić humanizm klasyczny, tylko on potrafi kochać ludzi, którzy mówili o wolności i o miłości ojczyzny, tylko proletariats jest w stanie kontynuować kulturę Francji, gdyż jego ideały przekraczają interesy klasowe obejmując dobro całego społeczeństwa.

Nie należy jednak sądzić, że z poglądem Leclercle'a na znaczenie kształcące humaniorów klasycznych zgadzają się wszyscy komuniści francuscy. Artykuł jego spowodował duży napływ listów do redakcji „La Pensée”, których autorzy zajmują niejednokrotnie stanowiska odmienne niż Leclercle. Jednakże sam fakt zamieszczenia jego artykułu na łamach „La Pensée” ma swoją wymowę.

Niesłuchanie ważną sprawą dla oblicza kultury Francji i kierunku jej rozwoju jest problem laickości szkoły. Artykuły 16—20 projektu komunistycznego mówiąc o duchu szkoły kładą szczególny nacisk na kształcenie wśród młodzieży „laickiego racjonalizmu i krytycyzmu”. Cytowany już przez nas Besse omawiając te artykuły podkreśla nawet konieczność walki z antylaicyzmem tych wszystkich obywateli, którym postęps leży na sercu.

Szczytowe nasilenie walki o szkołę laicką obserwowaliśmy na przełomie wieku XIX i XX, kiedy będący przy władzy radykałowie dążyli

do zniszczenia za wszelką cenę szkolnictwa katolickiego. Ustawy Waldeck-Rousseau i Combesa w latach 1901—1905 zadały szkolnictwu katolickiemu we Francji silne ciosy odbierając mu 600 000 uczniów ze szkół elementarnych oraz 18 000 z średnich i tym samym stawiając je w obliczu zupełnej likwidacji (termin dziesięcioletni). Ciosy te nie były jednak śmiertelne, gdyż wbrew oczekiwaniom szkolnictwo katolickie zamiast upadać zaczęło na nowo rosnąć w siły: w roku 1908 miało w swych rękach 17,8% młodzieży Francji, w 1910 — 18,6%, a w 1923 już 23%<sup>34</sup>.

W roku 1933 stan szkolnictwa katolickiego przedstawiał się następująco<sup>35</sup>:

5 wyższych uczelni	—	5000 studentów
825 szkół średnich	—	150 000 uczniów
11 000 szkół elementarnych	—	885 000 uczniów
429 szkół element. wyższych		
72 szkół normalnych		
228 szkół zawodowych		
i kilkaset przedszkoli.		

Według danych, które podaliśmy wyżej za Galem, ten stan posiadania nie tylko się nie zmniejszył, lecz uległ znacznemu zwiększeniu.

Siła Kościoła i wzrost jego wpływów w szkolnictwie, a ostatnio nawet wyraźna agresywność w stosunku do laicyzmu, napawa troską komunistów francuskich i skłania ich do wykazania społeczeństwu potrzeby walki w obronie laickiego ducha szkoły. Jakie są dziś perspektywy tej ewentualnej walki? W roku 1949 czasopismo „L'Esprit” opublikowało niektóre odpowiedzi na rozpisaną przezeń ankietę dotyczącą zagadnienia likwidacji istniejącego rozdwojenia w szkolnictwie francuskim. Większość z nich była utrzymana w tonie pesymistycznym; autorzy nie widzieli w ogóle możliwości uzdrowienia istniejącego stanu rzeczy i podkreślali obojętność społeczeństwa francuskiego w stosunku do poruszonego przez ankietę zagadnienia. „Jest to mało ważny problem — pisze jeden z korespondentów — wobec innych bardziej naglących i ważnych [...] Jest on zresztą nie do rozwiązania tak, jak inne [...] Opinia publiczna już nań nie zareaguje. Jedynie niektórzy tylko specjaliści i fanatycy pasjonują się tym kwestionariuszem. Jest pewne, że jednym

<sup>34</sup> S. Hessen, *Szkoła i demokracja na przelomie*, rozdz.: *Szkolnictwo i państwo we Francji*, Wilno 1938, s. 254 i n.

<sup>35</sup> *Year Book of Education*, London 1934, s. 934.

z ważnych elementów składających się na obecny klimat jest obojętność znacznej części Francuzów w stosunku do problemu szkolnego<sup>36</sup>.

Inne wypowiedzi wskazują na zaprzepaszczenie okazji unifikacji szkolnictwa, jaka nadarzyła się zaraz po wyzwoleniu, i podkreślają, że obecnie jest już za późno na reformę. „Za późno! Zaprzepaszczono okazję. Nigdy już nie powtórzy się taka korzystna sytuacja jak ta, którą mieliśmy zaraz po wyzwoleniu. W euforii tych historycznych dni wytworzył się klimat, który sprzyjał zupełnie nowemu rozwiązaniu. Należało zlikwidować nie tylko subsydia rządu Vichy, lecz odważnie wziąć się do oczyszczenia z gruzów terenu [szkolnego K. K.] [...] Teraz jest już za późno”<sup>37</sup>.

Wydaje się więc, że możliwości aktywizacji społeczeństwa do walki z „antyłaickością”, czyli, mówmy otwarcie, ze szkolnictwem katolickim są dziś minimalne. Należy też mieć na uwadze, że laicy francuscy są wprawdzie antyklerykałami, ale nie zawsze ateistami. Wielu z nich hołduje raczej deizmowi. Jeśli więc chodzi o perspektywy walki o ducha laickiego szkoły, jest mocno wątpliwe, czy komuniści będący ateistami znaleźliby wśród nich wielu sprzymierzeńców. Walka komunistów ma o wiele szersze podstawy, gdyż chodzi im nie tylko o ducha laickiego szkoły, lecz przede wszystkim o rewolucję społeczną, która nie wszystkim laikom jest na rękę. Wiele wskazuje więc na to, że komuniści występujący przeciw „paix scolaire” znaleźliby się w parlamencie raczej samotni. Fakt, że Guy Mollet, leader SFIO, nie przyjął, wbrew intencjom dołów tej partii, rzuconego przez Jacques Duclosa hasła wspólnej obrony zagrożonego laicyzmu, potwierdza nasze domysły<sup>38</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że tradycje laicyzmu we Francji są silne i jej dorobek kulturalny jest bardzo mocno związany z tym światopoglądem. Katolicy wcale jednak nie myślą rezygnować ze swej pozycji i również tworzą silny nurt kulturowy. Wszystko więc przemawia za tym, że w najbliższej przyszłości będą nadal współistniały w pewnej chwiejnej równowadze nurty, laicki z różnymi odcieniami i takież katolicki; zwycięstwo jednego z nich nad drugim jest w obecnym społeczno-politycznym układzie wykluczone.

W związku z przyrostem dzieci w wieku szkolnym staje się również paląca sprawa sił nauczycielskich. Wyżej przytaczaliśmy cyfry z lat 1939 i 1946, które świadczyły z jednej strony o bardzo oszczędności-

<sup>36</sup> *Pour et contre la laïcité, enquête de climat*, „L'Esprit”, marzec—kwiecień 1949, s. 385.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> *Pour la défense de la laïcité*, „Cahiers du communisme”, 1955, nr 7—8, s. 947—948.

wym podejściu władz do sprawy powiększania liczby etatów nauczycielskich, z drugiej o braku kandydatów na te etaty, zwłaszcza w pewnych departamentach. Czy stan ten uległ zmianie po 10 latach? Niestety, pomijając fakt ciągłego obniżania się poziomu kultury mas nauczycielskich, Francja w dalszym ciągu odczuwa ich brak. Wszystkie zakłady kształcące nauczycieli kończy rocznie około 4000 osób, natomiast w ciągu pięciu najbliższych lat roczne zapotrzebowanie będzie wynosiło 7800 osób<sup>39</sup>. Niedobór roczny wynosi więc 3800 nauczycieli, a jeżeli tak dalej pójdzie, deficyt ten po pięciu latach wzrośnie do poważnej liczby 18000. Pewnie, że prowadząc dotychczasową politykę można zamiast zwiększania liczby etatów powiększać ilość dzieci przypadającą na jednego nauczyciela, ale to właśnie robiło się dotychczas i dalej tak postępować nie można. Jedną z przyczyn, bodajże najważniejszą, takiej właśnie sytuacji jest pozbawienie zawodu nauczycielskiego wszelkiej atrakcyjności. Przede wszystkim egzaminy, które zdaje uczeń średniej szkoły normalnej, nie mają żadnego znaczenia przy ubieganiu się o dostęp do szkół wyższych. To właśnie zamknięcie drogi na szeroki świat, do studiów wyższych, odstrasza bardziej energiczne i wartościowe jednostki od zaangażowania się do zawodu nauczycielskiego. Nienadzwyczajne też perspektywy, w porównaniu na przykład z wolnymi zawodami, roztacza przed studentem wyższej szkoły normalnej zawód nauczyciela szkoły średniej. Sprawy polepszenia bytu nauczycieli i podniesienia ich sytuacji społecznej nie da się przeprowadzić na drodze powierzchownego retuszu, ponieważ wymaga ona radykalnych cięć, co znowu pociąga za sobą nowe koszty. Wielekroć cytowany przez nas Pierre George rozważając te sprawy radzi zastosować następujące pociągnięcia w celu uniknięcia katastrofy:

1. Należy natychmiast podnieść kredyty na uposażenie nauczycieli i przez zwiększenie atrakcyjności zawodu spowodować większy napływ kandydatów do zawodu.

2. Stworzyć jak najlepsze warunki studiów ludziom, którzy wykazują zdolności i chęci do zawodu nauczycielskiego.

3. Rozszerzyć bazę rekrutacyjną nauczycieli przez przeprowadzenie demokratycznej reformy nauczania<sup>40</sup>.

Zdaniem Séclet-Riou najlepszym rozwiązaniem sprawy byłoby wprowadzenie w życie projektu Langevina—Wallona w jego pierwotnej redakcji, który, jak pamiętamy, przesuwał kształcenie nawet nauczycieli szkół elementarnych poza stopień determinacji do studiów wyższych. W obecnie przedstawionym projekcie komuniści zrezygnowali z tych

<sup>39</sup> Séclet-Riou. *La formation des maîtres*, „La Pensée”, 1955, nr 62, s. 27.

<sup>40</sup> P. George, *Le recrutement des maîtres*, „La Pensée”, 1955, nr 62, s. 26.

maksymalistycznych żądań przyjmując za punkt wyjścia stan obecny (art. 12 i 13 projektu). Kształcenie nauczycieli szkół elementarnych powinno, zdaniem projektodawców, odbywać się w szkołach średnich (écoles normales), zaś nauczycieli szkół średnich w wyższych szkołach normalnych (écoles normales supérieures). Średnie szkoły normalne powinny skoordynować swoje programy nauczania z różnymi cyklami determinacji oraz ze stopniem przygotowawczym do studiów wyższych, aby podnieść poziom kultury absolwentów szkół normalnych z jednej strony i dać im możliwość wstąpienia do szkół wyższych z drugiej.

Wyższe szkoły normalne, które kształcą profesorów szkół średnich, powinny ze swej strony skoordynować swoją pracę z różnymi kierunkami zasadniczych studiów wyższych.

Jednym ze sposobów uatrakcyjnienia zawodu nauczycielskiego jest również stopniowe ograniczanie jego obciążenia, które proponuje 7 artykuł projektu. Najwyższą dopuszczalną ilością dzieci w klasie według niego ma być:

od września 1955	—	35
„ „ 1958	—	30
„ „ 1961	—	25

Doprowadzenie do tego prawie idealnego stanu rzeczywiście ulżyłoby pracy nauczyciela i uczyniłoby ją bardziej atrakcyjną.

Trudno oczywiście snuć jakieś prognozy, czy i w jakim stopniu wprowadzenie w życie proponowanych zmian zapobiegłoby grożącym trudnościom.

Tak w ogólnych zarysach przedstawia się ostatni projekt ustawy szkolnej, który jest logiczną konsekwencją dziesięcioletniej walki partii komunistycznej o otwarcie bram średniej szkoły dla mas.

Czy ma on jakieś szanse realizacji w warunkach, w jakich się obecnie znajduje Francja? Besse uważa, że aczkolwiek projekt stawia sprawę ustroju szkolnego w płaszczyźnie walki klasowej, jest on do zrealizowania w ramach ustroju kapitalistycznego, jednakże tylko pod warunkiem zmiany obecnej polityki Francji. Oczywiście — pisze — żadna nawet najszcześniejsza reforma szkolna nie zniesie kapitalistycznej eksploatacji, jednakże przez umożliwienie masom dostępu do oświaty i kultury może przyspieszyć pożądane zmiany społeczne.

Historia ostatniego dziesięciolecia dowiodła, że burżuazja francuska nie może już lekceważyć głosu komunistów ani w sprawach polityki międzynarodowej, ani wewnętrznych. Trudno przypuszczać, aby przedstawiony przez partię komunistyczną projekt reformy szkolnictwa został w całości przyjęty. Jednakże wolno mieć nadzieję, że wiele myśli w nim zawartych wejdzie w skład nowej, doskonalszej niż obecna ustawy.