

Mrozowska, Kamilla

Koncepcje pedagogiczne Oświecenia : Rolland d'Erceville - Denis Diderot - Komisja Edukacji Narodowej : studium porównawcze

Rozprawy z Dziejów Oświaty 19, 3-47

1976

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

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



KAMILLA MROZOWSKA

KONCEPCJE PEDAGOGICZNE OŚWIECENIA
ROLLAND D'ERCEVILLE — DENIS DIDEROT
— KOMISJA EDUKACJI NARODOWEJ
STUDIUM PORÓWNAWCZE

„Każdy, kto rozpoczyna pracę nad poznaniem genezy pojęciowej i dynamicznej wielkiej reformy szkolnej w Polsce XVIII wieku, to jest zechce zbadać źródła Komisji Edukacji Narodowej, staje przed niezmiernie trudnym problemem. Trzej wybitni monografowie Komisji na trzech różnych płaszczyznach szukają zasadniczego jej źródła: Kot we francuskiej myśli pedagogicznej, Wierzbowski w reformach szkolnych Austrii i Prus, Lewicki wreszcie w tradycji polskiej — u naszych autorów pedagogicznych XVI i XVII wieku”¹. Zdania te wyjęte zostały z przedmowy do pracy, która ukazała się blisko 45 lat temu i w której autorka — zainteresowana wszechstronnie wielkim przełomem szkolnym doby Oświecenia — starała się ukazać konsekwencje pedagogiczne wygnania zakonu jezuitów z Francji w latach 1762—1764. Książka H. Pohoskiej miała przygotować czy też rozszerzyć płaszczyznę badań porównawczych prowadzących do odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące atmosfery naukowej i pedagogicznej, w jakiej rodziła się polska koncepcja reformy szkolnej. Pohoska zgromadziła drogą żmudnych poszukiwań wiele interesującego materiału ilustrującego ogromne ożywienie, jakie zapanowało w publicystyce francuskiej w konsekwencji wytaczanych przez parlamenty francuskie procesów przeciw jezuitom, powodujących usuwanie ich z prowadzonych przez nich kolegiów i ostatecznie całkowitą likwidację tego zakonu we Francji. Otrzymaliśmy więc wówczas sumienny przegląd obszernych publikacji, memoriałów i petycji, jakie ukazywały się w latach 1762—1772, uzyskaliśmy udokumentowaną informację o walce, przybierającej niejednokrotnie dramatyczne formy, prowadzonej przez parlamenty z jezuitami, oraz o wysiłkach tej grupy urzędniczej podejmowanych dla zreformowania i uporządkowania spraw szkolnych. Autorka *Rewolucji szkolnej we Francji* potraktowała jednak zagadnienie raczej

¹ H. Pohoska, *Rewolucja szkolna we Francji 1762—1772*, Warszawa 1933, s. 5—6.

opisowo, nie podejmując analizy poszczególnych projektów i memoriałów w sposób porównawczy i nieznacznie tylko dotykając związków tego ruchu szkolnego z rozwojem nauki, z tendencjami panującymi w filozofii, a także z tak żywotną przecież tradycją dawnego wychowania, którego reprezentantami przez dwa blisko wieki byli jezuiti.

Wśród wielu ukazujących się ówczesnie traktatów, wypowiedzi i pism polemicznych kilka szczególnie zasługuje na bliższą uwagę, ponieważ ujmują one problemy wychowania i szkolnictwa w sposób generalny, dając określoną koncepcję nowego systemu edukacyjnego. Do takich należały niewątpliwie prace: Guyton de Morveaux, *Mémoire sur l'éducation publique avec le prospectus d'un collège suivant des principes de cet ouvrage par [...] avocat général du Roi au Parlement de Bourgogne*, 1764, ss. 324; Rivard, *Mémoire sur les moyens de perfectionner les études publiques et particulières, ou l'on montre en quoi paroît que consiste la perfection de la Méthode d'enseigner*, Paris 1769, ss. 240; Louis-René de Caradeuc de la Chalotais, *Essai d'éducation nationale, au plan d'études pour la jeunesse par [...] procureur général du Roi au Parlement de Bretagne*, 1763, ss. 152; Rolland (Bartholémy Rolland d'Erceville), *Compte rendu aux Chambres assemblées par ..., des différents Mémoires envoyés par les Universités sises dans le Ressort de la Cour, en exécution de l'Arrêt des Chambres assemblées, du 3 septembre 1762, relativement au plan d'Étude à suivre dans les Collèges non dépendants des Universités, et à la correspondance à établir entre les Collèges et les Universités. Du 13 mai 1768*, ss. 98².

Ukazane na kartach wymienionych publikacji koncepcje ściśle były związane z działalnością parlamentów, z ich dążeniem do całkowitego skompromitowania jezuitów i uzyskania w większym lub mniejszym stopniu wpływu na szkolnictwo. Zainteresowanie parlamentów sprawami szkolnymi było niejako sprawą wtórną, stanowiło ono konsekwencję zastrzegającego się konfliktu zwolenników gallikanizmu z zakonem, który był ramieniem Rzymu, kongregacją podporządkowaną ściśle polityce Watykanu, oraz narastających wśród urzędników parlamentarnych wpływów jansenizmu. Potępienie tej doktryny bullą „Unigenitus” z 1713 r. wywołało — jak to stwierdza Pohoska — „wrzenie w całej Francji i we wszystkich parlamentach, gdyż te opowiadały się wyraźnie po stronie jansenistów”³. Walka jednak rozgrywała się także i na innej płaszczyźnie: politycznej i ekonomicznej. Jest to walka o znaczenie w państwie, o uprawnienia, przede wszystkim o prawo rejestracji zarządzeń królewskich, prowadzona głównie przez parlament paryski, który usiłował nie-

² W książce Pohoskiej (s. 12—38) znajdujemy staranne zestawienie druków, które ukazały się w latach „Rewolucji szkolnej” i których mnogość (349 pozycji) świadczy wymownie o jej nasileniu.

³ *Op. cit.*, s. 59. Zob. także P. Hazard, *Myśl europejska w XVIII wieku. Od Monteskiusza do Lessinga*, Warszawa 1972, s. 95—109.

jako przejąć rolę nie zwoływanych od dawna stanów generalnych. Spory te, zataczając szerokie kręgi, angażowały różne siły, m. in. także i jezuitów, którzy popierali politykę Ludwika XV w momentach skłaniania się przezeń ku ultramontanizmowi. Ambicje coraz bardziej zwierającego się wokół parlamentów stanu urzędniczego wyrażały się także w podejmowanych sporach finansowych, co w pewnym stopniu czyniło z nich ośrodek opozycyjny wobec absolutyzmu królewskiego⁴. Przyczyny natury ekonomicznej i politycznej stały także u początków batalii wytoczonej przez parlamenty zakonowi jezuitów i dopiero wnikliwy wgląd w akta poszczególnych kolegiów miał zwrócić uwagę urzędów sądowniczych na nadużycia w nich dokonywane, na niedostatek udzielanych tam nauk i szerzenie błędnych, a nawet niebezpiecznych według przekonania znacznej części notablów — doktryn religijnych. Dodajmy do tego, iż wzrastającej od XVII w. w siły ekonomiczne i ambicje intelektualne mieszczaństwo, z którego wywodziła się większość „stanu urzędniczego”, szukało w szkołach odmiennych, niż to dawała tradycyjna szkoła humanistyczna, treści⁵, co także było źródłem krytyki coraz podejrzliwiej traktowanego zakonu.

Konsekwencje jednak wzmożenia zainteresowań szkolnictwem ze strony „parlamentarzystów” francuskich były wieloznaczne i pełne sprzeczności. Opozycja parlamentów wobec absolutyzmu królewskiego miała charakter prawno-polityczny, w bardzo niewielkim tylko stopniu — społeczny. Oznaczało to, że środowiska parlamentów bardziej zbliżone były swoją pozycją ekonomiczną i ambicjami do szlachty urzędniczej i do arystokracji niż do rzesz ubogiego mieszczaństwa i proletariatu miejskiego, nie mówiąc już o ludności chłopskiej. Stąd brak zainteresowania dla istotnych reform społecznych i wrogość wobec „nowej filozofii”, którą oskarżano o szerzenie bezbożności, zepsucia obyczajowego i wszelki „libertynizm”. Przywiązanie do zasad kościoła gallikańskiego i mniej lub bardziej jawne sprzyjanie jansenizmowi nie szło w parze z tolerancją religijną, przeciwnie — rodziło nie mniejszy fanatyzm, niż przejawiali go ultramontanie, aczkolwiek w wieku oświeconym dochodził on do głosu w innych, bardziej zawałowanych formach. Wszystko to, w różnym nasileniu i w sprzecznych niejednokrotnie pod względem wewnętrznej treści wypowiedziach, wyrażało się w koncepcjach pedagogicznych przedstawianych na forum parlamentów w Paryżu, Rennes, Grenoble, Bordeaux czy Tuluzie. Koncepcje te powstawały w sytuacji przymusowej, kiedy obciążone wyrokami zgromadzenia jezuickie musiały opuszczać swoje kolegia i kiedy zaczynała grozić anarchia szkolna, tym więcej ze powoływane przez parlamenty biura administracyjne, przejmujące pieczę nad administracją kolegiów, nie miały — jak się wydaje — pełnej

⁴ A. Saboul, *La révolution française*, Paryż 1974, t. I, s. 87 i n., 96 i n.

⁵ G. Duby, R. Mandrou, *Historia kultury francuskiej*, t. II, Warszawa 1965.

swobody dysponowania majątkiem jezuickim⁶. Ludzie, którzy podejmowali trudne i odpowiedzialne zadanie przedstawienia aktualnego stanu szkolnictwa i swych propozycji co do metod jego uzdrowienia i wprowadzenia bardziej odpowiadającego potrzebom czasu programu, w gruncie rzeczy nie mieli do tego żadnego przygotowania. Nie miał go przecież ani adwokat Guyton de Morveau, ani prokurator de la Chalotais, ani prezydent Izby Wyższej Rolland d'Erceville, być może, iż jedynie Rivard, który, jak się wydaje, był mocno związany ze środowiskiem uniwersyteckim, był bardziej wprowadzony w sprawy szkolne, gdy przystępował do opracowywania swych memoriałów⁷.

Dzięki jednak ich rozległej kulturze ogólnej, niezmożonej pracowitości pilnym lekturom, a także niewątpliwej pomocy wielu współpracowników potrafili wszyscy ci autorzy, oparłszy się na szczegółowej analizie współczesnego im stanu kolegiów jezuickich oraz na lekturze płynących szeroką falą wypowiedzi dotyczących problemów szkolnych i wychowawczych, skonstruować projekty ukazujące konieczność stwo-

⁶ Zagadnienie zarządu, przejmowania i związków majątku jezuickiego z sytuacją szkolnictwa francuskiego w l. 1762—1789 nie zostało dotąd w całości opracowane.

⁷ Louis-Bernard Guyton de Morveaux (Morveau) (1737—1816), syn prawnika, adwokat generalny parlamentu w Dijon, członek, a następnie przewodniczący Akademii Nauk w Dijon. W lipcu 1763 r. wygłosił szereg mów oskarżających jezuitów i przyczynił się do wydania wyroku usuwającego ich ze szkół. 18 marca 1764 r. przedstawił parlamentowi memoriał, w którym zawarł projekt reformy szkół. Jego żywe zainteresowania naukowe sprawiły, że zajął się chemią i historią naturalną, dokonując następnie szeregu odkryć w dziedzinie chemii i publikując liczne dzieła. Współpracował z najślawniejszymi uczonymi przełomu XVIII i XIX w. Jego sława naukowa sprawiła, że w jego życiorysach pomija się wypowiedzi na tematy organizacyjno-szkolne. Brak także analizy jego dzieła edukacyjnego i odpowiedzi na pytanie, czy i o ile doszły w nim do głosu jego zainteresowania naukowe.

Louis-René de Caradeuc de la Chalotais (1701—1786) pochodził ze starej rodziny urzędniczej, dziedziczącej godności parlamentarne. Był przywódcą opozycji bretońskiej w stosunku do księcia Aiguillon, zarządcy prowincji. Związany ze środowiskiem encyklopedystów w Paryżu. Gdy pod wpływem wiadomości z Paryża rozpoczęto w Rennes w 1761 r. kampanię przeciw jezuitom, la Chalotais jako prokurator ich oskarżał i w 1762 r. doprowadził do wyroku skazującego. W 1766 r. z poduszczenia ks. Aiguillon uwięziony, odzyskał wolność dopiero w 1774 r. W 1775 r. przywrócono mu funkcje prokuratorские, ale wówczas sprawami szkolnymi już się nie zajmował.

Bartholémy-Gabriel Rolland d'Erceville (1734—1794) pochodził ze starej urzędniczej rodziny. Do parlamentu wszedł w młodym wieku. Najaktywniejszą działalnością odznaczał się w walce z jezuitami i na gruncie reorganizacji szkolnictwa. W 1790 r. wystąpił jako deputowany z protestem przeciwko dekretom konstytuanty. Aresztowany i stracony 20 kwietnia 1794 r.

Jest rzeczą charakterystyczną, że żadne z nowszych słowników biograficznych ani encyklopedii nie wymieniają jego nazwiska, podobnie zresztą jak Rivarda i wielu innych odgrywających znaczną rolę autorów tego dziesięciolecia.

rzenia jednolitego systemu nauczania. Tego rodzaju postulaty znajdujemy we wszystkich niemal większych opracowaniach owego okresu. Praca tych autorów była niełatwa, ukazujące się bowiem wcześniej wypowiedzi zajmowały się raczej formułowaniem ideału wychowawczego i nie nawiązywały tak konkretnie do istniejącej rzeczywistości. Podkreślał to bardzo wyraźnie Rolland, gdy stwierdzał, iż „każda metoda, która ograniczałaby się do rozwijania umysłów wyjątkowo uzdolnionych i błyskotliwych, nie spełni oczekiwań społeczeństwa, ponieważ nie będzie odpowiadała potrzebom znacznej większości. Można rzec, że w ogólności jest to błąd większości proponowanych planów edukacyjnych. Mogą one być zastosowane tylko w nauczaniu prywatnym, ale nie w edukacji publicznej, podczas gdy ta właśnie wymaga udoskonalenia, tym bardziej iż należałoby życzyć sobie, aby nie było żadnej innej”⁸. Zależało zatem zarówno Rollandowi, jak i innym autorom projektów szkolnych, by proponowany przez nich system odpowiadał nie tylko potrzebom, ale i możliwościom społeczeństwa.

Wśród wymienionych w pedagogicznej historiografii pism z owych lat spotyka się najczęściej nazwiska La Chalotaisa i Rollanda. U pierwszego podkreślone są głównie walory proponowanego przezeń systemu wychowania i nauczania w zbiorowości szkolnej, w drugim widzi się przede wszystkim inspiratora organizacji szkolnej opartej na zasadzie hierarchicznej zależności. Wydaje się jednak, że wielkie *Sprawozdanie* Rollanda zasługuje na uwagę także z wielu innych względów. Po pierwsze — znajdujemy tutaj wyraźnie zarysowaną koncepcję nie tylko organizacyjną, ale także programowo-wychowawczą, po wtóre — zaakceptowany przez zgromadzenie plan prezydenta parlamentu paryskiego, jeśli nawet nie mógł objąć całości państwa i miał ograniczyć się tylko do okręgu podlegającego temu parlamentowi, to i tak obejmował przeszło połowę Francji. Był to bowiem obszar bardzo rozległy; jego granice na północy obejmowały Pikardię, na wschodzie dotykały Burgundii i Delfinatu, na południu obejmowały Owernię, na zachodzie zaś całe niemal dorzecze Loary z ziemiami Poitou i Anjou; po trzecie wreszcie — projekt Rollanda stanowił w istocie syntezę wszystkich wcześniej opublikowanych na ten temat wypowiedzi, co więcej, autor w szczególnie interesujących go przypadkach zwracał się bezpośrednio do autorów, prosząc o dodatkowe wyjaśnienia. Sam zresztą podkreślał zdecydowanie syntetyczny charakter swojej wypowiedzi: „W gruncie rzeczy nie do mnie winno należeć redagowanie tego sprawozdania. Wszystko, co dotyczyło ogólnie przedmiotu edukacji, było nieuchronnym następstwem przewrotu, który spowodowały zarządzenia z 6 sierpnia 1761 i 1762 r. Było więc rzeczą

⁸ B. G. Rolland, *Compte rendu...*, s. 86. Zarówno przytoczone tu zdanie, jak i wszystkie następne cytaty z pism francuskich zostały przełożone przeze mnie — K. M.

Pana de l'Averdy⁹ zgromadzić wszystkie wypowiedzi poszczególnych uniwersytetów, uczynić z nich jedną całość i zdać z nich sprawę Izbie, dorzucając do nich własne spostrzeżenia [...] Memoriały, które on zredagował, prawa, których wydanie spowodował lub co do których był konsultowany, jednym słowem wszystkie te prace, którym się poświęcał [...] w l. 1761, 1762 i 1763, aż do chwili, gdy król powierzył mu starania o swoje finanse, dowodzą, jak bardzo byłoby pożądanym, aby sprawozdanie dotyczące tak ważnego przedmiotu było przedstawione przez urzędnika, którego talenty i oświecenie są tak dobrze znane. [...] Zmuszony okolicznościami do obarczenia się tą pracą, uznałem, iż w redakcji tego tu memoriału nie należy kierować się porządkiem, w którym uniwersytety przedstawiały swoje poglądy, ale raczej takim, jaki wynika z naturalnego biegu spraw [...] sądziłem również, iż nie wystarczy posłużyć się wyjątkami z memoriałów uniwersytetów, ale należy wykorzystać wszystko, co ukazało się na temat edukacji, przeczytałem zatem z uwagą plany studiów i memoriały dotyczące tego zagadnienia, od niedawna ogłoszone publicznie bądź to przez urzędników znanych z talentów i mądrości, bądź przez członków uniwersytetów, bądź przez zwykłych obywateli gorliwych o sławę nauk [...] Nie kryję zresztą przed Wami, Panowie, iż przed nadaniem ostatecznego kształtu temu sprawozdaniu podzieliłem się swymi myślami z osobami zdatnymi, by je naprostować, skorzystałem też wiele z ich uwag i materiałów, które mi łaskawie ofiarowano. [...] Tak więc mógłbym powiedzieć, że *Sprawozdanie*, które mam dziś zaszczyt przedstawić Zgromadzeniu nie jest moim dziełem, a stanowi rezultat, czy też raczej ekstrakt z tego wszystkiego, co ukazało się dotąd lub też zostało mi podane do wiadomości na temat edukacji [...]"¹⁰

Świadectwem bogactwa materiałów, z których korzystał Rolland, są liczne i obfite w treści przypisy. One też mówią wyraziście, iż memoriały nadesłane przez Uniwersytet Paryski, które miały stanowić podstawę opracowywanego projektu, zostały wykorzystane zaledwie w części, a i to autor w wielu miejscach podejmuje dyskusje z zawartymi w nich tezami, posługując się argumentami zaczerpniętymi z memoriałów przedstawianych w innych parlamentach. Można zatem przyjąć, iż koncepcja przedstawiona przez Rollanda jest reprezentatywna dla tendencji wyrażanych przez środowiska parlamentarne, i to nie tylko wysuwającego się na czoło parlamentu Paryża, ale także parlamentów w Rennes, Dijon, Grenoble czy Tuluzie. Jest to więc koncepcja charakterystyczna dla dążeń i poglądów bogatego mieszczaństwa, sprzymierzonego z urzędniczą szlachtą. Z tego też punktu widzenia należy rozpatrywać dzieło Rollanda, konfrontując je z koncepcjami powstałymi w tej samej

⁹ Clément-Charles-François de l'Averdy (1723—1793), radca parlamentu paryskiego. W 1763 r. powołany na stanowisko ministra finansów, po krótkim czasie został zwolniony. Stracony w czasie rewolucji.

¹⁰ Rolland, *Compte rendu...*, s. 2—4.

epoce, ale w odmiennych środowiskach, na odmiennym podłożu i dla realizacji innych celów.

W tak właśnie odmiennych warunkach został spisany przez Denisa Diderota jego *Plan organizacji Uniwersytetu dla rządu rosyjskiego — lub o edukacji publicznej we wszystkich naukach*¹¹. Plan powstał na prośbę Katarzyny II w rezultacie podróży, jaką filozof — wdzięczny za dobrodziejstwa okazane przez carową — odbył do Rosji w 1773 r., i jego 7-miesięcznego (od sierpnia 1773 r. do marca 1774 r.) pobytu w Petersburgu. Obszerny ten elaborat zasługuje na uwagę nie tyle nawet jako konkretny program zamierzonej reformy, ile jako wyraz poglądów Diderota na rolę oświaty, na metody poszukiwania wiedzy i zasięgu wykształcenia niezbędnego dla określonych klas społecznych. Była to koncepcja filozofa, który najbardziej bodaj konsekwentnie wśród francuskich oświeconych zajmował się filozofią natury¹² i którego materialistyczny światopogląd ukształtował się na tej właśnie bazie. Nie oznaczało to jednak, by sławny encyklopedysta nie był konformistą. Jego konformizm przejawiał się — jak to podkreślają niektórzy jego biografowie¹³ — właśnie w pełnym admiracji stosunku do carowej. Dostrzeżemy go też mimo wielu odważnych myśli w niektórych sformułowaniach zawartych w opracowanym przezeń *Planie Uniwersytetu*. Niezależnie jednak od kompromisów wobec własnej postawy, podyktowanych bez wątpienia względem na łaski potężnej protektorki, koncepcja pedagogiczna Diderota jest wyrazem francuskiej myśli filozoficznej i we francuskich tradycjach szukać należy w znacznym stopniu źródeł zawartych w niej propozycji organizacyjnych. Niezależnie bowiem od przyjaźni zawartej z Golicynem, a następnie Naryszkinami, Diderot Rosji nie znał i w czasie swego tam pobytu jej nie poznał. Wynika jasno z całej jego pracy nad *Planem*, że nie orientował się w stosunkach oświatowych kraju, dla którego opracowywał projekt szkolnictwa. Trudno stwierdzić, czy i co wiedział o Uniwersytecie Moskiewskim, skoro pisząc o organizacji nauczania odwoływał się głównie do przykładów niemieckich i francuskich, co zresztą daje mu okazję do wielu krytycznych uwag pod adresem francuskich uniwersytetów. Znajdziemy więc m. in. rozważania nad organizacją fakultetu teologicznego, mimo iż takiego w Uniwersytecie Moskiewskim nie było, a duchownych prawosławnych kształciły i nadal kształcić miały

¹¹ *Plan d'une Université pour le Gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences. (Ecrit de 1775 à 1776. Publié partiellement en 1813—1814. Complété d'après le manuscrit de l'Ermitage), [w:] Oeuvres complètes de Diderot revues sur les éditions originales... par J. Assézat, t. III, Paris 1875, s. 409—534.*

¹² Diderot, *Textes choisis*, t. II. *De l'interprétation de la Nature (Pensées sur l'Interprétation de la Nature. Articles de l'Encyclopédie (sept premiers tomes). Introduction, commentaires et notes explicatives par J. Varloot, Paris 1971, s. 170.*

¹³ L. Ducros, *D. Diderot. Homme et l'écrivain*, Paris 1894, s. 344, zob. ch. IV. „Diderot et Catherine II”, s. 84—130.

akademie i seminaria cerkiewne. Nie powstrzymało to jednak Diderota od zarysowania szczegółowo planu katedr, niewątpliwie takiego, jaki — jego zdaniem — winien być wprowadzony we wszystkich fakultetach teologicznych Francji, różnicę zaś religii zbył krótkim stwierdzeniem: „W taki to właśnie sposób przygotowuje się dobrego i wykształconego duchownego w Italii, we Francji, w Anglii, Hiszpanii i Portugalii. Czy należałoby wiele zmienić pod względem naukowym czy w dziedzinie wychowania moralnego w odmiennym kraju, jakim jest Rosja? Nie wiem”¹⁴.

Tak więc memoriał Diderota jest w znacznie większym stopniu syntezą jego własnych doświadczeń, obserwacji, lektur i poglądów niż realną propozycję dostosowaną do określonych potrzeb i warunków. Nic też dziwnego, że — mimo zawartych w nim pochlebstw wobec Katarzyny i kompromisowych sformułowań — był on nie do przyjęcia dla carowej. Zaległ też głęboko wśród innych dokumentów epoki na cały wiek¹⁵. Dla analizy jednak formowania się francuskich koncepcji pedagogicznych memoriał Diderota ma ogromną wartość, a szczególnie wiele mówi jego porównanie z projektem opracowanym przez Rollanda. Powstanie obu planów dzieliło niespełna dziesięć lat. W ciągu tego czasu jednak zmieniła się całkowicie sytuacja parlamentów, ustaliły ponownie wpływy Kościoła na szkolnictwo, a ponadto oba projekty były wyrazem poglądów ludzi o różnym światopoglądzie, co znalazło odbicie w ujęciu wielu podstawowych zagadnień.

W jakim stopniu oba te projekty były reprezentatywne dla tendencji społecznych epoki? Czy i o ile nawiązywały one do francuskich tradycji szkolnych? Jak odzwierciedlał się w nich postęp nauki i metod przekazywania wiedzy? Oto pytania godne — jak się wydaje — rozważenia.

Na tym tle warto także przypomnieć główne tendencje koncepcji oświatowej Komisji Edukacji Narodowej, najpełniej wyrażonej w *Ustawach* z 1783 r., a dojrzewającej wśród wielu dyskusji, prób i doświadczeń przez lat 10. Dla większości współautorów *Ustaw* pisma Rollanda i materiały, z których korzystał, mogły być znane, choć nie mamy na to jeszcze w pełni udokumentowanych dowodów. *Plan* Diderota znany być nie mógł, znana była jednak *Encyklopedia*, a także zapewne inne jego pisma, z których wiele treści przeniknęło do przygotowanego dla carowej projektu. Nie jest jednak zadaniem tego studium szukanie wpływów Rollanda czy Diderota na członków Komisji i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Bardziej interesująca wydaje się konfrontacja tych trzech koncepcji pod względem ich tendencji ideowych i organizacyjnych. Porównanie na kilku płaszczyznach dążeń dochodzących do głosu w trzech wymienionych koncepcjach pedagogicznych dostarczy, być może, kilku

¹⁴ *Plan d'une Université...*, s. 516.

¹⁵ Losy manuskryptu oraz podstawę publikacji z 1875 r. wyjaśnia dokładnie J. Assézat w przedmowie poprzedzającej tekst *Oeuvres complètes de Diderot*, s. 411—414.

elementów do odpowiedzi na zasadnicze pytanie, czy i o ile tendencje Komisji odpowiadały reprezentatywnym projektom francuskiego Oświecenia.

*

Zanim wszakże przystąpimy do bardziej szczegółowej analizy wysuwających się na czoło problemów, warto może pokrótce przedstawić konstrukcję *Sprawozdania* Rollanda i *Planu* Diderota. Prezydent parlamentu paryskiego podzielił swoje wywody na dwie zasadnicze części¹⁶. W pierwszej, zatytułowanej *Edukacja*, zawarł rozważania ogólnoorganizacyjne, w drugiej, pt. *Metoda*, zajął się zagadnieniami programu nauczania na różnych jego poziomach, obowiązkami nauczycieli, ich miejscem w szkole. Z góry też powiedzieć można, że niewiele tu znajdziemy uwag, których pozwala oczekiwać tytuł, tj. na temat metod zdobywania i przekazywania wiedzy. Z prawniczą natomiast dokładnością Rolland uzasadnia każde swoje twierdzenie, nie tylko odwołując się do nadesłanych mu memoriałów i publikacji, ale rozwijając każdą myśl, uciekając się do rozbudowanej argumentacji i częstokroć z góry uprzedzając możliwe zarzuty. W tym gąszczu zdań przemycy Rolland niejednokrotnie myśli, które, wypowiedziane jasno i otwarcie, nie pozyskałyby zapewne aprobaty środowiska, do którego się zwracał, ukryte w spiętrzonych elokwencji, nie przyciągały krytycznej uwagi, ale też straciły na wyrazistości i ostrości. W *Planie* Diderota poznajemy natomiast pióro wytrawnego literata i publicysty. Nie skąpi on w swej wypowiedzi krytycznych uwag pod adresem uznanych autorytetów i francuskich fakultetów, aczkolwiek uważna lektura dowodnie przekonuje, że autor kulturę francuską ceni wysoko i z niej czerpie pełną dłońią wzory i uzasadnienia swych propozycji. *Plan* Diderota poprzedzony został krótkim *Szkicem o studiach w Rosji*. Szkic ten, wedle zdania J. Assézata, powstał w odpowiedzi na prośbę Katarzyny o wskazanie dróg dla zamierzonej reformy szkolnictwa i dopiero na ponowne żądanie carowej Diderot znacznie rozbudował swą wypowiedź, nadając jej formę szczegółowego projektu¹⁷. *Szkic* przyniósł zawartą w 15 krótkich rozdziałach charakterystykę rozwoju wszystkich szczebli szkolnictwa, przy czym — co zasługuje na szczególną uwagę — w tym piśmie Diderot sięga przede wszystkim do organizacji i programów szkolnictwa niemieckiego. Francuski filozof uważał, że właśnie kraje protestanckie cechował postęp w rozwoju oświaty i one to stały się inspiracją dla przewrotu umysłowego we Francji, bowiem „duch kleru katolickiego, który całkowicie owładnął szkolnictwem, sprzeciwia się zdecydowanie wszelkiemu postępowi oświecenia i rozumu, tak bardzo

¹⁶ *Op. cit.*, cz. I, s. 1—65; cz. II, 66—96.

¹⁷ *Op. cit.*, s. 413; „*Essai sur les études en Russie*”, s. 415—428.

wspieranych w krajach protestanckich”¹⁸. Warto tu także podkreślić doskoną znajomość problematyki oświatowej krajów niemieckich.

Mimo lapidarnego ujęcia tak szerokiego problemu Diderot nie pomija tu żadnej okazji, by pouczyć o obowiązkach oświeconych władców i prawodawców oraz wskazać na znaczenie wykształcenia i oświaty. Oto np. stwierdzając, iż w krajach niemieckich nie ma wsi i miasteczka, w których nie byłoby nauczyciela uczącego czytania, pisania i rachunków, napomyka o narzekaniach szlachty, iż chłopci przez to stają się bardziej krnąbrni, a każdy, kto pozyskał choćby trochę wiedzy, pragnąłby swe dzieci oderwać od pługą i uczynić z nich uczonych, teologów lub co najmniej nauczycieli; ale — pisze dalej Diderot — „to do prawodawcy należy uczynić pracę rolnika tak poważaną i spokojną, by nikt nie pragnął jej porzucać. Ludzie są na ogół stworzeniami przywiązanymi do ustalonego trybu życia i porzucają go tylko wówczas, gdy czują się uciemżeni. W kraju zaś dobrze rządzonym ludzie żadnej profesji nie powinni być narażeni na uciemżenie” [...]”¹⁹.

Obok tego rodzaju uwag znajdziemy też na kanwie obrazu szkolnictwa niemieckiego krótko sformułowane propozycje zmian czy też uzupełnień w organizacji i programie nauczania, które winny być wprowadzone w kraju „w którym szkoły nie są jeszcze rozpowszechnione”. Znajdujemy więc w *Szkicu o studiach w Rosji* zarys tych wszystkich propozycji, które rozwinięte, usystematyzowane, opatrzone szczegółowymi komentarzami i wykazami, znalazły się następnie w *Planie Uniwersytetu*. Mimo że *Plan* jest znacznie obszerniejszy i bardziej dokładny, to forma pisarska Diderota pozostaje tu niemal niezmieniona: krótkie rozdziały, częste odwoływanie się do przykładów czerpanych z dawnych i współczesnych doświadczeń szkolnych — tu już przede wszystkim francuskich — liczne akcenty polemiczne, już to sygnalizowane tytułami²⁰, już to wplecione w tok rozważań ogólnych. Redaktor *Wielkiej Encyklopedii*, autor zamieszczonego we wstępie „Podziału nauk” i wielu w niej artykułów nie pominął okazji, by i w piśmie przeznaczonym dla carowej nie zamieścić szeregu interesujących uwag dotyczących metodologii nauk. *Plan Uniwersytetu* ma dzięki temu charakter bardziej ogólny, sta-

¹⁸ *Op. cit.*, s. 415, na końcu zaś paragrafu wstępnego czytamy: „Il est clair, pour tous ceux qui ont des yeux, que sans les Anglais, la raison et la philosophie seraient dans l'enfance la plus méprisable en France, et que leurs vrais fondateurs parmi nous, Montesquieu et Voltaire, ont été les écoliers et les sectateurs des philosophes et des grands hommes d'Angleterre”.

¹⁹ *Op. cit.*, s. 417.

²⁰ Np. omówienie programu wykształcenia ogólnego podzielone zostało na szereg krótkich rozdziałów o następujących tytułach: „De l'ordre des études”, „Connaissances essentielles et connaissances de convenance”, „Objet d'une école publique”, „Objection et réponse”, „Division commune à toute science et à tout art”, „Différence de l'ordre des études dans un ouvrage ou dans une école”, „Objection et réponse”, „Plan de ce petit écrit”, „Supposition”.

nowiąc, jak to wyżej wspomniano, jedno więcej źródło, ukazujące poglądy na naukę filozofa i publicysty francuskiego. Krótkie, ujęte częstokroć w publicystyczne formy, wypowiedzi układają się jednak w dość wyraźnie wyróżniające się części. Rozpoczyna Diderot od ogólnych rozważań na temat wykształcenia i jego roli w życiu społecznym. Znajdujemy tu szereg sformułowań, które mogłyby stać się aforyzmami, a które w zastosowaniu do feudalnej Rosji mogły raczej odstraszać carową niż zachęcać ją do przejęcia się maksymami swego gościa. Oto kilka z nich: „Wykształcić naród — to go ucywilizować; przytłumić w nim oświatę — to przywrócić go pierwotnej dzikości”. „Ciemnota jest udziałem niewolnictwa i dzikości; wykształcenie pozwala odczuć człowiekowi swoją godność i niewolnik szybko dochodzi do wniosku, iż nie został zrodzony do służalstwa”²¹.

Dalsze rozważania dotyczą roli, organizacji i przeszłości uniwersytetu oraz poszczególnych jego wydziałów. Zarysowe omówienie programu wykształcenia ogólnego stanowi wstęp do przedstawionego tabelarycznie planu jego organizacji, związanej, wzorem francuskim, z wydziałem sztuk. Diderot przedstawia dwie wersje takiego planu: szerszą i skróconą, bardziej zbliżoną do możliwości realizacyjnych. Szczegółowe omówienie programu uzupełnione zostało wyliczeniem podręczników, które mogą być użyteczne dla poszczególnych przedmiotów. Rozważania metodyczne dotyczące nauczania języków stanowią wyodrębnioną część tego omówienia, co znajduje uzasadnienie w odmiennym od tradycyjnego potraktowaniu ich w proponowanym programie. Omówienie programu i zadań pozostałych fakultetów jest ze zrozumiałych względów znacznie krótsze, niemniej jednak dokładnie przemyślane. Diderot zajmuje się kolejno fakultetami: medycznym, prawnym i teologicznym. W każdym z nich wymienia proponowane katedry i zakres wykładanych przedmiotów, dołączając i tu także propozycje dotyczące podręczników. Z tą częścią łączą się krótkie, lecz jakże bogate w treść, rozważania o „stanie uczonych”. Zawierają one uwagi o społecznej roli nauki, o znaczeniu akademii i warunkach ich działalności oraz związkach z ogólnym stanem oświaty. I tu — jak na wstępie — znajdujemy szereg lapidarnie sformułowanych stwierdzeń, które można by, wniknąwszy głębiej w ich treść, poczytać za złośliwe aluzje pod adresem jego mocodawczyni, która starała się przyciągnąć uczonych zagranicznych i pragnęła uchodzić za wielką protektorkę nauk. „Jeśli naród nie jest oświecony, jaki by nie był liczny i potężny, będzie on barbarzyński i nikt mnie nigdy nie przekona, że barbarzyństwo może być dla jakiegoś narodu stanem szczęśliwości i że jakkolwiek lud zmierza ku nieszczęściu w miarę jak staje się światłym, jak się cywilizuje, jak prawo własności staje się dlań coraz bardziej nienaruszalne” — tu bez trudności odczytujemy aluzję do Rous-

²¹ *Op. cit.*, s. 429.



seau, z którym po okresie krótkiej przyjaźni Diderot pozostawał skłócony. „Akademia czy też inne zgromadzenie uczonych musi opierać się na określonym poziomie wykształcenia powszechnego; bez tego, utrzymywana przez państwo, kosztuje wiele, składa się tylko z ludzi przez nie powoływanych i nie przynosi żadnego pożytku” [...] Wzywać cudzoziemców, aby utworzyć akademię, jest to zaniedbywać uprawę własnej ziemi i kupować ziarno u sąsiadów. Uprawiajcie własną rolę, a będziecie mieli zdrowy zasiew”²².

Zamykają *Plan* szczegółowe propozycje dotyczące organizacji wewnętrznej uniwersytetu i kolegiów. Tu Diderot porzuca nazwę „wydziału sztuk”, mówiąc o dyscyplinie i przepisach porządkowych w kolegiach, warunkach stawianych uczniom, o pracy i kształceniu nauczycieli. Znajdziemy tu także rady dotyczące opracowywania podręczników i wreszcie opis pomieszczeń, które powinny znaleźć się w budynkach przeznaczonych dla poszczególnych fakultetów.

Tak więc *Plan Uniwersytetu* Diderota przynosił logicznie skonstruowany i dokładnie umotywowany projekt systemu oświatowego, szerszy i bardziej dokładny niż projekt Rollanda, obejmujący jednak przede wszystkim nauczanie średnie i wyższe. Diderot nie porusza w swych wywodach sprawy organizacji szkolnictwa elementarnego, podobnie zresztą jak i Rolland, co nie oznacza, by obydwaj autorzy nie dostrzegali tego problemu.

*

Już starożytni byli świadomi tego, że oświata i wychowanie są nieodłącznie związane z ustrojem politycznym i społecznym, że podporządkowanie sobie przez władzę państwową systemu szkolnego służy jego umocnieniu i przedłużeniu. Świadomość ta powraca z nową siłą w czasach nowożytnych, przy czym w różny sposób dochodzi do głosu w poszczególnych państwach, w zależności od ich sytuacji politycznej, ekonomicznej, społecznej i intelektualnej. Jezuici byli atakowani w XVIII w. in. za swój kosmopolityzm, za to, że podlegając Rzymowi nie liczyli się z interesami państw, w których zakon utrzymywał swe kolegia, że zabrakło w nich wychowania obywatelskiego, które by powierzona im młodzież przygotowywało do służby dla państwa i narodu. Wychowanie dobrego obywatela jako cel działalności edukacyjnej przewija się przez literaturę pedagogiczną w różnych sformułowaniach poprzez wieki, ze szczególną częstotliwością występuje w dobie Oświecenia, zarówno w pismach politycznych (Montesquieu), jak pedagogicznych (La Chalotais). Jaką jednak treść należało nadać temu hasłu „wywoławczemu” we Francji, gdzie król mówił: „państwo to ja”? Montesquieu zaś pisał „o wycho-

²² *Op. cit.*, s. 518, 519.

waniu pod rządem despotycznym”²³: „Nieograniczone posłuszeństwo wymaga ciemnoty u tego, który słucha; wymaga jej nawet u tego, który rozkazuje. Nie ma on roztrząsać, wątpić, rozumować, ma jeno chcieć. [...] Wychowania więc tam poniekąd nie ma wcale. Trzeba odjąć wszystko, aby dać coś, zacząć od uczynienia złego obywatela, aby uczynić dobrego obywatela. I po cóż w istocie wychowanie miałyby się silić na stworzenie dobrego obywatela, który by odczuwał publiczne niedole? Gdyby kochał państwo, miałyby pokusę zwolnić sprężyny rządu; gdyby mu się nie powiodło, zgubiłby się; gdyby mu się powiodło, groziłoby mu to, że zgubi samego siebie, władcę i państwo”.

W istocie konsekwentna realizacja wychowania obywatelskiego w absolutnym ustroju Francji musiałyby prowadzić do kształtowania obywateli zbuntowanych przeciwko ustrojowi, w którym żyli, obywateli świadomych tego, iż w imię dobra własnego i swych współobywateli winni dążyć do obalenia istniejącego systemu rządu. Jak głęboko jednak sięgała świadomość tej konsekwencji i czy można ją w ogóle było wyrazić formułując cele edukacyjne, nawet w zawoalowanej formie? Czy było to możliwe we Francji? Czy było to możliwe w Rosji? Jak więc sformułuje zadania przyświecające jego pracy Rolland? Co napisze o celach zaprojektowanego systemu edukacyjnego Diderot?

Oto, co we „Wstępie” do swego *Sprawozdania* pisze prezydent parlamentu paryskiego: „Zanim przejdę do szczegółowego omówienia memoriałów przesłanych przez uniwersytety, czuję się w obowiązku zwrócić Waszą uwagę Panowie na to, że wypędzenie jezuitów z różnych królestw Europy zostało wszędzie potraktowane jako szczególna okazja do wskrzeszenia nauk. W istocie (aby posłużyć się słowami Parlamentu Grenoble) »potrzeby są pilne, okazja jedyna [...] znaleźliśmy się w sytuacji, którą należy wykorzystać albo wszystko będzie stracone bezpowrotnie« [...] Oto przyszedł moment udoskonalenia wychowania i nadania szkołom organizacji lepiej zestrojonej z ich rzeczywistym przeznaczeniem, kształtu bardziej odpowiadającego obyczajom każdego narodu, jego prawom i potrzebom wynikającym z rozwoju wytwórczości i różnych dziedzin kultury, określenia takich form wreszcie [...] które nadałyby edukacji publicznej tak cenny charakter wychowania narodowego [...] Można tu odnieść stwierdzenie Pana de Suffin, który nazywa edukację zupełnie słusznie „podstawą dobra publicznego, podstawą państwa, których nigdy nie należy tracić z pola widzenia”²⁴.

Rolland nie wykracza w swych dalszych wypowiedziach poza te ogólne sformułowania. Wielokrotnie, co prawda, będą przewijały się przez

²³ Montesquieu, *O duchu praw*. Przełożył T. Boy Żeleński. Przejrzał i uzupełnił M. Szczaniecki, Warszawa 1957, t. I, s. 68.

²⁴ Rolland, *Compte rendu...* s. 4. Suffin, radca parlamentu w Grenoble, autor sprawozdania złożonego w tymże parlamencie 11 grudnia 1764 r. — komentarz Rollanda.

jego wywody takie określenia, jak „potrzeby państwa i jego szczęście”, w gruncie rzeczy jednak przyjmuje jako uznany cel nowego systemu edukacji zadania wyznaczone zarządzeniem królewskim z 3 września 1762 r., które, żądając przedstawienia memoriałów w sprawie nauczania od uniwersytetów Paryża, Rennes, Bourges, Poitiers, Angers i Orleanu, wskazywało „trzy główne zadania edukacji młodzieży: religię, obyczaje, naukę. Aby zaszczyć w sercach młodych ludzi zasady religii, nauczyć ich należytego wypełniania swych obowiązków, przygotować ich nalezycie do studiowania historii świętej, aby ukształtować ich obyczaje przez studiowanie i uprawianie cnót [...] ażeby nauczanie publiczne młodzieży mogło zapewnić państwu chrześcijańskich obywateli, zdolnych do wypełniania z całym szacunkiem i posłuszeństwem swych powinności wobec króla, praw Kościoła i państwa, zgodnie z zasadami królestwa i tych obowiązków, do których mogą być powołani”²⁵. Cel zatem wychowania uznany i parokrotnie na kartach *Sprawozdania* w różnych sformułowaniach powtarzany i uzasadniany określony został nie tyle przez prezydenta parlamentu paryskiego, ile przez zarządzenie królewskie. Nic też dziwnego, że posłuszeństwo wobec „świętej osoby króla” wysuwało się tu na miejsce równorzędne z „szacunkiem i posłuszeństwem winnym Kościołowi, Jego Pasterzom, w szczególności zaś Ojcu wspólnemu wszystkich wiernych”. Dobry chrześcijanin wyznający i rozumiejący zasady wiary to zasadniczy cel wychowania mocno i wielokrotnie podkreślany przez Rollanda. Równocześnie jednak z całym naciskiem podkreślał, iż ci, którzy zdobywają pełne wykształcenie, tj. uczęszczają także na kurs filozofii, winni znać doskonale „cztery artykuły kleru francuskiego z 1682 r. [...] które są źrenicą naszej wolności”²⁶.

Jeśli zadaniem odrodzonych, po wypędzeniu jezuitów, szkół miało być ukształtowanie obywatela posłusznego królowi, wiernego Kościołowi gallikańskiemu, o żywym poczuciu moralnym, zgodnym z Ewangelią, to równocześnie reforma systemu edukacyjnego miała spełnić jeszcze jedną nader istotną rolę. Przez ujednoczenie szkolnictwa miała doprowadzić do zniwelowania istniejących ciągle jeszcze różnic między poszczególnymi prowincjami królestwa francuskiego, a tym samym patriotyzm lokalny zastąpić patriotyzmem narodowym, nauczyć miłości dla całego kraju, jego praw i jego władcy. „Ze wszystkich dostępnych środków — pisał Rolland — nie ma takiego, który w sposób bardziej pewny osiągnąłby zamierzony cel, jak powszechna edukacja która rozciąga na wszystkich te same zasady i te same światła. Przepojeni od dziecka tymi samymi prawdami młodzi ludzie z różnych prowincji pozbędą się przesądów związanych z ich urodzeniem, uformują te same przekonania o cnocie, nauczą się obalać bariery, które oddzielają ich od współziomków. Ci młodzi ludzie, gdy kiedyś staną na czele swych narodów, zażądadają

²⁵ *Op. cit.*, s. 7.

²⁶ *Op. cit.*, s. 96.

sami praw jednakowych dla wszystkich [...] a wszystkie dzielnicowe uprawnienia zostaną obalone, bowiem będą oni chcieli zachować te jedynie, które są pożyteczne i słuszne, te przede wszystkim, które pozwolą okazać królowi ich miłość i wierność, a ojczyźnie ofiarować równie chętnie ich dobro, jak życie”²⁷.

Powołując się na liczne memoriały i projekty autor *Sprawozdania* stale przypomina wydane już zarządzenia królewskie i wyraża niezłomne przekonanie, że dalsza opieka monarchy pozwoli doprowadzić rozpoczęte dzieło do końca. Nie mówiąc o tym nadto wyraźnie, liczy przecież Rolland na to, iż ogólna piecza nad rozwojem szkolnictwa pozostawiona będzie parlamentom, że do uniwersytetów należeć będzie kierowanie procesem nauczania, troskę natomiast o zapewnienie bazy materialnej zachowają biura administracyjne. To ostatnie zresztą zagadnienie pojawia się w jego rozważaniach tylko marginesowo, toteż trudno wyczytać z kart *Sprawozdania*, jak widział Rolland obowiązki państwa wobec oświaty pod względem ekonomicznym, trudno też zorientować się, na jakiej zasadzie majątek pojezuicki wykorzystany już został na utrzymanie opuszczonych przez zakon kolegiów. Na to pytanie nie znajdziemy zresztą odpowiedzi ani w wydanej ostatnio *Historii Francji*, ani też w nowszych opracowaniach francuskich dotyczących administracji państwa²⁸. Nie ulega jednak wątpliwości, iż Rolland oczekiwał dalszego poparcia króla dla szkolnej inicjatywy parlamentów i że nie spodziewał się, iż braki finansowe mogłyby stanąć na przeszkodzie w jej realizacji. A przecież w czasie, gdy podpisywał *Sprawozdanie*, król prowadził już przy pomocy księcia d’Aiguillon bezpardonową walkę z parlamentem bretońskim, a tylekroć cytowany i wychwalany w tym dziele La Chalotais od dwu lat przebywał w więzieniu. Czyż zatem nie można by dopuścić przypuszczenia, że umysł Rollanda drażniły wątpliwości, że tak wielokrotnie ponawiane deklaracje miłości i wierności dla króla były swego rodzaju dymną zasłoną, za którą kryło się przekonanie, że istotnym celem nowej edukacji będzie kiedyś możliwość „zażądania praw jednakowych dla wszystkich”? Trudno na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie, pamiętać jednak należy o narastających przeciwnościach między parlamentami a królem i jego ministrami, równocześnie jednak pamiętać też należy o jansenistycznych nastrojach wśród członków parlamentów, o ich fanatyzmie i niechęci wobec „filozofów”, której i Rolland nie taił²⁹.

²⁷ *Op. cit.*, s. 17.

²⁸ J. Baszkiewicz, *Historia Francji*, Wrocław 1974; J. Godechot, *Les institutions de la France sous la Révolution et l’Empire*, Paris 1951.

²⁹ Wspominając o wygnaniu jezuitów z innych państw i podjętych tam pracach reformatorskich, pisze Rolland m. in.: „Wybór, który został dokonany przez książąt znanych z pobożności, upewnia nas, że osoby te nie posłużą się współczesną filozofią, która nie ma innego celu, jak tylko zburzyć podstawy naszej wiary,

W tym też aspekcie spojrzeć należałoby na omówienie społecznej roli edukacji, dostępu do niej wszystkich stanów. Rolland, sam wywodzący się ze stanu średniego, dostrzega znaczenie wykształcenia dla podniesienia ekonomiki państwa, wzmocnienia jego sił. W tym też duchu interpretuje memoriały Uniwersytetu Paryskiego, którego zgromadzenie [...] „jest całkowicie przekonane, iż edukacja nie może być nigdy zbyt powszechna, a zatem, że nie ma takiej klasy obywateli, którzy nie mogliby odczuwać jej dobrodziejstwa, i że byłoby nader użytecznym, gdyby każdy obywatel państwa mógł otrzymać właściwe dla siebie wykształcenie”. Jeśli jednak każdemu potrzebna jest oświata, to nie znaczy, iż dla każdego winna być ona taka sama; w pewnym stopniu podziela on obawy wyrażone w tymże memoriale, „aby zbyt wielka liczba studentów nie wyludniła wsi i nie stała się przyczyną upadku rzemiosł i rolnictwa”³⁰. Stoi Rolland wyraźnie na stanowisku edukacji stanowej, do którego to zagadnienia powraca parokrotnie w swej wypowiedzi. Warto natomiast podkreślić, iż prezydent parlamentu paryskiego dostrzegł konieczność objęcia systematycznym nauczaniem także i dziewcząt. O sprawie tej jednak — jak można sądzić — nie mówił wobec szacownego grona swych słuchaczy, jedynie w drukowanym tekście zamieścił obszerny cytat z memoriału Guytona de Morveau, przedstawionego w parlamencie Burgundii, dając tym samym wyraz własnemu stosunkowi do tej sprawy³¹. Cytaty zresztą z memoriałów i wypowiedzi tego autbra pojawiają się dość często w przypisach Rollanda; zazwyczaj w tych wszystkich miejscach, w których poszukiwał on dodatkowego poparcia dla swych poglądów, m. in. na sprawę powszechności nauczania. Można sądzić, iż pomimo wyraźnego uwzględnienia w szerszym zakresie potrzeb młodzieży wywodzącej się z bogatego mieszczaństwa, nie spodziewał się w tej kwestii powszechnego zrozumienia w środowisku parlamentarnym. Pragnął jednak narzucić przekonanie o jednolitości poglądów na oświatę tej wyodrębniającej się grupy społecznej, mimo różnic, jakie występowały zarówno między poszczególnymi prowincjami, jak i wewnątrz zgromadzeń.

W innej sytuacji był czołowy przedstawiciel „współczesnej filozofii”, gdy spisywał swoje uwagi. Katarzyna żądała od niego planu organizacji szkolnictwa, nie miał więc powodu ani do tego, by zachęcać ją do zajęcia się szkolnictwem, ani — tym więcej — zastanawiać się nad środkami na realizację swoich pomysłów. Rzadko też bardzo odwoływał się

i która, chcąc wyzwolić człowieka z więzów religii, zrywa równocześnie więzy posłuszeństwa wobec wszystkich autorytetów, i zachęcając każdego, by zajmował się przede wszystkim swymi własnymi interesami, czyni go obojętnym wobec religii, ojczyzny, obowiązków” (*Compte rendu...*, s. 5).

³⁰ *Op. cit.*, s. 18.

³¹ *Op. cit.*, s. 19, przyp. 24 „Plan d'Éducation dédié au Parlement de Bourgogne”.

do poglądów innych pisarzy, a jeśli je przytaczał, to raczej po to, by je ganić niż, by wzmacniać swoje stanowisko. Diderot prezentował tu swoje własne poglądy i posługiwał się własną argumentacją. Formułował jednak zadania proponowanego przez siebie systemu szkolnego w sposób podobny do Rollanda: „Chodzi o to, by dać władcy poddanych wiernych i posłusznych, cesarstwu obywateli pożytecznych, społeczeństwu członków wykształconych uczciwych i spokojnych, rodzinom dobrych mężów i ojców, republice literatów członków niewielu, ale o prawdziwym talencie, religii — duchownych przykładnych, wykształconych i wyrozumiałych. Nie jest to małe zadanie”³². Przy pozornym podobieństwie zakreślone przez Diderota cele były znacznie szersze; uwydatni się to szczególnie wyraziście, gdy porównamy proponowany przez niego program i metody zmierzające do jego realizacji. Sam zresztą widział te różnice wyraźnie i podkreślał je, nie szczędząc krytycznych uwag pod adresem wszystkich swoich poprzedników wypowiadających się na temat roli, zadań i programu edukacji. Widzieli oni wprawdzie doskonale braki publicznej edukacji — pisał Diderot — nie dostrzegali jednak istoty tego, czego wymaga prawdziwa reforma. Nie rozróżniali bowiem treści niezbędnych dla wszystkich od tych, które były potrzebne tylko niektórym, a co jeszcze istotniejsze, nie mieli żadnej świadomości co do prawdziwej użyteczności nauk oraz o istocie więzów, które łączą wszystkie dziedziny wiedzy. Swym dobrze wyostrzonym piórem nie wahał się nawet drasnąć Rollina, którego uznany powszechnie autorytet patronował wielu wypowiedziom Rollanda. „Rollin — pisze Diderot — sławny Rollin nie dostrzegał innego celu, jak kształcenie księży czy mnichów, poetów lub mówców; czyż o to właśnie chodzi?”³³ Powracając w wielu miejscach swych wywodów do zasadniczego pytania, komu i czemu ma służyć szkolnictwo zbudowane według jego koncepcji, wskazuje równocześnie Diderot, jak ciernista jest droga ku prawdziwej wiedzy. A jednak wszyscy mają takie samo prawo do nauki, „a miłość cnoty może częściej zdarzyć się w lepiankach niż w pałacach, jeśli się weźmie pod uwagę, że na jeden pałac przypada dziesięć tysięcy lepianek. Można zatem założyć, że zdolności, talent i cnota wyjdą raczej z biednej chaty niż z pałacu. [...] Więcej zaś trzeba rozumu, więcej oświecenia i siły, niż się to powszechnie uważa, aby stać się prawdziwie porządnym człowiekiem. Czy zaś można być takim człowiekiem bez sprawiedliwości? — a czy istnieje sprawiedliwość bez oświecenia?” Tendencja tych sformułowań jest aż nadto wyraźna. Należało więc zapewnić oświatę przede wszystkim tym, którzy najbardziej sprawiedliwości potrzebowali. Zadaniem więc edukacji publicznej jest według Diderota w pierwszym rzędzie zapewnienie dostępu do wiedzy tym wszystkim, których ojcowie nie

³² *Oeuvres complètes de Diderot*, s. 431.

³³ *Ibidem*.

mają dostatecznych środków, by dać im edukację domową³⁴. Nauczanie zresztą nie musi i nawet nie może być równe dla wszystkich — tu znowu Diderot jest zgodny z Rollandem — winno ono być natomiast dla każdego użyteczne; toteż zadaniem szkoły publicznej jest wprowadzenie w rozległą wiedzę, zapewnienie elementów, które następnie będą rozwijane i pogłębiane w zależności od uzdolnień, potrzeb, miejsca w życiu. Jak się przekonamy, analizując propozycje programowe, Diderot prezentował tu stanowisko bardziej nowoczesne i radykalne od dość tradycyjnych ujęć Rollanda. Dotyczyło to zarówno „oświaty powszechnej”, jak i tej, która przeznaczona była już tylko dla stanów wyższych. Obok tak charakterystycznego dla epoki utylitaryzmu podkreśli filozof znaczenie wiedzy dla rozwoju i podniesienia człowieka i społeczeństwa. Diderot zdawał sobie sprawę, że tak szeroko zakrojone zadania nowego systemu szkolnego mogą nie spodobać się jego mocodawcy. Przypominał też wielokrotnie, że do władcy należy decyzja o wszystkich poczynaniach w Uniwersytecie, na wszystkich szczeblach jego działalności, z fakultetem teologicznym włącznie. Na innej jednak niż Rolland znajdował się pozycji, gdy pisał swe rozważania. Był już od carowej niezależny, sądził, iż ma podstawy, by uważać się za jej zaufanego doradcę. Toteż, chcąc przekonać ją do swych racji i projektów, nie wahał się udzielać jej pouczeń, szukać drogi do rozumu i ambicji Katarzyny. Dowodził więc, że carowa ma wyjątkowo korzystną sytuację dla realizacji nowych zamierzeń. „Nie ma tu starych instytucji, które sprzeciwiałyby się jej projektom; ma ona przed sobą szerokie pole, przestrzeń wolną od jakichkolwiek przeszkód, toteż może na niej budować wedle woli [...] pod tym względem sytuacja jej jest znacznie korzystniejsza niż nasza”³⁵. „Jeżeli zaś niektóre części edukacji publicznej wydadzą się dzisiaj zbędne, mogą one stać się z czasem konieczne; w miarę bowiem postępu wielkiego dzieła cywilizacji pojawiać się będą coraz to nowe potrzeby i mnożyć się różne więzi między poddanymi; o tej właśnie przyszłości Wasza Imperatorska Wysokość powinna pomyśleć w swej mądrości, jeśli nie chce zdać kontynuacji swych projektów na przypadek ciemnoty lub szaleństwa. [...] Tak wielka dusza, tak zadziwiająco przenikliwa mądrość winny sięgać aż poza granice własnego bytu, a rządzi się wówczas jeszcze przez długi czas, nawet wtedy, gdy już się nie przebywa na tej ziemi [...]”³⁶ Jeśli Diderot przypisywał carowej „przenikliwą mądrość”, to sam okazywał jej niewiele, sądząc, że tego rodzaju argumentacja może skłonić do przyjęcia jego stanowiska. Być może zresztą, że spisywał te myśli wiedziony bardziej wewnętrzną potrzebą wypowiedzenia w sposób systematyczny swych poglądów na społeczną i cywilizacyjną rolę szkol-

³⁴ *Op. cit.*, s. 434.

³⁵ *Op. cit.*, s. 441.

³⁶ *Op. cit.*, s. 509.

nictwa niż przekonaniem, iż istotnie podany przezeń projekt zostanie wprowadzony w życie. Cel edukacji widział więc Diderot przede wszystkim w podniesieniu ogólnej kultury i cywilizacji społeczeństwa. Każdy obywatel winien być świadom swych obowiązków, ale także i uprawnień. Ma być posłuszny swemu władcy — to wynika z zarysowanego ogólnie we wstępie założenia, w dalszym toku wywodów jednak Diderot już do tego problemu powraca znacznie rzadziej, niż to czyni Rolland. Raczej wskazuje na obowiązki władcy w zapewnieniu oświaty swym poddanym, a ich stosunek do panującego będzie zależał od tego, jak zostaną oświeceni. Podobnie zadania wychowania moralnego wynikają raczej ze zrozumienia pożytku cnoty niż z narzucanej autorytatywnie postawy. O wychowaniu religijnym Diderot nie mówi wcale, nie znajdziemy tu — tak częstych u Rollanda — uwag dotyczących konieczności wychowania dobrego chrześcijanina. W jednym tylko miejscu spotykamy rozważania o charakterze bardziej ogólnym, które można by uznać za jego pogląd na miejsce religii w społeczeństwie, warto może przytoczyć tę jego wypowiedź, ukrytą wśród rozważań nad programem historii Kościoła na wydziale teologii³⁷. Charakteryzuje ona bowiem wyraźnie jego stosunek do religii, jako do atrybutu ciemnoty i zacofania. „Większość narodu pozostanie zawsze ciemna bojaźliwa i w konsekwencji przesądna. Ateizm może być doktryną garstki wybranych, nigdy jednak wielkiej liczby obywateli, tym mniej członków narodu mało ucywilizowanego. Wiara w Boga, wywodząca się ze starych korzeni, pozostanie więc zawsze. Któż zatem może wiedzieć, czy ta wegetacja, pozostawiona samej sobie, nie prowadziłaby do wynaturzeń? Traktowałbym więc księży nie jako nosicieli prawdy, ale jako zapory dla możliwych błędów i wybryków; nie jako nauczycieli ludzi rozumnych, ale jako strażników szaleńców [...]” Ton tej wypowiedzi wskazuje wyraźnie, iż dla Diderota religia miała spełniać funkcję hamulca, ale nie czynnika wychowawczego. Sam, materialista i ateusz, godził się z jej istnieniem ze względów społecznych, podobnie jak ateista Voltaire. Krańcowo różnił się tu od Rollanda, który w religii widział i środek, i cel wychowania moralnego.

Realizacja celów edukacji zgodnej z interesami mieszczaństwa musiała zostać oparta na odmiennej organizacji szkolnictwa, niezależnie nawet od tego, że po wypędzeniu jezuitów sprawy szkolne wymagały jak najszybciej uporządkowania. Wszystkie jednak referowane przez Rollanda memoriały i jego własne spostrzeżenia miały przede wszystkim na względzie zasadniczą reformę nauczania. Trudno w tym miejscu przedstawiać cały przebieg rozważań Rollanda, omawiać cytowane przezeń wypowiedzi, argumenty i przykłady. Ograniczymy się jedynie do ukazania źródeł jego koncepcji i zarysowanych przezeń zasad organizacyjnych.

³⁷ *Op. cit.*, s. 517—518.

Struktura szkolnictwa we Francji w I połowie XVIII w. była bardzo niejednolita. Jak wiadomo, kolegia jezuickie, aczkolwiek oparte na precyzyjnie opracowanym *Ratio Studiorum*, różniły się między sobą stopniem organizacji, a w konsekwencji zakresem realizowanego programu. Obok kolegiów pięcioklasowych, kończących w zasadzie cykl nauczania na retoryce, były kolegia większe, prowadzące dwu- lub trzyletni kurs filozofii z elementami teologii i prawa kanonicznego. W ramach filozofii mieściła się także zazwyczaj logika, metafizyka, fizyka, historia starożytna. Szkolnictwo jezuickie zachowało w swej zasadniczej osnowie charakter szkoły humanistycznej, nauczanie prowadzone był w języku łacińskim, zdobywana wiedza koncentrowała się wokół studiów językowych. Kolegia jezuickie, już z początkiem XVII w. rozprzeszczerzone w całej Europie i cieszące się ogromną popularnością wśród szlachty, stały się wzorem dla szkolnictwa, które moglibyśmy generalnie określić mianem średniego. Jezuicki system szkolny, powstały na gruncie walki z reformacją, służyć miał wychowaniu religijnemu, związaniu młodzieży z kościołem rzymskim, utrwaleniu w niej poglądów i praktyk religijnych wynikających z zasad katolicyzmu. Cała atmosfera szkolna przepełniona była religijnością, toteż w samym programie szkolnym — warto na to zwrócić uwagę! — odrębnego przedmiotu poświęconego nauczaniu religii nie było. Religii uczono w niedziele, katechizm powtarzano raz na tydzień z uczniami klas młodszych, w klasach starszych wprowadzono w XVII w. tzw. kontrowersje, mające na celu wyjaśnienie różnic między katolicyzmem a wyznaniem protestanckimi. W okresie późniejszym wprowadzono do programu klas młodszych historię biblijną³⁸.

Obok jezuitów utrzymywały we Francji swoje kolegia także inne zakony, najliczniej — oratorianie i augustianie, oraz niektóre miasta. Wszystkie te kolegia organizacyjnie nie różniły się zasadniczo od siebie, a program ich oparty był na podobnych podstawach. Obok tego szkolnictwa niemałą rolę w kształceniu na tym szczeblu odgrywały uniwersytety. Wydziały sztuk, od czasów średniowiecza przygotowujące jedynie do studiów w trzech wyższych fakultetach: prawnym, medycznym i teologicznym, rozbudowywały coraz bardziej organizację studiów, zwiększając liczbę kursów i upodabniając coraz bardziej ich program do obowiązującego w kolegiach zakonnych. W miarę zagęszczania się sieci uniwersytetów we Francji różnicował się także ich charakter. Rolland podkreśla, iż wiele z nich było „uniwersytetami niepełnymi”, tj. posiadającymi tylko jeden fakultet: sztuk, lub dwa — przeważnie sztuk i pra-

³⁸ S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Lwów 1934, s. 228—238. Urządzenie szkół jezuickich. Wyjątki z *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. I, Warszawa 1965, s. 321—329; S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków 1933, s. 379—386. Przepisy ogólne, wynikające z *Ratio studiorum*, obowiązywały we wszystkich szkołach Europy.

wa. W tym pierwszym wypadku uniwersytet nie różnił się w gruncie rzeczy niczym od pełnego kolegium, posiadając jedynie większą swobodę w doborze profesorów, ciesząc się licznymi przywilejami. Niosło to ze sobą pewne niebezpieczeństwo, jako że nie podlegały one żadnej kontroli i nie gwarantowały wysokiego poziomu nauczania, w którym w dodatku panowała znaczna dowolność — w konsekwencji zróżnicowanego, a często niedostatecznego przygotowania profesorów. Także jednak i w uniwersytetach „pełnych” fakultety sztuk, rozbudowywane coraz bardziej, rozpadały się na szereg kolegiów, których uczniowie byli wpisywani do albumu, a profesorowie należeli do korporacji uniwersyteckiej.

W długim wywodzie, wypełniającym całą część pierwszą *Sprawozdania*, Rolland rozważa rolę uniwersytetów, ich wzajemne stosunki, zmiany, jakie należałoby wprowadzić do kolegiów, aby zapewnić jednolity system kształcenia młodzieży francuskiej, a wreszcie zajmuje się organizacją kształcenia nauczycieli. Streszczając i znacznie skracając tok wypowiedzi prezydenta parlamentu paryskiego, można by stwierdzić, iż w zasadzie opiera się on na funkcjonującym już systemie szkolnym, zmierzając jedynie do wprowadzenia doń ładu i porządku oraz do określenia zadań kolegiów w zależności od tego, gdzie one się znajdują. Zmierzał także w swym projekcie do tego, by „doprowadzić do odrodzenia całej dawnej powagi uniwersytetów, przede wszystkim zaś Uniwersytetu Paryskiego, który zawsze będzie uważany za macierz i panią wszystkich pozostałych [...]”³⁹ Do realizacji tych zamierzeń doprowadzić mogło tylko ścisłe powiązanie ze sobą wszystkich szczebli nauczania na zasadzie kolejnego podporządkowania. „Dokąd bowiem kolegia pozostaną w tym stanie, w jakim są obecnie, nauki zostaną pozbawione nawet tego słabego światła i zachęty, które otrzymywały dotąd, i będą wydawały jedynie owoce cierpkie, a być może nawet trujące; nikt nie potrafi w nich rozwinąć talentu, rozniecić ognia geniuszu ani wskrzesić ożywczych źródeł emulacji, a jeżeli z jakiegokolwiek przyczyny zrodziły się tam błędy i przywary, będą one rozszerzały się coraz dalej”⁴⁰.

Przed wszystkim więc uniwersytety powinny zostać podzielone na „pełne” czterowydziałowe i „drugiego rzędu”, tj. posiadające dwa lub nawet jeden tylko wydział — zgodnie z istniejącą sytuacją. Uniwersytety „pełne” winny być lokowane wyłącznie w dużych miastach, one tylko bowiem mogą i powinny stać się ośrodkami rozwoju nauki. Im też powinny podlegać uniwersytety „drugiego rzędu”, aczkolwiek tego stosunku zależności Rolland wyraźnie nie określa. Parokrotnie natomiast powraca do koncepcji ustalania „stosunku zależności” uniwersytetów prowincjonalnych wobec paryskiego. „Czyż w istocie nie należałoby ży-

³⁹ Rolland, *Compte rendu...*, s. 2.

⁴⁰ *Op. cit.*, s. 10.

czyć — pisze w uzasadnieniu tej propozycji — aby dobry smak, aby współpraca w dobrym dziele, zrodzone w stolicy, docierały aż do najdalszych zakątków królestwa, ażeby wszyscy Francuzi korzystać mogli ze skarbów nauki, które są tu gromadzone z każdym dniem [...] Otóż jedynym środkiem, dzięki któremu osiągnąć można ten tak pożądaný stan, jest uczynić z Paryża centrum i miejsce najwyższej władzy dla edukacji publicznej, ustalić stosunek zależności i związku między uniwersytetami prowincjonalnymi a stołecznym i udzielić mu w stosunku do innych, jeśli nie władzy absolutnej, która mogłaby ograniczać nauczanie, to co najmniej takiego wpływu, który mógłby służyć podtrzymaniu i rozwijaniu nauk⁴¹.

Każdy uniwersytet powinien mieć określony okręg, aby wiadomo było, które kolegia winny mu podlegać. Podobnie zresztą, jak uniwersytety różnią się między sobą co do zakresu nauk, tak i kolegia nie mogą mieć wszędzie takiego samego stopnia organizacji, nie istnieją bowiem ani tak wielkie potrzeby, ani też nie starcza dobrych nauczycieli, a oni to przecież decydują o tym, czy nauczanie przynosi korzyści, czy szkody. „Każdy winien otrzymać ten rodzaj edukacji, jaki jest dlań właściwy. Nie każda ziemia nadaje się do tej samej uprawy i nie może dawać takich samych plonów: nie wszyscy ludzie mają te same potrzeby ani takie same zdolności, i właśnie w stosunku do tych zdolności i potrzeb winna być dostosowana organizacja edukacji publicznej⁴². Rolland uznaje potrzebę oświaty dla wszystkich, jej podstawą winny być umiejętności czytania, pisania, przede wszystkim jednak znajomość religii i dobrych obyczajów. Ograniczony był to zasób wiadomości, przeznaczonych przez autora *Sprawozdania* dla mieszkańców wsi i małych miasteczek. Uznając potrzebę zakładania szkół początkowych, nie wskazywał jednak, kto się ma zająć ich organizacją i komu mają podlegać. Sądzić można, iż nie zależało ani Rollandowi, ani innym autorom projektów na włączeniu tego szkolnictwa do ogólnego systemu oświaty. Pozostawało ono w rękach duchowieństwa, rzadziej gmin, i z taką sytuacją godzono się bez sprzeciwów. W dalszych więc swoich rozważaniach bierze Rolland pod uwagę tylko miasta, dzieląc je — zgodnie z sugestiami Uniwersytetu Paryskiego — na dwie kategorie. W centralnych ośrodkach każdej prowincji czy okręgu znalazłyby się kolegia „pełne”, obejmujące cały cykl nauczania, kończący się na retoryce. Filozofia i łączące się z nią przedmioty miały pozostać domeną uniwersytetów, przygotowując do dalszych studiów na pozostałych trzech wydziałach. W miastach mniejszych, „drugiego rzędu”, pozostałyby „półkolegia” nazwane też przez Rollanda pedagogiami (na wzór niemiecki). Obejmować miały one jedynie 2, 3 lub 4 klasy w zależności od potrzeb ludności. Uzasadniając taki podział, powoływał się autor na zjawisko — występujące powszechnie

⁴¹ *Op. cit.*, s. 16.

⁴² *Op. cit.*, s. 19—20.

zarówno wówczas, jak i jeszcze w pierwszej połowie XIX w. — pustoszenia klas starszych. Pozostawała w nich bowiem ta tylko młodzież, która zamierzała studiować w uniwersytetach. Przewidywał natomiast Rolland, iż naprawdę zdolni i chętni uczniowie półkolegiów będą mogli kontynuować naukę w kolegiach pełnych dzięki stypendiom uzyskanym od swych miast. Nie znajdziemy tu jednak wyraźnie określonych związków łączących półkolegia z kolegiami pełnymi. Poza bardzo ogólnym stwierdzeniem, iż „w ten sposób wszystko zostanie powiązane w jeden system edukacji publicznej, a oświecenie, ograniczone dotąd niemal wyłącznie do wielkich miast, dotrze do małych miasteczek i mieszkańców wsi, a wszyscy, których Opatrzność postawiła dzięki urodzeniu na różnych stopniach, otrzymują najbardziej odpowiednie wykształcenie”, nie znajdziemy wyjaśnień, jaką drogą, jak to mówi dalej, „Królestwo otrzyma ze stolicy żywsze impulsy”.

W dalszych rozważaniach Rolland zajmuje się już niemal wyłącznie kolegiami pełnymi. Ich funkcjonowanie i program omawia szczegółowo, a rozpatrując kształcenie, sytuację i organizację pracy nauczycieli, odnosi to zawsze do kolegiów pełnych. Nie można nawet mieć całkowitej pewności, czy proponując coroczne wizytacje kolegiów przez wybranych w tym celu komisarzy, miał na myśli także i pedagogia, czy tylko kolegia pełne. Przyczyny tych niejasności wynikają — jak się wydaje — z dwu źródeł: po pierwsze, zarówno sam Rolland, jak inni wywodzący się z tego samego środowiska autorzy memoriałów, jak także i profesorowie uniwersytetów byli zainteresowani przede wszystkim szkołami kształcącymi synów bogatego mieszczaństwa i urzędniczej szlachty, a więc grup społecznych związanych z dużymi ośrodkami miejskimi; po wtóre, oddziaływała tu dawna tradycja, która dostarczała doświadczeń i wzorów. Z Uniwersytetem Paryskim związanych było w Paryżu dziesięć kolegiów, stanowiących niejako „filie” wydziału sztuk, a w okręgu parlamentu paryskiego znajdowało się sześć uniwersytetów, pozostających w pewnych relacjach z Sorboną⁴³. Dodajmy jeszcze, że przy całej wrogości w stosunku do jezuitów, nie sposób było odciąć się całkowicie od organizacji wewnętrznej przyjętej w ich szkolnictwie, przede wszystkim w kolegiach większych. Także więc i ta tradycja nie pozostawała bez wpływu na opracowywane plany.

W ogólnym zatem zarysie układ hierarchiczny proponowany przez Rollanda przedstawiał się następująco: najwyższą władzę zwierzchnią, regulującą zarządzeniami, edyktami i listami patentowymi uprawnienia poszczególnych ogniw systemu szkolnego, był i pozostawał król. Na czele tego systemu — w odniesieniu do układu nauk, kontroli funkcjonowania szkół i częściowo kształcenia nauczycieli — miał stać Uniwersytet Paryski, kierujący swoimi kolegiami i nadrzędny w stosunku do uniwersytetów prowincjonalnych. Od każdego z nich zależne były również ko-

⁴³ *Op. cit.*, s. 41.

legia pełne, znajdujące się w określonym dlań okręgu. Niejasne pozostaje miejsce „pedagogów”, wymykają się całkowicie z tego systemu organizacyjnego szkoły początkowe. Jaśniej natomiast rysuje się droga, którą mogła przebywać kształcąca się młodzież. Aczkolwiek Rolland nie mówi tego wyraźnie, to z jego wywodów wynika, iż nie było przeszkód (poza finansowymi), które by uniemożliwiały przejście ucznia szkoły początkowej do „pedagogium”, stąd dla zdolnych droga miała być otwarta do kolegów pełnych i dalej do uniwersytetu. Jeśli posiadał on wyłącznie wydział sztuk lub dwa wydziały, to dalsze studia można było kontynuować bądź to w jednym z prowincjonalnych uniwersytetów pełnych, bądź też w Paryżu⁴⁴.

Jak już wspomniano, Diderot dwukrotnie poruszał sprawy organizacji szkolnictwa — po raz pierwszy w szkicu o nauczaniu w Rosji, gdzie oparł się na wzorach niemieckich, po raz drugi w rozwiniętym szczegółowo *Planie Uniwersytetu*, w którym doszły do głosu tradycje francuskie wzbogacone własnymi refleksjami i zainteresowaniami naukowymi filozofa. W jednej i drugiej wypowiedzi dodawał swój komentarz, wskazując na najbardziej według niego słuszne zasady organizacji edukacji publicznej. Nie ulega dlań wątpliwości, że cały system oświatowy winien pozostawać pod pieczę państwa, a zatem, że obowiązkiem władcy jest dostarczenie środków na jego utrzymanie i otoczenie go opieką prawną. Równocześnie jednak sądzi, iż należałoby zainteresować rozwojem szkół miasta, ponieważ zaś wie, że carowa zamierza wprowadzić samorząd miejski, należałoby przewidzieć, iż jeden z urzędników powinien być scholarchą. Diderot podkreśla konieczność powszechności nauczania, widząc w nim źródło zdrowia i liczebności kraju. Dlatego też nauczanie wszystkich dzieci powinno być bezpłatne, a jedynie ci rodzice, którzy pragnęliby, aby ich dziećmi zająć się specjalnie, winni wносить umiarkowaną opłatę⁴⁵. W następnych swych wywodach⁴⁶ Diderot idzie znacznie dalej, mówiąc wyraźnie o obowiązku powszechnego nauczania w szkołkach elementarnych, do których rodzice winni posyłać swe dzieci, gdy tylko te nauczą się chodzić. Powinny one znaleźć tam nie tylko opiekę nauczyciela, ale także książki i pożywienie. Zagwarantowanie tego ostatniego przez prawodawcę zmusi najbiedniejszych nawet rodziców do zapewnienia swym dzieciom oświaty początkowej. Po opuszczeniu tych szkółek dzieci bądź to dzięki opiece rodziców nauczą się zawodu, bądź też udadzą się do kolegów uniwersyteckich, by tam otrzymać dalsze wykształcenie. Nie znajdujemy jednak nigdzie wyraźnego stwierdzenia, kto

⁴⁴ Problemowi warunków przyjmowania młodzieży do kolegów i uniwersytetów, systemowi stypendiów i określeniu wieku młodzieży poświęca Rolland wiele miejsca w *Sprawozdaniu*. Tu sprawy te zostały pominięte ze względu na charakter i rozmiary studium.

⁴⁵ *Oeuvres complètes de Diderot*, s. 416—418.

⁴⁶ *Op. cit.*, s. 520 (zakończenie rozdz.: „De l'état de savant”).

ma się zająć organizacją najniższego szczebla nauczania, kto ma nad nim czuwać i dostarczać środków na jego utrzymanie.

Diderot, podobnie jak Rolland, całą swą uwagę koncentruje na kształceniu średnim, przeznaczonym w zasadzie dla młodzieży mieszczańskiej i szlacheckiej. Nie jest zresztą dla niego sprawą najważniejszą ani pochodzenie społeczne, ani nawet sieć organizacyjna szkolnictwa. Punktem wyjścia do dalszych rozważań nad systemem udostępniania wiedzy jest dla francuskiego encyklopedysty jej przydatność z punktu widzenia potrzeb społeczeństwa, „jakiegokolwiek by ono nie było”, oraz w stosunku do potrzeb jednostek, których liczba w szkołach będzie malała w miarę podnoszenia się zakresu ich 'wykształcenia'⁴⁷. Jest sprawą bardzo charakterystyczną, iż pod pojęciem uniwersytetu kryje się u Diderota cały, szeroko rozbudowany system szkolny. Nie umiał on — czy też nie chciał — wyjść poza tradycyjne we Francji związki kształcenia na poziomie średnim z fakultetem sztuk, mimo iż nad wyraz krytycznie wyrażał się o fakultetach francuskich, tak z punktu widzenia programu, jak i metod nauczania. Pobyt w nich to dla młodzieży 7—8 lat „uciążliwej pracy i ustawicznego więzienia”⁴⁸. Zaradzić temu złu miała nowa organizacja wewnętrzna wszystkich fakultetów. Powołanie do życia katedr, których układ będzie odpowiadał potrzebom nauki, sprawić może, iż powiązanie szkół średnich i specjalnych z uniwersytetem zagwarantuje im wysoki poziom nauczania i kierunek metodyczny. Tak więc u Diderota zasady organizacji wynikały raczej z założeń programowych, przeciwnie, niż to widzimy w projekcie Rollanda, u którego program wyznaczały zmiany organizacyjne. Pozostawiając jednak w tej chwili na uboczu analizę tendencji programowych, zobaczymy, jak wyobrażał sobie Diderot zwarty i jednolity system kształcenia.

Był to plan maksymalny, co do którego możliwości realizacyjnych sam autor miał wątpliwości. Opracował więc drugą wersję — skróconą. Przede wszystkim zlikwidował kurs IV w fakultecie sztuk, stwierdzając sarkastycznie, iż nie było dotąd w zwyczaju, aby w murach uniwersyteckich uprawiano ćwiczenia fizyczne, „co jest bez wątpienia konsekwencją zastarzałych błędów mniszego wychowania. Od blisko dziewięciuset lat widzimy studentów tylko w sutannach lub togach”. Zrezygnował także ze szkół specjalnych, aczkolwiek uznawał ich przydatność. Był też przekonany, że prędzej, czy później będą one musiały powstać, jeśli jednak zostaną pozbawione związku z uniwersytetem, nie będą miały dobrego kierownictwa metodycznego, co nie wyjdzie im na

⁴⁷ *Op. cit.*, s. 442. „De l'ordre des études”.

⁴⁸ *Op. cit.*, s. 437; zob. także s. 438—440, gdzie Diderot przeprowadza miażdżącą krytykę francuskich fakultetów prawnych i teologicznych. Korporacje uniwersyteckie „barbarzyńskie i gotyckie”, zamknięte i głuche na wszelkie odgłosy reform, przetrwały w stanie marazmu mimo szerzącego się wokół nich ruchu naukowego.

dobrze. Istotnie, w dziesięć lat później szkoły takie zaczęły powstawać w Rosji. Trudno jednak osądzić, czy oddziaływały tu propozycje Diderota⁵⁰. Diderot nie wypowiedział się co do tego, czy w Rosji ma być jeden uniwersytet, czy więcej, czy kolegia (fakultety sztuk) mają być mniej, czy bardziej liczne, sądził natomiast, że lepiej, by było ich mniej, ale za to na wysokim poziomie.

PROPONOWANA PRZEZ DIDEROTA ORGANIZACJA SZKOLNICTWA

Fakultet sztuk

	Kurs I	Kurs II	Kurs III	Kurs IV
	8 klas	2 klasy	1 klasa	2 klasy
	nauczanie matematyczno-fizyczno-przyrodnicze	(paralelnie do kursu I) nauki moralne i historia z geografiją	(paralelnie do kursu I) rysunek	(paralelnie do kursu I) ćwiczenia fizyczne, taniec, muzyka
	Fakultet medyczny	Fakultet prawny	Fakultet teologiczny	
Katedry	1. anatomia i położnictwo	1. prawo naturalne	1. nauka o Piśmie św.	
	2. 3. instytucje medyczne	2. historia prawa	2. teologia dogmatyczna	
	4. chirurgia	3. instytucje prawa	3. teologia moralna	
	5. materia medyczna i farmaceutyczna	4. Kodeks Justyniana	4. historia Kościoła	
	6. terapietyka	5.6. prawo cywilne narodowe		
		7. prawo kościelne powszechne i narodowe		
	8. procedura cywilna i kryminalna			
	Szkoła nauk politycznych	Szkoła rolnictwa i handlu		
	Szkoła inżynierii wojskowej	Szkoła „szuk pięknych” ⁴⁹		
	Szkoła marynarki			

Jeśli można stwierdzić, iż generalna koncepcja organizacji studiów, wywodząc się z tych samych tradycji, w swych zasadniczych rysach była podobna u obu projektodawców, to w żadnym wypadku nie da się tego powiedzieć o układzie programu nauczania. Rolland, dostrzegając konieczność modyfikacji programów, ale nie umiał oderwać się od zakorzenionej tradycji nauczania językowo-retorycznego. Wprawdzie jego praktyczny umysł dostrzegł użyteczność matematyki dla nauczania fizyki, która mieściła się w programie filozofii, widział także przydatność fizyki eksperymentalnej i mechaniki, jednak jego zasadnicza koncepcja

⁴⁹ Zestawienie powyższe oparto na tabelarycznym układzie *Planu Diderota* (*Oeuvres complètes de Diderot*, s. 448—449) oraz na szczegółowym omówieniu programów trzech fakultetów (s. 497—518).

⁵⁰ K. E. Dzedźuła, *Rossija i Wielikaja Francuzkaja Burżuaznaja Riewolucija konca XVIII wieka*, Kijew 1972, s. 50—60.

nie wykraczała zbyt daleko poza propozycje Rollina⁵¹, którego *Traktat o metodzie studiów* był w początku wieku niewątpliwym krokiem naprzód, ale który mógł w latach 60-tych odpowiadać dynamicznemu rozwojowi nauk i potrzebom przekształcającego się społeczeństwa.

Takie tendencje dostrzegamy zarówno w uwagach odnoszących się do zakresu nauczania w półkolegiach, jak i w kolegiach pełnych i wielkich. Tym pierwszym zresztą Rolland poświęca niewiele uwagi. Ogranicza się jedynie do stwierdzenia, iż „nauczanie zostanie tam ograniczone do prawd religii, zasad moralności, reguł języka francuskiego, elementów języka łacińskiego oraz podstaw historii”⁵².

Dobry chrześcijanin i obywatel patriota miał w dalszym ciągu opierać swoje wykształcenie — według Rollanda — na dobrej znajomości języków łacińskiego i greckiego. Nad zaniedbaniem tego ostatniego prezydent parlamentu paryskiego ubolewał mocno, wskazując, iż „Grecy byli najdoskonalszym wzorem we wszystkich dziedzinach [...] To dzięki znajomości greckiego zaczęły odradzać się nauki czy to w Italii, czy we Francji. Język łaciński zawdzięcza językowi greckiemu i swoje bogactwo, i świetność. Język francuski również zawdzięcza mu niemal wszystko, bądź to dlatego, że czerpał z niego bezpośrednio, bądź też pośrednio przez swoje związki z łaciną”⁵³.

Tak więc studia językowo-literackie mają być podstawą wykształcenia ogólnego, niezbędnego do dalszych studiów uniwersyteckich. W takim ujęciu zagadnienia Rolland zbliżał się nie tylko do Rollina, na którego powoływał się wielokrotnie, ale także i do postulatów programowych Oświecenia niemieckiego, które w niewielkim tylko stopniu uwzględniało w szkołach średnich nauczanie rzeczowe. Zbieżność koncepcji Rollanda z programem niemieckim można zaobserwować także w stosunku do funkcji kształcenia. Uznaje on nie tylko prawo, ale wręcz konieczność kształcenia tych wszystkich, którzy chcą obrać konkretny zawód wojskowego, marynarza, kupca, rzemieślnika. Proponuje zatem, aby w kolegiach związanych z uniwersytetami pierwszej klasy, czyli pełnymi, uwzględnione zostały wszystkie nauki potrzebne do wykonywania tych zawodów. „Wydaje mi się — pisze w drugiej części swego *Spra-*

⁵¹ M. Rollin (1661—1741), profesor wymowy w fakultecie sztuk Uniwersytetu Paryskiego, rektor Sorbony, pod koniec życia usunięty z niej za sprzyjanie jansenizmowi. Jego dzieło pt. *Traité des études* (1726—1728) stało się na długie lata przewodnikiem pracy pedagogicznej w kolegiach francuskich. Do zasług Rollina należało zwrócenie uwagi na rolę języka ojczystego w nauczaniu oraz podkreślenie konieczności „kształcenia smaku. Smak zaś [...] to nie tylko subtelność w ocenie dzieł piękna [...] to bystry, zdrowy rozsądek we wszystkich rzeczach [...]” (S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, s. 358). Głównym zadaniem kształcenia pozostaje u Rollina łacina i greka, obok tego jednak pojawia się w jego programie historia oraz w skromnym zakresie matematyka i fizyka.

⁵² Rolland, *Compte rendu...*, s. 22.

⁵³ *Op. cit.*, s. 82—83.

wozdania — że religia, historia, matematyka, rysunki, taktyka, nawigacja, języki obce powinny tam mieć specjalnych i oddzielnych profesorów; wydaje mi się następnie, że handel i rzemiosła powinny tam znaleźć wiadomości dla nich niezbędne; wydaje mi się w końcu, że powinno się umożliwić rodzicom i nauczycielom dostosowanie nauczania do potrzeb i zdolności młodych ludzi. Najważniejszym jest — jak sądzę — możliwie najwcześniejsze rozpoznanie zdolności młodzieży i stanu, do którego przeznaczyła ją Opatrzność”⁵⁴.

Trudno byłoby powiedzieć na podstawie tej i dalszych wypowiedzi, czy Rolland myślał tu o organizacji kolegów przeznaczonych specjalnie dla kształcenia młodzieży sposobiącej się do określonych zawodów — na kształt szkół realnych w krajach niemieckich — czy też przewidywał dla części młodzieży lekcje prywatne u profesorów poszczególnych specjalności. W każdym razie w wymienionych wyżej przedmiotach widział instrument przygotowania zawodowego, wiedzę użyteczną, nie zaś element wykształcenia ogólnego, niezbędnego dla lepszego poznania i zrozumienia otaczającego człowieka świata. Widział natomiast konieczność wprowadzenia w fakultetach sztuk katedr matematyki i fizyki eksperymentalnej. Natomiast „miasta prowincjonalne powinny zadowalać się tym, co otrzymały, i nie zazdrościć tym, w których znajdują się pełne uniwersytety, wyposażone w wiele różnych katedr”⁵⁵. Zachowując dotychczasową organizację wewnętrzną kolegów podporządkowanych fakultetom sztuk (6 klas — najwyższa retoryka) koncentruje się Rolland w swych rozważaniach nad programem na przedmiotach, które proponował wprowadzić do kolegów Uniwersytet Paryski: religii i historii. Nie ulega dłań wątpliwości, że obydwie przedmioty są niezbędne w nauczaniu szkolnym. Religia stanowi dłań podstawę wychowania moralnego i „zasadniczą gwarancję wierności poddanych w stosunku do państwa i ich uczciwości we wzajemnych stosunkach”. Kończący szkołę powinni być „wykształconymi chrześcijaninami, zdolnymi do obrony przed zasadzkami niewiary”. Religia jako przedmiot nauczania powinna zatem być traktowana ze szczególną powagą. Ponieważ zaś winno się jej udzielać we wszystkich sześciu klasach, powinien uczyć jej — przynajmniej w kolegiach pełnych odrębny profesor.

Podobny postulat — powołania odrębnego profesora — wysuwa Rolland pod adresem historii. Nauczaniu tego przedmiotu poświęca szczególnie wiele uwagi, widząc w nim przede wszystkim instrument wychowania obywatelskiego i wymowną lekcję patriotyzmu. Stąd też, wykraczając poza propozycje zawarte w memoriale uniwersyteckim, koncentruje swoją argumentację wokół historii ojczystej. Wprawia go we wzburzenie fakt, iż „młodzi ludzie uczęszczający do kolegów znają imiona

⁵⁴ *Op. cit.*, s. 75—76.

⁵⁵ *Op. cit.*, s. 37.

wszystkich konsulów rzymskich, ale często nie znają imion własnych królów, wiedzą o wspaniałych czynach Temistoklesa, Alcybiadesa, Decjusza i Scypionów, ale nie wiedzą nic [...] o wielkich ludziach, którzy okryli sławą nasz naród. Ich przykład, ich działanie, będąc bardziej podobnymi do naszego życia, czynią ich bliższymi i mogą wyrzucić na młodzież wielki wpływ”⁵⁶. Co więcej, Rolland dostrzega wartość historii regionalnej, chciałby, aby w każdym kolegium „dawano uczniom specjalny kurs historii ich prowincji, aby im mówiono o chwalebnych czynach ich współobywateli i ich przodków”. Pochwala także propozycje La Chalotais, aby profesorowie, zobowiązani do wygłaszania wykładu inauguracyjnego, poświęcali go wielkiej postaci, która przysporzyła chwały ich prowincji, lub też takim, którzy się z tego regionu wywodzili. Postulaty te pozostawały w sprzeczności z wyrażonymi w innym miejscu *Sprawozdania* życzeniami, by zreformowane szkoły wychowywały w duchu patriotyzmu narodowego, zacierając patriotyzm lokalny. Nie ulega jednak wątpliwości, iż dla uczniów bliższe i bardziej zrozumiałe były fakty z przeszłości miasta i regionu, w którym się wychowali, a wzorce ukazywane im na przykładzie ich współziomków lepiej przemawiać mogły do wyobraźni i uczuć. Wspomagać znajomość historii ojczyzny mogłoby nauczanie poezji przez zadawanie młodzieży do wyuczenia się na pamięć fragmentów utworów najlepszych poetów francuskich.

Upomina się także Rolland o podniesienie rangi języka francuskiego. „Uniwersytet opiera studia językowe na dwu zasadniczych przedmiotach: gramatyce i retoryce — stwierdza w rozważaniach dotyczących układu programu w kolegiach. — Gramatyka jest tą pierwszą pomocą, jakiej potrzebuje umysł ludzki, aby posiadać wiadomości wszelkich rodzajów, toteż właśnie na niej powinny oprzeć się pierwsze szczeble nauczania [...] Retoryka jest w gruncie rzeczy sztuką przemawiania. Sztuka ta, jak wszystkie inne, opiera się na zasadach i wzorach. Uniwersytet czerpie zasady z Cyserona i Kwintyliana, wzory — z najwspanialszych mówców greckich, rzymskich, francuskich”⁵⁷. Z przytoczonych tu uwag i obszernych wywodów na temat realizacji przedmiotów związanych z kształceniem językowo-retorycznym wynika bezspornie, iż przy całym szacunku dla łaciny i greki Rolland chciałby z nauczaniem tych dwu języków związać ściśle język francuski. Widzi on konieczność wiązania w nauczaniu gramatyki łacińskiej z francuską, popiera zalecenie parlamentu w Dijon, aby przy wymowie czerpać przykłady z mówców i autorów francuskich. Chiałby, aby nauczanie odbywało się w języku francuskim nie tylko w kolegiach, ale także i w uniwersytetach na studiach w zakresie filozofii. Jeśli zaś jest to niemożliwe ze względu na

⁵⁶ *Op. cit.*, s. 69—70.

⁵⁷ *Op. cit.*, s. 72—73. Obszerny fragment wywodów Rollanda na temat roli gramatyki, poezji, wymowy wskazuje wyraźnie, jak trwały był w świadomości autora *Sprawozdania* wzorec tradycyjnego układu programu szkolnego.

konieczność dobrego opanowania języka łacińskiego, który obowiązuje w trzech wyższych wydziałach, to przynajmniej niech „cztery wolności Kościoła gallikańskiego” będą wykładane po francusku.

Tak więc najistotniejsze postulaty Rollanda dotyczące modyfikacji programu nauczania sprowadzałyby się do: wprowadzenia odrębnego nauczania religii we wszystkich sześciu klasach kolegium, w czym siedł on dalej niż jezuiti, rozszerzenia historii na wszystkie klasy kolegium i położenia głównego nacisku na historię Francji oraz przywrócenia wysokiej rangi językowi greckiemu. Nie zapominając o uwagach autora *Sprawozdania* o przydatności nauczania rzeczowego, trzeba jednak stwierdzić, że proponowany przezeń program zbliżał się do neohumanizmu. Charakterystyczny jest również nacisk, jaki Rolland kładzie na nauczanie religii. Wraca do tego zagadnienia na wielu stronach swej wypowiedzi, a nie dotykając zupełnie zagadnień związanych ze studiami lekarskimi czy prawnymi, zajmuje się przeciwieństwem wydziałem teologicznym, nie tyle zresztą z punktu widzenia organizacji nauczania, ile klimatu oddziaływającego na wychowanie uczniów. Nie omija także żadnej okazji, by zaatakować jezuitów, zarzucając im znacznie częściej propagowanie fałszywych doktryn religijnych niż anachroniczny charakter szkolnictwa. W ciągłej trosce o wychowanie dobrego chrześcijanina i uchronienie go przed wszystkim, co skierowałoby jego myśli na drogi „niewiary”, „sekcjarstwa” i „parcjalności”, nie dostrzega Rolland znaczenia rozwoju badań naukowych ani konieczności uwzględnienia ich w nowym systemie szkolnym. W proponowanym przez niego programie szkolnym przebijają konserwatyzm pedagogiczny i wyraźne wpływy jansenizmu⁵⁸.

Jeśli Diderot w organizacji studiów i związku kształcenia na poziomie średnim z fakultetem sztuk ulega jeszcze oddziaływaniu tradycji, to propozycje programowe w znacznie większym stopniu odzwierciedlają jego poglądy filozoficzne i naukowe. Utylitaryzm francuskiego encyklopedysty miał znaczenie szersze, niż to widzimy u Rollanda, przydatność wiedzy oznaczała u niego jej wpływ na kształtowanie się postawy wychowanka, jego intelekt, jego stosunek do społeczeństwa i do panującego. W nauczaniu rzeczowym widział instrument rozwoju sił poznawczych, toteż przedmioty matematyczno-fizyczne i przyrodnicze zajmują podstawowe i centralne miejsce w proponowanym przez niego programie⁵⁹. Nie odrzucał całkowicie potrzeby wykształcenia klasycznego,

⁵⁸ Pohoska (*op. cit.*, s. 188—189), dokonując pobieżnej konfrontacji poglądów dochodzących do głosu w l. 1762—1789, nie dostrzega tych cech u Rollanda, jak również nie znajdujemy krytycznej analizy w bardziej szczegółowym omówieniu jego poglądów (s. 101—108).

⁵⁹ W fakultecie sztuk tron nauczania stanowić miał kurs I podzielony na 8 klas, z których każda obejmowała odrębną dziedzinę wiedzy, czyli odpowiadała określonym przedmiotom. Podobny charakter miał podział paralelnego kursu II, gdzie występują dwie klasy. W kursie I klasy obejmowały kolejno: 1 — arytmetykę, algebrę, rachunek prawdopodobieństwa, geometrię; 2 — prawa ruchu i ciężenia,

widział w nim jednak — w przeciwieństwie do Rollina i Rollanda — uzupełnienie wykształcenia ogólnego, niejako jego nadbudowę, przydatną do zaspokojenia własnych zainteresowań i wykształcenia gustu literackiego.

Uzasadnienie takiego porządku nauk zajmuje w wywodach Diderota wiele miejsca, szczegółowo też omawia każdy z przedmiotów, wyjaśnia jego miejsce w systemie wiedzy i rolę w rozwoju umysłowym dzieci i młodzieży. Podstawą nauczania, praktycznym wdrożeniem do logicznego myślenia miała być matematyka, która łatwiejsza jest do przyswojenia dla dzieci, niż to się powszechnie sądzi. „Dzieci uczą się gier, które wymagają więcej zasobów pamięci, kombinacji i przenikliwości niż geometria”, a „nigdy nie jest zbyt wcześnie na kształtowanie umysłu człowieka przez wyposażenie go w umiejętność rozumowania w sposób najbardziej oczywisty i w prawdy najbardziej rygorystyczne. Są to wzory, do których dziecko będzie następnie przyrównywało to wszystko, z czym będzie miało do czynienia [...] To właśnie w matematyce wszystkie prawdy są tożsame, cała umiejętność liczenia jest tylko powtórzeniem aksjomatu, że jeden i jeden czyni dwa, a cała geometria jest tylko powtórzeniem tego, że całość jest większa od jej części”⁶⁰. Matematyka zatem miała nauczyć jasnego myślenia, odróżniać prawdę od fałszu i ona winna nadać właściwy kierunek dalszym studiom i całemu życiu. Uzasadniając swoje stanowisko, wielokrotnie powoływał się Diderot na d’Alemberta i Pascala. O ile mechanika i hydraulika miała dostarczyć wiedzy o czysto utylitarnym charakterze, to astronomia, historia naturalna i fizyka eksperymentalna miały rozwinąć podstawy wykształcenia ogólnego, dostarczając wiedzy o świecie, rozwijając zmysł obserwacji, ćwicząc siły poznawcze. Astronomia bowiem daje poznać wielkość świata i wszechświata, historia naturalna z fizyką eksperymentalną „jest to nieustanne ćwiczenie oczu, powonienia, smaku i pamięci”, a obraz świata staje się bliski i zrozumiały, bowiem „wszystko, z czym stykamy się w codziennym życiu, pochodzi bądź to od roślin, bądź to od materiałów, bądź też od zwierząt”, „fizyka eksperymentalna jest naśladownictwem

siły odśrodkowe, mechanikę i hydraulikę; 3 — sfery i globy, astronomię z naukami pomocniczymi, jak np. gnomikę; 4 — historię naturalną, fizykę eksperymentalną; 5 — chemię, anatomię; 6 — logikę, krytykę, gramatykę rozumowaną; 7 — język rosyjski i zasady języka starocerkiewnego; 8 — grekę i łacinę, wymowę i poezję. W kursie II: klasa 1 — podstawowe zasady metafizyki, odróżnienie dwu substancji, istnienie Boga, wnioski z tej prawdy, moralność, religię naturalną, religię objawioną; klasa 2 — historię i mitologię, geografję, chronologję, podstawowe zasady ekonomiki, czyli „jak najlepiej wykorzystać swój czas i swoje talenty”, „umiejętność zarządzania swym domem, zachowania i powiększenia swego majątku”. W kursie III — perspektywa, rysunek, elementy wiedzy o architekturze czy raczej o sztuce budowania (*Oeuvres complètes de Diderot*, „Plan réduit de l’enseignement d’une Université”, s. 448—449).

⁶⁰ *Op. cit.*, s. 454.

w małych wymiarach wielkich zjawisk natury”, trzeba zatem, aby uczniowie przy pomocy tych przedmiotów nauczyli się „posługiwać zmysłami”, sztuki, „bez której nie dowiedzą się nigdy o wielu rzeczach”⁶¹. Wskazując na poznawcze znaczenie i wartość kształcąca wszystkich tych przedmiotów, Diderot nie pomijał równocześnie ich zastosowania praktycznego i bezpośrednich korzyści płynących ze zdobytej wiedzy. W tych szczegółowych rozważaniach i wskazówkach stosował się do metodologicznego założenia, iż każda dziedzina wiedzy winna być ukazana w trzech aspektach:

1. erudycja — tj. przedstawienie postępu nauk i ich historii,
2. teoria nauki — zasady, do których dochodzi się drogą rozumowania, i wnioski oparte na dedukcji.
3. zastosowanie nauki, czyli praktyka⁶².

Diderot pozostał zatem wierny swym poglądom, które wyraził dwadzieścia lat wcześniej w swych refleksjach dotyczących poznania natury⁶³, a które już wówczas były wyrazem jego materialistycznych poglądów, uznania bezpośredniej obserwacji jako drogi poznania i ujmowania wiedzy wielostronnej jako jednolitego systemu. Cała konstrukcja proponowanego przezeń programu kursu I jest zwarta i logiczna. Znajdujemy tu niejako udokumentowanie tego, co mówił, ukazując zadania i rolę logiki w nauczaniu: „Logika jest to sztuka dobrego myślenia oraz czynienia właściwego użytku ze swych zmysłów i rozumu, jest to możliwość upewnienia się o prawdziwości uzyskanej wiedzy, właściwego kierowania rozumem w poszukiwaniu prawdy i umiejętność odróżniania błędów wywodzących się z niewiedzy i sofizmatów od tych, które są wynikiem zainteresowania i zapału”⁶⁴. Logika jest więc podstawą i przewodnikiem procesu poznania i od tej nauki należałoby właściwie rozpocząć całe wykształcenie, jest to jednak wiedza dla dzieci zbyt abstrakcyjna, toteż można je wprowadzać w nią dopiero wtedy, gdy zostaną one przygotowane przez wcześniejsze ćwiczenie w myśleniu.

Na temat nauczania języka ojczystego Diderot nie może się wypowiedzieć, nie zna rosyjskiego, podkreśla jedynie, że rozwój języka związany jest z twórczością wielkich ludzi, a „jeśli precyzja i jasność są podstawowymi zaletami języka, to wszystkie winny wzorować się na języku francuskim”. Najwięcej jednak uwagi w swych szczegółowych

⁶¹ *Op. cit.*, s. 461.

⁶² *Op. cit.*, „Division commune à toute science et à tout art”, s. 445—446.

⁶³ Por. „De l'interprétation de la nature”, XIV i XV, *op. cit.*, s. 48, 49. XIV: „Je me représente la vaste enceinte des sciences, comme un grand terrain parsemé de places observées et de places éclairées. Nos travaux doivent avoir pour but, ou d'étendre les limites des places éclairées, ou de multiplier sur le terrain les centres de lumières. L'un appartient au génie qui crée; l'autre à la sagacité qui perfectionne”. XV: Nous avons trois moyens principaux: l'observation de la nature, la réflexion et l'expérience. L'observation recueille les faits, la réflexion les combine, l'expérience vérifie le résultat de la combinaison”.

⁶⁴ *Oeuvres complètes de Diderot*, s. 464.

rozważaniach dotyczących proponowanych przedmiotów nauczania poświęca Diderot językom klasycznym. Wynika to z odmiennych całkowicie przesłanek niż u Rollanda. Diderot zdaje sobie doskonale sprawę z tego, że jego stanowisko w odniesieniu do tej części wykształcenia młodzieży jest całkowicie sprzeczne z zakorzenionymi tradycjami, obowiązującą praktyką i poglądami znacznej większości pisarzy pedagogicznych. Uważa zatem, iż fakt, że grekę i łacinę umieścił niejako na końcu, wymaga szczegółowego uzasadnienia. Tym więcej że sam Diderot cenił wysoko literaturę klasyczną i dostrzegał jej znaczenie dla kultury umysłowej i umiejętności posługiwania się słowem. „Homer, zawsze Homer ukształtuje talent, oswoi ze wszystkimi dialektami, ukaże ideał wymowy we wszystkich stylach [...] Niech mi zostanie wybaczone, że spalę kadzidło przed statua mistrza, któremu winien jestem to, co jestem wart, jeżeli jestem cokolwiek wart. Ale w jakim wieku zrozumiałem go i nauczyłem się zeń korzystać? Między dwudziestym a dwudziestym czwartym rokiem życia”⁶⁵. I to właśnie jest podstawowym argumentem na rzecz przeniesienia studium języków klasycznych na ostatnie lata nauki.

Diderot — w przeciwieństwie do Rollanda i innych współczesnych mu autorów — nie ma wielkiego przekonania co do oddziaływania wychowawczego lektury pisarzy starożytnych: „jest wielka różnica między tym, który działa, i tym, który mówi, między bohaterem i tym, który go opiewa. Sztuki piękne nie tworzą dobrych obyczajów, są one tylko ich pokostem”⁶⁶. Owszem, przyznaje on, że istnieje potrzeba świetnych mówców, poetów, filozofów, nie wierzy jednak, by można było prawdziwe talenty uzyskać wyłącznie drogą kształcenia. Decydujące są tu raczej zdolności wrodzone, a takich ludzi jest niewielu, nie ma więc potrzeby zaprzętać czasu i sił tej młodzieży, której te umiejętności i wiedza nigdy nie będą potrzebne. Ponieważ zaś utalentowani pisarze, mówcy, filozofowie mają znaczny wpływ na otoczenie, winni oni uzyskać trwałe podstawy moralne, inaczej staną się niebezpieczni. Wbrew powszechnie przyjętym mniemaniem, a zgodnie z „wykładem wiedzy ludzkiej”⁶⁷, nie widzi Diderot związku nauczania języków i literatury klasycznej z ćwiczeniem pamięci. Równie dobrze ćwiczą pamięć inne przedmioty, natomiast gramatyka, konstrukcja zdań, tok wypowiedzi — wszystko to, jeśli ma być należycie pojęte, wymaga wyćwiczonego rozumu. Sprzeciwiał się także Diderot tak popieranej przez współczesnych mu — m. in. przez Rollanda — metodzie tłumaczeń w nauczaniu języków klasycznych. Sądzi, iż należy łączyć nauczanie gramatyki, słownictwa, stylistyki z umiejętnością tłumaczenia. Dodawał, iż znacznie łatwiej będzie uczniowi przyswoić język i zrozumieć zalecane dzieła, jeśli będzie

⁶⁵ *Op. cit.*, s. 481.

⁶⁶ *Op. cit.*, s. 468—469.

⁶⁷ J. Le Rond d'Alembert, *Wstęp do Encyklopedii*. Przekład Julii Hartwig. Opracował, wstępem i przypisami opatrzył T. Kotarbiński, Warszawa 1954, s. 135—150.

znał historię, której nauczanie winno wyprzedzać studia językowe. Jak widać, w tej dziedzinie usiłował Diderot dokonać całkowitego przewrotu.

Uznając kurs pierwszy za podstawowy dla wykształcenia ogólnego, przed drugim stawiał raczej cele wychowawcze. Jego zadaniem jest ukształtowanie „porządnego człowieka” (*des gens de bien*). „Każdy człowiek winien wiedzieć, co zawdzięcza drugiemu człowiekowi; obywatel musi nauczyć się, co winien społeczeństwu; ksiądz, poseł, żołnierz, geometra czy kupiec [...] każdy ma obowiązki, o których wiedzieć nigdy nie jest zbyt dużo”⁶⁸. Omówieniu tego kursu poświęcił Diderot znacznie mniej miejsca niż pierwszemu. Może dlatego, iż sam nie miał tu dostatecznie jasnego wyobrażenia, jak połączyć ze sobą te dwa nurty kształcenia⁶⁹, a może dlatego, iż treści zawarte w kursie pierwszym były mu bliższe, lepiej znane, metody przemyślane i pewne. Program kursu drugiego bardziej był w swym układzie związany z tradycyjnymi przedmiotami. Znalazła się tam i metafizyka, i religia objawiona, co stanowiło raczej wyraz kompromisu niż własnych odczuć. Bardziej był przekonany o potrzebie historii, choć niewątpliwie nie przyznawał jej tak wielkiego wpływu na wychowanie, jak Rolland, najchętniej rozwinąłby ekonomię, tu jednak zdawał sobie sprawę, że może to nie zostać mile przyjęte przez carową⁷⁰.

Wydaje się, że nie tylko propozycje dotyczące ekonomii mogły wzbudzić sprzeciw władczyni, także i uwagi dotyczące religii i moralności zostały wypowiedziane w tonie, który aż nadto jasno wskazywał na przekonania autora i który był raczej nie do przyjęcia we wskazaniach dla nauczycieli. Cokolwiek myślała Katarzyna o religii i moralności, oficjalnie demonstrowała szacunek dla jednej i drugiej. A Diderot pisał: „Jej Cesarska Mość nie podziela poglądu Bayle’a, który twierdzi, iż społeczeństwo złożone z ateistów może być równie praworzadne jak społeczeństwo ludzi pobożnych, a znacznie lepsze niż to, w który rządzi zabobon; nie myśli ona jak Plutarch, że przesąd może być bardziej groźny w skutkach i bardziej obelżywy dla Boga niż niewiara [...] Mimo nieskończonego zła, jakie systemy religijne wyrządziły ludzkości, mimo szkodliwości systemu, który oddaje posłuch ludu w ręce księdza, nie-

⁶⁸ *Oeuvres complètes de Diderot*, s. 489.

⁶⁹ W *Planie* podkreślał, że obydwa kursy mają przebiegać paralelnie, wyjaśnił również, że czas trwania nauki (nie określił wyraźnie liczby lat) winien być taki sam, bowiem problematyka zawarta w drugim kursie wymaga bardziej szczegółowych rozważań, doradzał, aby na kurs I przeznaczyć godziny przedpołudniowe, wieczorne zaś na kurs II. Równocześnie jednak napisał, iż kurs pierwszy (podstawowy) opuszcza się „jako uczeń”, drugi — byłoby dobrze, gdyby przygotowywał nauczycieli.

⁷⁰ „Niech Wasza Cesarska Mość nie oburza się na słowo ekonomia; wcale przecież nie chodzi tu o projekty polityczne tej klasy ucziwych ludzi, która wyrosła pośród nas i która może przyczynić nam wiele dobra, ale i wiele zła” *Oeuvres complètes de Diderot*, s. 491.

bezpiecznego zawsze rywala panujących, i który stawia ponad władcę źródło praw bardziej szanowanych i świętych niż te, które on ustanawia, jest ona przekonana, że suma drobnych doraźnych korzyści, które wiara zapewnia wszystkim państwom, wyrównuje zło wyrządzone obywatelom przez sekciarstwo, narodom zaś przez brak tolerancji [...] Trzeba zatem, aby wychowanie poddanych było dostosowane do jej sposobu myślenia, aby ich przekonano o istnieniu dwu substancji, o istnieniu Boga, nieśmiertelności duszy, i dano pewność życia pozagrobowego [...]”⁷¹

Po takim wstępie niewiele już dalej miał do powiedzenia. Podkreślił tylko, że religia nie jest niczym innym, jak usankcjonowaniem woli Boga, jest objawiona i oparta na moralności naturalnej, to zaś każe człowiekowi dążyć do szczęścia opartego na sprawiedliwości. Należy więc udowodnić młodzieży, iż szczęśliwym człowiekiem jest człowiek dobry, a zło przynosi szkody i nieszczęście.

Wypowiedzi te uzupełnia w sposób dłań charakterystyczny radami dotyczącymi podręczników, zalecał bowiem korzystać z *La Morale universelle* Holbacha, ze skazanego na spalenie we Francji traktatu Hobbsa *De la Nature humaine*, z traktatu Burlamaqui *Éléments du Droit naturel*.

W nauczaniu historii, podobnie jak Rolland, radził skoncentrować się na historii ojczystej, powołując się natomiast na Grotiusa, zalecał rozpocząć od czasów najbliższych, najbardziej — jak twierdził — zrozumiałych, a następnie cofać się w czasie, aż do czasów mitycznych. Tak więc znowu sprzeciwiał się ustalonej tradycji, która preferowała bez zastrzeżeń historię starożytną, powoli i niepewnie zbliżając się ku nowożytności. Z historią łączył geografiię i chronologię, nie poświęcając obu tym przedmiotom większej uwagi.

*

Wszyscy niemal autorzy lat sześćdziesiątych zabierający głos w sprawach szkolnych zwracali uwagę na konieczność obmyślenia systemu kształcenia nauczycieli. Częściowo tylko wynikało to z troski o właściwą realizację modyfikowanego programu. Zagadnienie było szersze, a sprawa paląca: z momentem wygnania jezuitów z Francji szkoły opustoszały, w wielu kolegiach zabrakło nauczycieli, korzystanie z przypadkowych sił nie mogło dawać oczekiwanych rezultatów, odwoływanie się do innych zakonów oznaczało rezygnację z zamierzeń ujednoczenia organizacji i programów w szkolnictwie. Rolland nie był więc pierwszym, który poruszał sprawę kształcenia nauczycieli. Przygotowując natomiast swoje *Sprawozdanie* zebrał i uporządkował wszystkie dotychczasowe propozycje i z prawniczą sumiennością starał się opracować zasady regulujące proces kształcenia, warunki pracy w szkołach, obowiązki i przywileje. Na-

⁷¹ *Op. cit.*, s. 490.

uczycielowi trzeba było postawić wysokie wymagania, jeśli miał on wypełnić swoje trudne i odpowiedzialne zadanie. Za księdzem Pelissier, autorem jednego z memoriałów Uniwersytetu Paryskiego, ukazywał wszystkie przymioty serca, charakteru i umysłu, jakim winien wyróżniać się nauczyciel, toteż „kiedy rozważy się wszystkie wartości, do jakich to określenie zobowiązuje, można doprawdy przestraszyć się”. Trudno więc spodziewać się, „iż wszyscy, którzy podejmują się edukacji, skupiają w sobie wszystkie zdolności i całą wiedzę, której można by sobie życzyć”. W każdym jednak razie nie mogą to być ludzie przeciętni, pozbawieni ambicji i zapału. Uniwersytet uważał, że muszą być oni co najmniej magistrami sztuk⁷².

Dla Rollanda jednak i to nie było wystarczającą gwarancją. „Można posiadać zdolności, ale nie mieć serca ani uczciwości, ani religii [...], można posiadać zdolności, ale nie do nauczania”. Cóż więc uczynić, aby pozyskać pewność, iż zdolności zostaną wykorzystane należycie, a przymioty charakteru zapewnią dobry wpływ na młodzież? Oto należałoby stworzyć nowe instytucje, które przy boku uniwersytetów przygotowywałyby odpowiednio dobranych kandydatów do pracy nauczycielskiej. W szkole takiej (Maison d'Institution) wykładaliby członkowie różnych wydziałów, zgodnie z różnymi przedmiotami nauczania. W Paryżu można by też wykorzystać Collège Royale, wysyłając tam młodzież na wykłady. Do szkoły nauczycielskiej przyjmowano by po złożeniu specjalnych egzaminów tylu kandydatów, ile wykażą potrzeby kolegów zależnych od uniwersytetu. Należałoby także zaostrzyć rygory przy udzielaniu stopnia Mistrza Sztuk Wyzwolonych, aby mieć gwarancję, iż przygotowanie młodych nauczycieli będzie odpowiadało potrzebom. Proponował także Rolland, aby każdy magister wychodzący z tej szkoły przed uzyskaniem katedry w kolegium odbywał dwa lata próby, bywając na wszystkich zajęciach, do jakich został wyznaczony, i przygotowując co roku traktat lub wierszowane przemówienie na temat wyznaczony przez kierownika szkoły dla nauczycieli. Nie wolno też będzie takiemu kandydatowi odmówić przyjęcia pracy w kolegium, do którego zostanie skierowany. Liczono się z tym, że praca nauczycielska, wypełniana dotąd przez zakonników, nie mogła pociągnąć wielu chętnych; proponował więc dalej Rolland, aby każdy kandydat otrzymywał określoną płacę, aż do momentu mianowania ich na katedrę w jednym z kolegiów. „Powinni mieć także zapewnioną pensję emerytalną po przepracowaniu określonej liczby lat, a także wyłączne prawo do nominacji na wszystkie wakujące katedry w kolegiach podległych”. Powinni także mieć prawo zajmowania się nauczaniem prywatnym, wtedy jednak będą otrzymywali tylko połowę pensji⁷³.

⁷² Rolland, *Compte rendu...*, s. 28.

⁷³ *Op. cit.*, s. 33–34.

Powołanie zakładu kształcącego nauczycieli zapewniłoby im należyte przygotowanie, dało swobodę Uniwersytetowi w sprawnym kierowaniu zależnymi od niego kolegiami, zagwarantowało wyrównany poziom nauczania we wszystkich tych szkołach. „Taki zakład przyniósłby jeszcze jedną korzyść, która wydaje mi się najbardziej cenna: wszyscy nauczyciele staną się obywatelami, będą oni zależni tylko od państwa; pod jego kierownictwem i jego nadzorem poświęcą się oni pracy naprawdę użytecznej; wreszcie ich zdolności, wypróbowane i uznane, zapewnią im największe uznanie; te pożytki wydają mi się [...] najbardziej właściwe dla wydoskonalenia edukacji [...]”⁷⁴ Mimo iż szkoły nauczycielskie miały być ściśle związane z uniwersytetami, Rolland na ich czele widział specjalnie powołane do tego osoby, nie należące jednak do władz uniwersyteckich, te bowiem zmieniały się co roku, podczas gdy kierownictwo takiej szkoły winno być stałe.

Podkreślenie obywatelskiego charakteru pracy nauczycielskiej, przyjęcie odmiennych zasad w kierowaniu szkołą dla nauczycieli niż te, które obowiązywały w organizacji wewnętrznej uniwersytetów — wszystko to zdawało się wskazywać na powstawanie nowej atmosfery, na początki laicyzacji życia szkolnego. Rolland jednak nie umiał się oderwać całkowicie od dawnych tradycji i funkcjonujących przecież nadal wzorów kolegów zakonnych. Nie spotykamy nigdzie wzmianki o tym, że życie wewnętrzne kolegów ulec miało zmianie. Przeciwnie, prezydent parlamentu paryskiego z pewną zazdrością mówi o kolegach zakonnych i chciałby wziąć je za wzór organizacji wewnętrznej, co oczywiście musiało przede wszystkim dotyczyć warunków życia i pracy nauczycieli. Kolegia zakonne dysponowały bowiem nauczycielami bez ograniczeń, kształcąc ich, przenosząc, awansując czy odwołując, mogły „bez trudności wypełniać każdą lukę spowodowaną chorobą lub śmiercią”, dawały wreszcie przytułek starcom i chorym. „Jeżeliby więc — mówi Rolland — można przy pomocy nowych urządzeń osiągnąć w pozyskanych kolegiach te same korzyści, przewyciężyłoby się wszystkie niedogodności związane z ich zarządzaniem, a zachowało wszystko, co było użytecznego w dawnych czasach, bez tamtych nadużyć i niebezpieczeństw”⁷⁵. Zdanie to wydaje się potwierdzać tezę, iż nowe plany dotyczące kształcenia i pracy nauczycieli wynikły raczej z konieczności zaradzenia powstałym trudnościom niż z istotnie reformatorskich dążeń. Nie można natomiast nie dostrzegać wartości pedagogicznych i organizacyjnych projektu powołania szkoły dla nauczycieli, który w dalszym rozwoju koncepcji szkolnych odegrał istotną rolę.

Inaczej traktował te sprawy Diderot. Nie dostrzegł on, jak istotnym zagadnieniem był system kształcenia nauczycieli, toteż niewiele poświę-

⁷⁴ *Op. cit.*, s. 38.

⁷⁵ *Op. cit.*, s. 32.

cił mu uwagi. Stwierdzał krótko, że nauczyciel winien posiadać głęboką wiedzę w zakresie przedmiotu, który wykłada, duszę uczciwą i wrażliwą. Do pracy w szkołach radził na razie powoływać wszystkich, którzy okażą chęć do tej pracy, a równocześnie młodych ludzi wysyłać na studia zagraniczne i czuwać nad ich obyczajami; do pracy w uniwersytecie powoływać cudzoziemców znających język rosyjski. Wyraźnie natomiast — jakby na przekór Rollandowi — domagał się zeświecczenia stanu nauczycielskiego. Żadnych księży w szkołach — z wyjątkiem fakultetu teologii. „Jeżeli kłopoty małżeńskie nie przeszkadzają pracować robotnikowi, adwokatowi występować w sądzie, urzędnikowi czy senatorowi czuwać nad interesami publicznymi, to nie ma powodu, by krępowały one nauczyciela czy profesora. [...] Jeżeli mają oni dzieci, tym lepiej [...] będą cierpliwszi i bardziej wyrozumiali dla swych uczniów”. Natomiast w żadnym wypadku żonaty nauczyciel nie powinien mieszkać w kolegium, to bowiem prowadzi tylko do kłótni i złych obyczajów”⁷⁶. Każdy natomiast nauczyciel winien być otoczony szacunkiem, jakiego wymaga jego społeczna rola. Rozumowanie Diderota było i w tym wypadku wyrazem jego niezależności sądu, ostrego krytycyzmu w stosunku do zastarzałych obyczajów, któremu to krytycyzmowi niejednokrotnie dawał wyraz, i trzeźwej racjonalnej oceny rzeczywistości, którą obserwował z wnikliwością uczonego, przywykłego dostrzegać wszystkie strony zjawiska, analizować je i wyciągać z nich praktyczne wnioski. Brakowi doświadczenia pedagogicznego przypisać należy niedoceniecie roli systematycznego wykształcenia w pracy nauczycieli.

*

Porównując koncepcję organizacji systemu oświatowego Komisji Edukacji Narodowej z koncepcjami Rollanda i Diderota trzeba oczywiście wziąć pod uwagę, iż sformułowane w *Ustawach* zadania i zasady wynikały nie tylko z dyskusji i przemyśleń, lektury projektów własnych i obcych, ale także z doświadczenia zdobywanego w ciągu kilku lat wyteżonej pracy organizacyjnej. Szeroko zarysowane i nie w pełni sprecyzowane plany lat 1773 i 1774 były następnie stale konfrontowane z coraz lepiej poznawaną rzeczywistością⁷⁷, co w konsekwencji pozwalało dokonywać korekt zbliżających w większym stopniu pierwotne zamierzenia do konkretnej rzeczywistości. Mimo to *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły Rzeczypospolitej przepisane*

⁷⁶ *Oeuvres complètes de Diderot*, „Des maitres”, s. 529—530.

⁷⁷ Konfrontacje takie dokonywały się nie tylko dzięki wizytacjom przeprowadzonym przez komisarzy i ich delegatów, począwszy od 1774 r., ale także dzięki korespondencji napływającej na ręce komisarzy.

pozostały wyrazem⁷⁸ polskiej koncepcji pedagogicznej, koncepcji do końca istnienia Komisji nie w pełni zrealizowanej.

Jeśli zaś mamy odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu zamierzenia KEN odpowiadały europejskiej myśli pedagogicznej doby Oświecenia? — to pamiętać należy, iż m. in. Rolland i Diderot byli tych tendencji nie tylko reprezentantami, ale także współtwórcami. „Rewolucja szkolna” we Francji wyraziła się przede wszystkim w bogatej publicystyce, a poglądy na oświatę encyklopedystów, spośród których na czoło wysuwa się niewątpliwie Diderot i jego *Plan*, dają obraz dążeń pedagogicznych francuskiego Oświecenia. Stąd też ustosunkowanie planu edukacyjnego Komisji do pism obydwu omówionych autorów może w części przynajmniej przynieść odpowiedź na postawione wyżej pytanie.

Powołanie do życia Komisji Edukacji Narodowej dokonało się w warunkach podobnych do tych, w jakich powstawały memoriały przedstawicieli parlamentów i uniwersytetów francuskich. Likwidacja zakonu jezuitów zmusiła do podjęcia problemu szkół dotąd przez nich prowadzonych. Sytuacja jednak tylko pozornie była podobna. Zakon jezuitów został wygnany z Francji dziesięć blisko lat przed jego rozwiązaniem, co oznaczało, iż musieli oni opuścić prowadzone dotąd szkoły. Trzeba więc było szukać rozwiązań, które by nie dopuściły do całkowitego załamania działalności szkolnej; pytanie, czy stwarzało to dla projektodawców sytuację pomyślną, czy trudną, pozostaje otwarte. Na sytuację tę, sformułowane poglądy i ożywiające projektodawców nadzieje rzutowały zmienne tendencje polityki wewnętrznej Francji, co stale trzeba mieć na uwadze.

Brewe Klemensa XIV z 1773 r. likwidowało zakon, ale nie zmuszało do usunięcia z pozostających dotąd pod jego kierunkiem szkół uczących tam nauczycieli. W Polsce więc rozwiązanie zakonu otworzyło możliwość realizacji pojawiających się już wcześniej pomysłów powołania państwowej władzy szkolnej, nie pozbawiło jednak funkcjonującego nadal szkolnictwa większości nauczycieli⁷⁹. Mimo pośpiechu, z jakim przystąpiono do działalności reformatorskiej, Komisja miała jednak pewną swobodę manewru i możliwość korygowania swych planów, co zresztą było także wynikiem smutnej konieczności, wynikłej z grabieży majątków pojezuickich.

Plan Diderota powstawał — w jego przynajmniej mniemaniu — na kulturalnym ugorze, co pozwoliło mu na szerokie rozbudowanie pomysłów edukacyjnych, musiał jednak liczyć się z tym, iż wola carowej jest decydująca dla ich przyjęcia czy odrzucenia.

⁷⁸ Analiza zarządzeń i *Ustaw* Komisji z punktu widzenia ich mocy prawnej i w porównaniu z prawodawstwem szkolnym innych krajów czeka na opracowanie.

⁷⁹ Zob. J. Popłatek, *Komisja Edukacji Narodowej. Udział b. jezuitów w pracach KEN*, Kraków 1974. Mimo wielu dyskusyjnych twierdzeń praca ta słusznie zwraca uwagę na fakt, iż pozostanie w szkołach eks-jezuitów stworzyło Komisji łatwiejsze warunki działania, szczególnie w pierwszych latach.

Sprawy ustrojowe wywarły zasadniczy wpływ na wytyczenie celów wychowania i nauczania zawartych we wszystkich trzech koncepcjach, toteż ani u Rollanda, ani u Diderota nie znajdziemy tak wyraźnych sformułowań wskazujących na to, iż zadaniem oświaty jest uzdrowienie państwa, przekształcenie jego polityki wewnętrznej, wzmocnienie jego siły politycznej i ekonomicznej, jak to wyczytać można najpierw w projekcie A. Popławskiego, a następnie w „Przedmowie” do *Ustaw*. Śmiało zatem stwierdzić możemy, że wychowanie patriotyczne i obywatelskie, które wysuwane jest jako cel działalności szkolnej we wszystkich trzech koncepcjach znajduje najpełniejszy wyraz w *Ustawach* KEN, a szczególnie w pięknym sformułowaniu określającym charakter pracy nauczyciela⁸⁰. Ponadto wychowanie moralne u Rollanda było nie tylko ściśle zespolone z wychowaniem chrześcijańskim, lecz wręcz mu podporządkowane. Diderot — jak pamiętamy — z trudem godził się na taki kompromis, ze znacznie większym przekonaniem doradzając wprowadzenie na szczeblu nauczania początkowego „Katechizmów moralności i polityki, to jest książeczek, w których zawarto by podstawowe wiadomości o obowiązujących prawach krajowych i obowiązkach obywatela”⁸¹. *Ustawy* KEN problem wychowania moralnego rozstrzygnęły w sposób raczej zbliżony do koncepcji Diderota. Rzecz prosta, iż jego sceptycyzm religijny był w Polsce nie do przyjęcia, ale też i miejsce wyznaczone nauczaniu religii w szkole było zupełnie odmienne od propozycji Rollanda. Komisja w wychowaniu religijnym widziała nie tyle zasadniczy cel, ile współczynnik kształtowania postawy dobrego obywatela. Stąd ograniczenie „nauki chrześcijańskiej” w szkole do dwu pierwszych klas i przeniesienie jej następnie do kościoła, stąd wprowadzenie nauki moralnej do czterech klas i rola prawa naturalnego tak w szkołach średnich, jak w uniwersytetach. Podkreśla się wielokrotnie w polskiej historiografii szkolnej oddziaływanie, czy nawet bezpośredni wpływ organizacyjnych propozycji Rollanda na ukształtowanie się hierarchii szkolnej KEN. Trudno jest jednak przesądzić, czy istotnie był to wpływ lektury *Sprawozdania*, czy też podobnie ukształtowane tradycje. Nie to jest najistotniejsze. Podobieństwa były niewątpliwe, ale były też i różnice. Do kolegiów związanych we Francji z fakultetami sztuk można by przyrównać polskie kolonie akademickie, z tą wszakże różnicą, że związane z Akademią Krakowską szkoły prezentowały różny zakres nauczania i że Uniwersytet Krakowski poczuwał się od XVI w. do opieki nie tylko nad szkolnictwem średnim, lecz także i parafialnym⁸². I tu może należałoby szukać uzasadnienia polskiego systemu hierarchii szkolnej, który wiązał

⁸⁰ *Ustawy*, R. XIV.

⁸¹ *Oeuvres complètes de Diderot*, s. 417. Szkic o nauczaniu w Rosji.

⁸² L. Hajdukiewicz, *Podstawy ideowe i organizacja kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego 1588—1773*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, R. IV: 1963, nr 2, s. 137—250.

w jedną całość poprzez kolejne podporządkowanie wszystkie szczeble szkolnictwa, co odróżniało go zarówno od pomysłów Rollanda, jak i Diderota. Jednolitość organizacji szkolnej w dobie KEN zapewniało także powierzenie jej zarządu funduszami i pozostawienie jej szerokiej autonomii.

Pilnie poszukując zbieżności między organizacją szkolną wprowadzoną przez KEN i planami przedstawionymi paryskiemu parlamentowi, moglibyśmy znaleźć w Szkołach Głównych odpowiednik Uniwersytetu Paryskiego, w szkołach wydziałowych — kolegiów podporządkowanych, ale może także i mniejszych uniwersytetów prowincjonalnych; w szkołach podwydziałowych — pedagogiów, a w szkołach parafialnych — szkół początkowych. Stale jednak pamiętać trzeba o wyraźnym miejscu i ścisłym powiązaniu z całym systemem szkół podwydziałowych w organizacji szkolnictwa w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim, podczas gdy charakter i miejsce pedagogiów Rollanda nie zostały bliżej sprecyzowane. Najślabszym ogniwem w polskiej hierarchii szkolnej były szkoły parafialne, niewiele też mówi o nich Rolland, chociaż szkolnictwo to, o różnicowanym statusie organizacyjnym było procentowo liczniejsze we Francji niż w Polsce. Może właśnie dlatego projekty Diderota w odniesieniu do tego szczebla nauczania były znacznie szersze i bardziej dalekosiężne. Być też może, iż odegrały w tym zakresie rolę inspirującą ustawy pruskie. W każdym razie Diderot najbardziej konsekwentnie stawia problem powszechności nauczania początkowego, o czym nie wspominają *Ustawy* i który to postulat nie został wyraźnie sformułowany także i przez Rollanda.

Rolland nie zajmował się w zasadzie organizacją wewnętrzną uniwersytetów. Wszystkie jego uwagi na ten temat świadczą, iż klasyczna czterowydziałowa struktura, z wydziałem sztuk jako wstępnym, była dlań niepodważalna. Takie samo stanowisko zajmował Diderot, proponując jedynie unowocześnienie programu poszczególnych fakultetów. W tym względzie Komisja odważyła się na krok niemal rewolucyjny, wprowadzając — jak to podkreśliła A. Żeleńska-Chełkowska⁸³ — organizację wewnętrzną Szkół Głównych, całkowicie odbiegającą od wszystkich systemów europejskich. Podział na kolegia: fizyczne i moralne, wywodził się m. in. z tendencji do szybszego wyrównania zapóźnienia Polski w recepcji nowych zdobyczy naukowych, przede wszystkim w dziedzinie nauk matematycznych, fizycznych i przyrodniczych oraz lekarskich. Odnieść to także można do szkoły prawa w kolegium moralnym, nadal natomiast brakowało w studiach uniwersyteckich historii, którą tak wyraźnie preferował Rolland w fakultecie sztuk.

⁸³ A. Żeleńska-Chełkowska, *Kołatajowska koncepcja reformy uniwersyteckiej w dobie Komisji Edukacji Narodowej*. Referat wygłoszony na sesji naukowej zorganizowanej w 200-lecie Komisji Edukacji Narodowej przez Uniwersytet Jagielloński i Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (w druku).

Podobne zmiany programowe uderzają na szczeblu średnim. W tym względzie dążenia Komisji zbliżały się do programu kursu I w *Planie* Diderota. Niemal wszystkie wymienione przezeń przedmioty znalazły się w programie dla szkół wydziałowych, a ponadto znaczna część jego propozycji dla kursu II. Układ natomiast programu i tok pracy szkolnej zalecany przez *Ustawy* miał charakter bardziej tradycyjny, ale też i bardziej przejrzysty. Zachowała również Komisja wiele miejsca dla łaciny, rezygnując całkowicie na tym szczeblu z języka greckiego. Rolland natomiast wyprzedził autorów polskiej koncepcji edukacyjnej w przedmiocie historii. Jego uwagi o roli historii narodowej i regionalnej miały prekursorski charakter; w programie KEN ciągle królowała historia starożytna, znacznie przewyższając wymiarem godzin historię polską. Stosunkowo późno zainteresowała się Komisja kształceniem nauczycieli. Przepisy, które ostatecznie znalazły się w *Ustawach*, a które określiły tok przygotowania kandydatów do stanu nauczycielskiego⁸⁴, wyraźnie zbliżały się do propozycji Rollanda dotyczących powołania Maison d'Instruction.

Podobnie jak u Rollanda, tak i w *Ustawach* nie znajdujemy nigdzie wyraźnie sformułowanego postulatu preferowania duchownych nauczycieli, lub też postawienia nauczycielom warunku bezżenności. Rolland jednak widział ideał organizacji kształcenia i życia nauczycieli w zgromadzeniach zakonnych, w *Ustawach* ograniczenia krępujące osobiste życie kandydatów i nauczycieli wynikały jasno z przepisów dotyczących zgromadzeń akademickich⁸⁵. Komisja dopuszczała do stanu akademickiego nauczycieli świeckich, równocześnie jednak narzucała im niemal zakonny tryb życia. W *Planie* Diderota znajdujemy wielokrotnie sarkastyczne uwagi na temat „mniszych” tradycji i mocno akcentowane postulaty pozostawienia nauczycielom całkowitej swobody w wyborze rodzaju życia i miejsca zamieszkania. Rzecz to bardzo charakterystyczna, iż w listach Jana Śniadeckiego znajdziemy te same akcenty, te same niemal słowa, gdy protestował przeciwko przejmowaniu zakonnych tradycji w kształceniu i narzucanym trybie życia nauczycieli świeckich. Tradycjonalizm *Ustaw* w odniesieniu do systemu kształcenia nauczycieli zbliżał je w tym zakresie do propozycji Rollanda; poglądy na istotę zadań, pracy i stylu życia zbliżały wielkiego polskiego uczonego do francuskiego encyklopedysty.

Żaden system szkolny nie może sprawnie funkcjonować bez należytej kontroli i nadzoru; zdawał sobie z tego sprawę Rolland, wiedzieli o tym

⁸⁴ *Ustawy dla stanu akademickiego...*, rozdz. V. „Kandydaci do stanu akademickiego”.

⁸⁵ *Op. cit.*, rozdz. VI. „Zgromadzenie akademickie” 7mo; „Nikomiu w zgromadzeniu akademickim mieszkać nie będzie wolno prócz wyżej wyrażanych osób [rektora, prefekta, kaznodziei, sześciu profesorów i zasłużonych — K. M.] i potrzebnej czeladzi”.

autorzy *Ustaw*, mniej o tym myślał Diderot, być może nie ufając nadto w realizację swych planów, a być może uznał, iż wystarczy precyzyjnie określić obowiązki rektora kolegium, jego pomocników i nauczycieli, by wszystko funkcjonowało sprawnie. Określenie obowiązków wizytatorów w *Ustawach*⁸⁶ zbliżało się do propozycji Rollanda corocznego wysyłania specjalnym komisarzy dla zwizytowania podległych uniwersytetom kolegiów. Instrukcje opracowywane następnie dla wizytatorów generalnych były znacznie bardziej precyzyjne, niż przewidywał to prezydent parlamentu paryskiego. Nic w tym dziwnego — dyktowały je doświadczenia codziennego życia szkolnego.

*

Wskazane wyżej przykłady uzasadniają, jak można sądzić, stwierdzenie, iż koncepcje pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej, oparte w znacznym stopniu na polskich tradycjach i doświadczeniach, były równocześnie wyrazem tendencji oświatowych Oświecenia. Dążenia autorów *Ustaw* i współpracowników Komisji w wielu punktach wybiegały znacznie naprzód w stosunku do Rollanda — który reprezentował w swym *Sprawozdaniu* współczesne mu koncepcje francuskie. Zbliżały się one natomiast, a nawet wykraczały poza granice zakreślone przez najbardziej radykalnego spośród francuskich projektodawców szkolnych — Denisa Diderota. Świadczy to wymownie o pełnym zrozumieniu aktualnych potrzeb pedagogicznych, nurtów filozoficznych i dążeń naukowych przez polskich „oświeconych”.

Przedstawione tu omówienie wybranych fragmentów wypowiedzi Rollanda i Diderota w porównaniu z tendencjami dochodzącymi do głosu w *Ustawach* nie wyczerpują oczywiście tematu. Właściwa ocena miejsca dążeń pedagogicznych Komisji Edukacji Narodowej i jej na tym polu osiągnięć wymaga wielu jeszcze dalszych studiów i badań. Dotyczy to zarówno różnych nurtów myśli pedagogicznej i ich związku z rozwojem nauki na gruncie wszystkich krajów Europy XVIII w., jak — w większym jeszcze stopniu — funkcjonowania zróżnicowanych systemów szkolnych na tle przemian społecznych i politycznych tego wieku. Dopiero po konfrontacji tego typu materiałów uzyskamy w pełni udokumentowaną ocenę dzieła Komisji i jej udziału w wielkim ruchu umysłowym wieku Oświecenia.

⁸⁶ *Op. cit.*, rozdz. II. „Szkoły Główne”, 22^{do}.

КАМИЛЛЯ МРОЗОВСКА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ПРОСВЕЩЕНИЯ. Ш. РОЛЛАН Д'ЭРСЕВИЛЬ
— ДЕНИ ДИДРО — ЭДУКАЦИОННАЯ КОМИССИЯ. СРАВНИТЕЛЬНОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ

Содержание

В поисках ответа на вопрос, в какой степени педагогические концепции Эдукационной Комиссии совпадают с просветительскими стремлениями французского Просвещения, автор занялась сравнением высказывания Роллана Д'Эрсевиля и Дени Дидро с тенденциями заключенными в „Уставах для университетского сословия и для школ Речи Посполитой предусмотренных“.

В первой части исследования автор обсудила условия, в которых возникли в 1768 г. *Compte rendu aux Chambres assemblées* Роллана д'Эрсевиля и в 1776 г. *Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie* Дени Дидро, а также охарактеризовала эти оба сочинения. Затем она пыталась провести анализ и сравнение взглядов Роллана и Дидро по самым существенным проблемам организации системы народного образования и изменений происшедших в области педагогики: цели воспитания и обучения, организация системы школ, программа обучения, роль и процесс подготовки учителей. Указывая на существенные различия в стремлениях обоих авторов, исследовательница обсудила влияние школьных традиций на возникающие во Франции просветительские концепции и взаимосвязь научных интересов Дидро и его философских взглядов с предлагаемой им программой обучения.

В третьей части исследования были обсуждены условия, в которых образовалась Эдукационная комиссия, причем было проведено сравнение их с ситуацией, которая возникла в французской системе народного образования после изгнания иезуитов. Автор обратила здесь внимание на то, что изгнание иезуитов заставило их покинуть французские коллегии, в то время как в Польше — после упразднения ордена — часть их осталась в школах, что позволило Комиссии лучше управлять школами, которые она переняла под свое управление. Таким образом Уставы Комиссии были одновременно проявлением ее просветительской концепции и результатом почти десятилетних опытов. Сравнение заключенных в Уставах высказываний, касающихся вышеуказанных проблем, со взглядами Роллана и Дидро позволило сформулировать следующие наблюдения: педагогические концепции Эдукационной комиссии, опирающиеся в значительной степени на польских традициях и опытах, были одновременно выражением просветительских тенденций Просвещения. Стремления авторов Уставов во многих пунктах (цели воспитания, принципы организации системы народного образования, программа обучения) значительно выбегали вперед по отношению к Роллану, зато приближались они к предложениям Дидро. Однако организация университетов в годы Эдукационной комиссии выходила за пределы начертанные французским энциклопедистом. Идеиное и педагогическое содержание, конструкция и характер Уставов, на фоне рассматриваемых трудов, выразительно свидетельствуют о понимании актуальных потребностей, господствующих в философии и науке течений и педагогических устремлений у представителей польского Просвещения.

Перевела К. Клёша

KAMILLA MROZOWSKA

PEDAGOGICAL CONCEPTIONS IN THE ENLIGHTENMENT. CH. ROLLAND
D'ERCEVILLE — DENIS DIDEROT — NATIONAL EDUCATION COMMISSION.
A COMPARATIVE STUDY

Summary

Seeking an answer to the question to what degree the pedagogical conceptions of the National Education Commission were in concord with education endeavours of the French Enlightenment the author compared utterances of Rolland d'Erceville and Denis Diderot with tendencies included in „Decrees written for the Academic State and for Schools in Lands of the Republic”.

In the first part of the study the author discusses conditions in which *Compte rendu aux Chambres assemblées* by Rolland d'Erceville appeared in 1768, and Denis Diderot's *Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie* in 1776, and characterized these two works. She then analyzed and compared Rolland's and Diderot's views on most essential problems of school organization and pedagogical changes: education and teaching goals, the organization of the school system, the teaching program, the role and training of teachers. Indicating essential differences in endeavours of the two authors she discussed the influence of school traditions on education conceptions arising in France and links between Diderot's scientific interest and his philosophical views ad the teaching program he proposed. In the third part of the study the author discusses conditions out of which the National Education Commission emerged, compares them with the situation in French schooling after the Jesuits have been ousted. K. Mrozowska indicates that this ousting compelled Jesuits to leave French colleges whereas in Poland — following the Order's cassation — a part of them remained at schools, this assisted the Commission in a more efficient administration of schools which had been taken under its management. The *Decrees* of the Commission were therefore an expression of its education conceptions and a results of almost a decade of experiences.

A comparison of utterances included in the Decrees concerning the discussed problem with Rolland's and Diderot's views led to the following conclusions: the pedagogical conceptions of the National Education Commission were generally based on Polish traditions and experiences and were at the same time an expression of Enlightenment education tendencies. Endeavours of the author of the *Decrees* overrun in various points (education goals, principles of school organization, teaching programmes) considerably the ideas of Rolland and approached the propositions advanced by Diderot. However the organization of NEC universities also exceeded the limits set by the French writer of encyclopaedias. The ideological and pedagogical contents, the construction and character of the *Decrees* speak — against the background of discussed works — clearly of an understanding of current needs prevailing in the philosophy and teaching of pedagogical currents and endeavours of representatives of the Polish Enlightenment.

Translated by Jan Rudzki