

**IDEA WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO
W DZIEJACH MYŚLI PEDAGOGICZNEJ**

6054

DR STEFAN RUDNIAŃSKI
Docent Wolnej Wszechnicy Polskiej

IDEA WYCHOWANIA
SPOŁECZNEGO
W DZIEJACH MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

(SZKICE Z HISTORII WYCHOWANIA)

NOWA BIBLIOTEKA SPOŁECZNA
WARSZAWA 1938

<http://rcin.org.pl/ifis>

WARSZAWA K.C.O.M.T.U.



6054



~~1394~~

Zakład Historii Socjologii
Uniwersytetu Warszawskiego

~~Inw. 320~~

4-122857

DRUKARNIA „LINOLIT“ WARSZAWA

<http://rcin.org.pl/ifis>

PRZEDMOWA

Żyjemy dziś w dobie ścierania się dwóch przeciwstawnych koncepcyj wychowania społecznego. A nie jest to bynajmniej spór teoretyczny naukowców o taką czy inną interpretację idei pedagogiki społecznej, lecz przede wszystkim zacięta walka dwóch obozów w obrębie szeregu społeczeństw — b ó j o p s y c h i k ę d o r a s t a j ą c y c h p o k o l e ń. Czy zadanie nauczyciela polegać ma na odbarwieniu tej psychiki z „pokostu intelektualizmu i krytycyzmu“ i przykrojeniu jej na miarę aktualnej formacji polityczno-ustrojowej, broniącej wstecznego wladztwa przywileju grupowego w ludzącym kształcie zewnętrznym „interesu całości narodu i rasy“? Czy wychowanie społeczne powinno się zasadzać na odebraniu dziecku wszelkiej istoty samodzielności, na przepojeniu go „od góry“ uczuciem i wolą opatrznosciowego „wodza“ jako uosobienia „ducha narodu“ i na zaszeregowaniu dorastającej młodzieży — mówiąc słowami autora „Wychowania narodowo-politycznego“ — w „całość życia narodowo-socjalistycznego, w konkretną rzeczywistość historyczną“? Czy też dążyć należy, odwrotnie, do uspołecznienia młodzieży „od dołu“, nie wyjaławiając jednostki ze zdolności do samodzielnego myślenia i działania, nie zaniedbując ani jednej strony jej indywidualności twórczej — właśnie w interesie rzetelnego postępu społecznego i dla dobra prawdziwej demokracji, wymagającej gwoźli swej całkowitej realizacji „wszechstronnie rozwiniętych członków społeczeństwa, umięjących zastosować swe siły w rozmaitych dziedzinach pracy niezbędnej dla społeczeństwa“? — Oto istotna treść biegunowo przeciwstawnych koncepcyj wychowania społecznego.

Kto chce zająć jasne i wyraźne stanowisko w walce tych

dwuch orientacji pedagogicznych, ten musi zdawać sobie dobrze sprawę nie tylko z ich uwarunkowania w dzisiejszej rzeczywistości społecznej, nie tylko z ich nieuchronnych konsekwencji w sferze działania praktycznego, lecz również z ich rodowodu dziejowego. Historia wychowania społecznego nabiera dziś przeto wysoce aktualnego znaczenia. Jakkolwiek książka niniejsza nie jest właściwie systematycznym wykładem tego przedmiotu, nie należy jej wszakże traktować jako luźnego zbioru przygodnie napisanych studiów, spiętego efektowną klamrą wspólnego tytułu. Że nie posiada takiego charakteru — dowodem głębsze pokrewieństwo poruszanych tematów, uwydatnione np. w przeprowadzeniu łączności między ideami Platona i Rousseau'a a poglądami Encyklopedystów i działaczy W. Rewolucji, następnie w ustaleniu związku między wątkiem idei Fouriera a myślą społeczno-pedagogiczną w. XVIII, wreszcie w zestawieniu tradycyjnego ideału wychowawczego szkoły angielskiej z poglądami jego antagonistów — Morusa i Bellersa.

Niektóre z omawianych w tej książce postaci historycznych, jak Helwecjusz i Holbach, Rabaud Saint-Etienne, Saint-Just, Lepelletier, Hassenfratz, Lavoisier, Babeuf, Bellers, zostały bodaj po raz pierwszy w naszym piśmiennictwie oświetlone od strony ich ideologii społeczno-pedagogicznej. Szczególne uwzględnienie istoty i genezy takiej ideologii w dobie W. Rewolucji Francuskiej jest dziś niewątpliwie bardzo na czasie wobec nadchodzącej 150-tej rocznicy 14-go lipca 1789 r. i przygotowywania na ten termin do druku licznych publikacji o charakterze historycznym.

Szkice, zawarte w niniejszej pracy, podzieliłbym, ze względu na ich pochodzenie, na trzy kategorie. Do pierwszej zaliczyć należy studia, drukowane przed wielu laty w szeregu czaso-

pism, jak np. w „Przeglądzie Humanistycznym“ i w „Pracy Szkolnej“, a ukazujące się obecnie w postaci zmienionej, nie-raz nawet w sposób radykalny, co w jednym wypadku zaznaczyłem w osobnym wstępie. Drugą kategorię stanowią przedruki szkiców, opracowywanych zawczasu jako człony większej całości, co uwydatnione zostało w osobnej adnotacji na łamach danego czasopisma, np. w odnośniku do szkicu o Fourierze w Nr. 1 — 5 „Ruchu Pedagogicznego“ z r. 1937/38. Na trzecią składają się prace nigdzie dotąd nie wydrukowane, jak np. szkic otwierający niniejszą książkę.

Parę słów wreszcie o m e t o d z i e opracowania „Szkiców“. Oświetlenie rodowodu idei pedagogicznych od strony życia i działalności ich twórców pozwoliło mi, jak sądzę, wykazać niejednokrotnie, że — mówiąc słowami J. Wł. D a w i d a — „u kolebki myśli stał c z y n“ i że myśl, zrodzona z działania, „rośnie i kształtuje się w zależności od jego warunków.“ Rozbiór szczegółowy owych warunków, jaki usiłowałem przeprowadzić w niniejszej pracy, ujawnia zazwyczaj, że najbardziej nawet utopijne pomysły reformy wychowania i oświecenia były w istocie, że użyję stwierdzenia J. D e w e y a, „wynikiem zarówno zmiany stosunków społecznych, jak i wysiłkiem w kierunku zaspokojenia potrzeb ciągle przetwarzającego się społeczeństwa.“

Stefan Rudniański

Lipiec 1938 r.

IDEA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ NA PODŁOŻU FILOZOFICZNYM U PLATONA I ARYSTOTELESA

Związek między myślą wychowawczą a filozofią występuje wyraźnie po raz pierwszy w dziejach kultury umysłowej w dobie Oświecenia antycznego, t. zn. w drugiej połowie wieku V prz. Chr. Rzecznicy Oświecenia ówczesnego, *sofiści*, kształtują w swych rozmowach, wykładach i przemówieniach nowe dążenia, dyktowane władczo przez życie, a niejasno odczuwane przez młodzież wielkich miast greckich. Syntezą tych dążeń staje się słynne twierdzenie sofisty *Protagorasa* († 480 prz. Chr.): „Człowiek jest miarą wszechrzeczy“. Jest ono, jak to słusznie określił Lafargue, podstawą *subiektywistycznej* filozofii burżuazji jako klasy *par excellence* indywidualistycznej, której członkowie sądzą o wszystkim zgodnie ze swymi interesami i skłonnościami. Jaźń indywidualna jest u sofistów punktem wyjścia nie tylko filozofii, lecz również etyki: jeśli panujące prawa, zwyczaje, obyczaje przeszkadzają jednostce postępować zgodnie z jej interesem, wówczas naruszają one jej prawo naturalne i mogą być z kolei naruszone w imię praw osobowości.

Krytycyzm i indywidualizm sofistów jako typowych przedstawicieli imperialistycznego wielkomieszczaństwa greckiego, podawanie w wątpliwość wszystkich tradycyjnych powag, zakazów i nakazów, prowadzi nieuchronnie do zmiany w dotychczasowym sposobie wychowania i wykształcenia: zamiast wpajania z góry gotowych reguł, praw i przepisów, uczą sofiści biegłości w sterowaniu umysłem i zdolności opanowania przezeń okoliczności zewnętrznych, a nowe idee i nowe siły wysnuwają drogą rozwoju i ćwiczenia z głębi jestestwa wychowanków, sposobiąc ich do działania, do *czynu* (po grecku

pragma, stąd *pragmatyzm* jako nazwa nowoczesnego kierunku filozoficznego, zbliżonego do koncepcji Protagorasa).

Niewątpliwą zasługą sofistów — bez względu na to, czy przyjmujemy, czy też odrzucimy ich podstawowe założenia filozoficzne — jest już samo zaznaczenie i uzasadnienie *olbrzymiej wagi wychowania*. Sofista *Antyfon* wyznacza wychowaniu najwyższe miejsce wśród wszystkich spraw ludzkich:

„Jakim jest nasienie, tkwiące w glebie, takimi będą owoce, których można po nim oczekiwać. Jeśli dusza młodziana przyjmie szlachetne wykształcenie, wówczas powstanie kwiecie, które przetrwa do końca, którego nie rozproszy deszcz ani posucha.“

Z tą samą wiarą w wszechpotęgę wychowania spotkamy się znacznie później w dziejach nowożytnych zarówno w dobie Odrodzenia u humanistów włoskich (*Leon Battista Alberti!*), francuskich (*Rabelais*) i angielskich (*Tomasz Morus*), jak w wieku Oświecenia u *Locke'a* i *Helwecjusza*. Pierwszy twierdzić będzie, że „...spośród wszystkich ludzi, jakich spotykałem, 9/10 jest taką, jaką jest, dobrą lub złą, pożyteczną lub niepożyteczną, dzięki swemu wychowaniu“; drugi samą nierówność umysłów sprowadzi jedynie do *różnicy w wychowaniu*, albowiem wychowanie jest wszechmocne (*l'education peut tout*“).

Sofistom przeciwstawiają się rzecznicy dawnej *równowagi społecznej*, naruszonej przez dojście do władzy wielkomieszczactwa. Klęska mocarstwowej potęgi Aten na morzu, zadana im przez Spartę podczas wojny peloponeskiej, stwarza podatny grunt dla krytyki indywidualistycznej filozofii, etyki i teorii wychowania. Szereg pisarzy i myślicieli ateńskich dopatruje się przyczyn porażki w brakach wychowania indywidualistycznego i zwraca uwagę współobywateli na *spartańską* organizację wychowania.

Zanim *Platon* opracuje swój system wychowania społeczne-

go, toruje mu drogę mistrz jego Sokrates († 399 przed Chr.), uzasadniając teoretycznie hasło powrotu do naruszonej równowagi społecznej. Pragnąc położyć kres niespokojnemu wątpieniu, grożącemu w momencie przełomowym rozchwianiem organizacji społecznej i państwowej, szuka on stałego moralnego punktu oparcia, „nieruchomego bieguna myśli“ nie w potoku zmiennych zjawisk zewnętrznych, nie w tym, co wieczyście przepływa i przemija, jeno w tym, co tkwi poza obrębem poznania zmysłowego, a więc w niezmiennej istocie rzeczy równoznacznej z jej celem. Istota i cel każdej rzeczy, niedostępne zmysłom, odsłaniają się tylko rozumowo przez *badanie pojęciowe*. Tak więc badając pojęciowo człowieka, odkrywa się jego istotę a zatem i jego cel w dzielności człowieka, czyli *cnotcie* równoznacznej z jego samopoznaniem, z *wiedzą* o sobie nie zachwianą przez żadne zwątpienie.

Określając cnotę jako wiedzę, zapoczątkowuje Sokrates w dziejach teorii pedagogicznej ideę *wychowującego nauczania* (intelektualizm pedagogiczny), rozwiniętą prawie w 2 tysiące lat później przez Herbarta.

Prawdziwa wiedza polega według Sokratesa na pewnym ugruntowanym pojęciu, do *pojęcia* zaś danego przedmiotu, do oznaczenia jego cech istotnych dochodził on wraz ze swymi rozmówcami w *dialogu*, skierowanym planowo ku oznaczonemu z góry celowi. Punktem wyjścia tej rozmowy były pojęcia *najbliższe*, najlepiej znane jej uczestnikom, następnie zaś drogą pytań i odpowiedzi pomagał Sokrates dyskretnie rozmówcom w dochodzeniu do rozwiązania postawionego zagadnienia, pobudzając ich nieustannie do *samodzielnego wysiłku myślowego*.

W ten sposób teoria wychowania i nauczania zawdzięcza Sokratesowi zarazem zasadę *usamodzielnienia umysłu wychowanka*, podkreślaną później tak dobitnie przez humanistów włoskich jeszcze w okresie wczesnego Odrodzenia (*Vergerio, Vittorino da Feltre*), następnie zasadę nawiązywania nauczania do *pier-*

wotnego zasobu pojęć ucznia (*Rousseau* i naturalizm pedagogiczny w. 18 i 19), wreszcie *heurezę* jako metodę nauczania.

Idealizm Sokratesa, który istoty człowieka poszukiwał w głębi jego jestestwa duchowego, rozum zaś boski uważał za twórcę i kierownika człowieka i świata, nadającego cel i sens istnieniu wszystkich rzeczy—idealizm ten zostaje zaostrzony przez ucznia Sokratesa, Platona (427 — 347). Platon pogłębia „pojęcie“ sokratesowskie, podnosząc je do godności *idei*. „Idee“ są niezmiennymi, wieczystymi, doskonałymi pierwowzorami rzeczy zmiennych i znikomych, dostępnych postrzeganiu zmysłowemu. Świat nasz, czyli świat poszczególnych rzeczy postrzeganych przez zmysły, nie ma żadnego samodzielnego bytu: rzeczy te istnieją tylko o tyle, o ile są odbitkami idei — zresztą kopiami niedoskonałymi, bladymi i niewyraźnymi — o ile w nich „uczestniczą“, o ile mają z nimi jakowąś „wspólność“. Świat idei oddzielony jest tedy całą przepaścią od jego przeciwieństwa, mianowicie od bezrozumnej, bezwładnej materii, czyli świata postrzeganego przez zmysły i podległego wieczystej przemianie.

Na czele świata idei stoi idea *dobra*, której podporządkowane są nawet idee prawdy i piękna. Jest ona w państwie idei słońcem, prześwietlającym wszystkie inne idee blaskiem ostatecznego celu moralnego i umożliwiającym w ten sposób ich poznanie w właściwym świetle.

Podłoże *etyczne* platońskiej teorii idei, uwydatnione w samym układzie hierarchicznym ich „państwa“, *jedność*, *nieruchomość*, *niezmiennność*, *wiekuistość* Dobra Najwyższego, uosobionego w idei naczelnej, przepaść między ideami-pierwowzorami a ich niedoskonałymi odbitkami — tym mniej doskonałymi, im coraz bardziej poszczególnymi, określonymi, indywidualnymi — wszystko to świadczy już o *zachowawczej* i *arystokratycznej* tendencji systematu platońskiego. Najjaskrawiej występuje ona jednak u Platona w jego koncepcjach prawno-państwowych i pedagogicznych. Sa one związane jak najściślej z teorią idei,

psychologią i etyką platońską i stanowią, rzecz można, klucz do zrozumienia jej pochodzenia i sensu społeczno-politycznego.

Trzem stopniom poznania z postrzeganiem zmysłowym na dole a poznaniem rozumowym („noesis“) u góry, odpowiada ją jako podłoże etyki w świecie woli trzy części duszy, mianowicie część czująca, pożądana, część czynna, działająca oraz część myśląca, czyli rozum górujący nad częściami poprzednimi. Z części tych wyprowadza Platon odpowiadające im trzy cnoty główne, mianowicie: „sofrosyne“ czyli wstrzemięźliwość, „andreia“ czyli dzielność, męstwo i wyższą od tamtych „sofia“ czyli mądrość. Wszystkie te cnoty obejmuje pojęcie cnoty najwyższej: sprawiedliwości („dikaiosyne“), która jako przekraczająca zakres moralności jednostkowej może być urzeczywistniona w całej pełni tylko w państwie doskonałym. Jako nigdy nieiszczalny całkowicie pierwowzór, łączy ono w sobie cechy *jedności, spokoju i dobra*, słowem wszystkiego, czego w oczach Platona brakło ówczesnemu społeczeństwu ateńskiemu z jego zmiennością, wzrastającym zróżniczkowaniem grup społecznych i ciągłym fermentem, wywoływanym przez sprzeczności interesów klasowych a wartościowanym przez Platona jako *zło*.

Państwo idealne składa się również z tyluż części, ile istnieje sił duszy, mianowicie z 3-ch stanów, odgradzonych ściśle od siebie: ludu, to znaczy masy rolników, rzemieślników i kupców jako *żywcielei* pozostałych dwóch stanów, wykluczonych wszakże od udziału w rządach a odpowiadających pożądającej części duszy; 2) *strażników*, których zadaniem jest obrona państwa na zewnątrz i wewnątrz a którzy odpowiadają części czynnej, działającej i 3) *rządców czyli filozofów*, powołanych do prawodawstwa i kontroli nad jego wykonaniem, przede wszystkim zaś do *wychowania* (w chwilach wolnych od tych obowiązków — do rozmyślań filozoficznych, to znaczy do nauk i do rozważań nad ideą dobra) a odpowiadających części myślącej duszy czyli rozumowi.

Te same cnoty, które Platon wyprowadził z poszczególnych części duszy, związane są ściśle z pojedynczymi stanami państwa, cnotą mianowicie stanu trzeciego jest wstrzemięźliwość, umiarkowanie, posłuszeństwo, cnotą strażników — dzielność, męstwo, wreszcie cnotą filozofów czyli nauczycieli — mądrość.

Ścisły związek między *stopniami poznania, częściami duszy, cnotami głównymi i stanami państwa* świadczy nie tylko o stanowisku Platona w walce współczesnych mu klas i stronnictw, lecz jest również *pierwszą w dziejach próbą wielostronnego uzasadnienia pedagogiki na podstawach: filozoficznej, psychologicznej, etycznej, społecznej i prawnopolitycznej.*

Dodajmy jeszcze, że miała to być w intencji Platona *pedagogika społeczna* i że Platon pierwszy ocenił *olbrzymią wagę wychowania społecznego*, pierwszy wypowiedział myśl, że powinno być ono wychowaniem w społeczeństwie i dla społeczeństwa, że siła jednostki polega nie na egoistycznym odosobnieniu, jeno na związku jej ze zbiorowością, siła zbiorowości — na jej zorganizowaniu, gwarancją zaś spójności tej organizacji powinno być należycie postawione wychowanie, przeświecone wielką ideą. W tym duchu usiłował przecież Platon — również po raz pierwszy w dziejach — opracować kompletny systemat *wychowania państwowego* — co prawda o charakterze wybitnie *klasowym*, jak to wynika z treści i zadań praktycznych platońskiego wychowania.

Wyrażna tendencja pedagogiczna występuje zresztą już w samym charakterze państwa platońskiego: jest ono w intencji myśliciela wielkim *zakładem wychowawczym*, kierowanym przez rządców-filozofów a zarazem „nauczycieli“.

Tę koncepcję państwa-szkoły przejmie w dobie humanizmu bezpośrednio od Platona w swej „Utopii“ Morus, po nim znów Encyklopedyści, w szczególności zaś Rousseau, który nazwał „Rzeczpospolitą“ Platona „najlepszą rozprawą o wychowaniu, jaka kiedykolwiek została napisana“, i Holbach, który wyzna-

czał rządowi rolę wykorzystania namiętności dla celów wychowawczych.

Uczeń Platona, *Arystoteles* (384 — 322), daleki był od prostoliniowości i krańcowości swego mistrza, który tak harmonijnie zestroił wszystkie swe koncepcje ideologiczne a zarazem tak daleko odszedł od życia rzeczywistego w krainę idei, w państwo utopii. W okresie upadku, przeżywanego przez Ateny po wojnie peloponeskiej, zgasły aspiracje wielkomocarstwowe, życie polityczne zwężone zostało do granic małej zamkniętej gminy, arystokracja straciła nadzieję na „odrodzenie“ ojczyzny własnymi siłami w kierunku powrotu do dawnej „równowagi“ społecznej z czasów Solona, licząc raczej na pomoc oręża macedońskiego i przystosowując się realistycznie do nowego układu sił politycznych.

W tej atmosferze kształtuje się arystotelesowska ideologia „złotego środka“. Jako *filozof* buduje Arystoteles most między światem idei a światem rzeczy zmysłowych, uznając, że świat jest *jeden* i że idee rzeczy nie dadzą się oddzielić od nich, lecz istnieją w nich jako kształtujące je „formy“. Jako *psycholog* uważa Arystoteles, że jakkolwiek dusza wytwarza życie, jakkolwiek jest jako forma organizmu jego „przyczyną celową“, to przecież *ciało* jako „zasada materialna“ każdej żywej istoty stanowi konieczny warunek czynności duszy. Jako *moralista* nastawia swą etykę nie na poznanie jedyne, wiekuistego, niezmiennego ideału jakowegoś „dobra w sobie“, jeno na zgłębienie dobra dostępnego dla człowieka („prakton agathon“), różnego w zależności od płci, stanu, zawodu, narodowości, innego dla mężczyzny, kobiety, niewolnika.

Celem człowieka jest nie poznanie, lecz *działanie*, uprawia on tedy moralność nie dla teorii, nie w tym celu, by wiedział, czy jest cnota, lecz po to, aby był cnotliwym. Cnota polega na rozumnym zachowywaniu odpowiedniej *granicy* między dwoma przeciwieństwami, np. *umiarkowanie* jest postawieniem należytej granicy między zupełną wstrzeźliwością a nadu-

zywaniem; *wytrwałość* jest przeciwstawieniem z jednej strony niestałości z drugiej — uporą i t. d.

Jako *myśliciel społeczny* utożsamia Arystoteles zawsze *państwo z miastem* i do jego drobnych rozmiarów stosuje swój ideał ustroju politycznego, mianowicie „politeię“ czyli *umiarkowane ludowładztwo*, stanowiące złoty środek między tyranją czy też oligarchią a rządami „motłochu“ czyli „demokracją“. Liczy się jako realista z rozmaitością potrzeb, wymagań i sprawności jednostek, przykrawając swój ideał do miary człowieka przeciętnego, należącego do zamożnego stanu średniego, nie zmierną bynajmniej do realizacji jedności myślenia, czucia i woli obywateli w jakowymś państwie idealnym. Nie wynika stąd jednak, że kształtowanie charakterów i umysłowości ludzkich powinno być dla państwa rzeczą obojętną. Wprawdzie w każdym człowieku założona jest przez naturę możliwość rozwoju, podobnie jak w każdym tworzywie tkwi zawczasu możliwość rzeczy, która może być zeń utworzona, jednak do urzeczywistnienia możliwości, tkwiących w człowieku, potrzebne jest wychowanie, rozwijające zarodki zdolności ludzkich.

„Skoro zaś istnieje — powiada Arystoteles — jednolity cel dla całego państwa, oczywista że i wychowanie bezwarunkowo musi być jedno i to samo dla wszystkich, troska zaś o nie — publiczna a nie zostawiona prywatnie jednostkom“, ponieważ „nie wolno mniemać, jakoby każdy obywatel sam do siebie należał, każdy bowiem jest częścią państwa. A troska o każdą część z natury rzeczy winna mieć na oku troskę o całość“. Jednakowoż nie tak dalece, aby państwo miało pieczę nad wychowaniem obywatela od chwili jego urodzenia: „dzieci bowiem od 7 lat powinny być wychowywane w domu“, przestając jak najmniej w towarzystwie niewolników i otrzymując w pierw wychowanie fizyczne („konieczną więc jest rzeczą, by o ciało zacząć się troszczyć w pierw niż o duszę“), po tym zaś umysłowe i moralne, bynajmniej jednak nie *techniczne*, gdyż rzemio-

sła jako „znieskształcające ciało“ nazywa się niewolniczymi, „robią bowiem rozum niewolnym lub ubogim“, poza tym zaś odwracają od cnoty, jako że „niepodobna dbać o cnotę, prowadząc żywot rzemieślnika lub niewolnika“.

J. J. ROUSSEAU JAKO PROPAGATOR WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO

Czytając w naszych — i nie tylko naszych — podręcznikach historii wychowania streszczenia poglądów pedagogicznych Rousseau'a, odnieść można częstokroć wrażenie, że autor „Emila“ był zasadniczym zwolennikiem *wychowania indywidualnego*. Jest to nawet mniemanie dość rozpowszechnione, zwolennicy zaś jego powołują się z upodobaniem na liczne wycieczki Rousseau'a przeciwko cywilizacji i społeczeństwu. I w rzeczy samej czyż nie czytamy na wstępie „Emila“, że „wszystko wyradza się w rękach ludzkich“, czy nie wyprowadza stąd autor wniosku, że złe skłonności rozwijają się w dziecku dopiero pod zgubnym wpływem otoczenia? Toć właśnie dlatego wyosobnia Rousseau Emila spośród społeczeństwa, dlatego usuwa odeń nawet najbliższą rodzinę, dlatego przydaje mu ochmistrza, któremu zresztą wyznacza jedynie stanowisko *pośrednika między dzieckiem a naturą*.

Wara tedy społeczeństwu kształtować umysł Emila, wara książce czynić go „igraszką cudzych opinii“, dopóki nie nauczy się odróżniać dobro od zła: „wychowanie negatywne“ powinno „*wyzwolić człowieka od człowieka*“, t. zn. usunąć wszystko, co przeciwdziała rozwojowi nieskażonej natury ludzkiej w dziecku, a tym bardziej nie narzucać temu żywiołowemu procesowi żadnego zewnętrznego wpływu i kierunku. Chociażby kosztem dłuższego „uśpienia duszy“, a więc zatamowania wychowania intelektualnego i moralnego na rzecz jednostronnego kształcenia sił fizycznych i zmysłów, byle tylko jak najdalej od „przesądów“, autorytetu, „konieczności przykładu“, od „wszystkich instytucji społecznych“, tłumiących w dziecku naturę pierwotną, byle jak najdłużej zabezpieczyć „rosnące drzewko“ od zgubnego wpływu mniemań ludzkich.

Jakże daleko odbiega ten program negatywny od wychowania, które „powinno nadać duszom kształt narodowy“, od wspólnych i publicznych ćwiczeń i zabaw, których celem ma być „wpajanie zasad równości, braterstwa, szlachetnej emulacji“, jak to czytamy w „Uwagach nad rządem Polski“, napisanych przez Rousseau'a na prośbę przedstawiciela zagranicznego Konfederacji Barskiej, Wielhorskiego! Nie wystarczy jednakowoż — na czym zwykle poprzestają nasze podręczniki — stwierdzić rzekomą sprzeczność między stanowiskiem pedagogicznym Rousseau'a w „Emilu“ i w „Uwagach“: chcąc zrozumieć należycie Rousseau'a, trzeba uczynić krok dalej i zadać sobie pytanie, *co mogło skłonić zasadniczego zwolennika wychowania społecznego (a takim właśnie był autor „Emila“, jak to poniżej postaram się udowodnić), do snucia teorii urabiania „człowieka w ogóle“ w całkowitym odosobnieniu od wpływów wychowawczych rodziny i społeczeństwa.*

Przypomnijmy sobie przede wszystkim, że w pierwszym swym dziele, mianowicie w konkursowej „Rozprawie o naukach i sztukach“ wystąpił Rousseau zrazu tylko jako *krytyk kultury*. Obciążył on nauki i sztuki całą górą ważkich zarzutów, wykazując, że „zawdzięczają swe narodziny naszym błędom“ i namiętnościom, że same znów powodują stratę czasu i pracy, powstawanie nowych potrzeb i zbytek. Najcięższa jednak wina nauk i sztuk polegać miała, według Rousseau'a, na tym, że *nie przyczyniły się one w najmniejszej nawet mierze do poprawy obyczajów i do szczęśliwości ludzi*. Tak potępił surowy krytyk współczesną mu kulturę duchową, uderzając w nią z całym impetem oburzenia i gniewu nadto zrozumiałego w ustach człowieka, który wychował się poza nawiasem oświeconego i zamoznego „dobrego towarzystwa“ i doświadczył na sobie skutków nierównego podziału dóbr materialnych i duchowych.

Ale te właśnie doświadczenia naprowadziły rychło Rousseau'a na myśl, że szkodliwe objawy, towarzyszące postępowi nauk i sztuk, są następstwami głębiej tkwiącego zła, mianowicie *nie-*

równości społecznej (odpowiedź na polemikę króla Stanisława Leszczyńskiego, „Rozprawa o pochodzeniu nierówności między ludźmi“). Bo przecież autor „Rozprawy o naukach i sztukach“ nigdy nie kwestionował poważnie wartości *kultury jako takiej*. Powrót do dawnej pierwotnej niewinności i prostoty ludzkiej wydawał mu się niemożliwym. Co więcej, uważał Rousseau, że to, co stanowi szczęście człowieka dzikiego, doprowadziłoby do rozpaczki jednostkę cywilizowaną, że „gdyby ludzie nie byli nigdy wyszli ze stanu natury, toby nie doznali tyle złego, ale też nie dopełniliby wzniosłego posłannictwa swego rodu“. A tak znaczne są, zdaniem Rousseau'a, korzyści wynikające z tego posłannictwa — rozwój i udoskonalenie uzdolnień człowieka, rozszerzenie jego widnokągu umysłowego, uszlachetnienie jego uczuć, — że „gdyby nie nadużycia, związane ze stanem cywilizacji i spychające człowieka na poziom niższy od stanu pierwotnego, powinien byłby nieustannie *błogosławić chwilę*, która go wydarła temu stanowi i z tępego ograniczonego zwierzęcia uczyniła jestestwo rozumne, człowieka“. Czyż zresztą sam nie doświadczył na sobie zbawiennych skutków podobnej przemiany, kiedy w ciszy i błogim spokoju życia wiejskiego w Charmettes znalazł wreszcie po ciężkiej i niebezpiecznej chorobie czas i usposobienie do poważnych studiów naukowych, kiedy po dwudziestu pięciu latach zupełnego nieuctwa zapragnął „poznać wszystko naraz“ i wbrew przeświadczeniu, że każdy nadchodzący dzień jest ostatnim dniem jego życia, zabrał się do pracy z takim zapalem, jak gdyby miał jeszcze przeżyć nieskończony szereg dni?

„Natura“ Rousseau'a ciągnęła go tedy niekoniecznie do lasu jak wilka, lecz do *ogniska oświaty*, jarzącego się jaskrawym płomieniem w Europie Zachodniej w. 18-ego. Nie mógł jednak całkowicie i niepodzielnie odczuwać radości badacza i naukowca: zbyt długo i blisko obcował z tłumem szarych ludzi pracy, aby nie miał dojrzeć gęstego i nieprzeniknionego mroku, w którym ognisko kultury wydawało się jeno słabym i mdłym świa-

telkiem. Ten właśnie mrok, zalegający miliony dusz ludzkich, odsunięte od ogniska przez przypadek urodzenia, rzucał cień na powaby i uroki sielankowego życia w Charmettes, w Ermitażu i we wszystkich ustroniach, gdziekolwiek przebywał autor „Rozprawy o naukach i sztukach“ i nasuwał ciągle pytanie, czy możliwy jest jakikolwiek postęp moralny i umysłowy w ustroju społecznym, opartym na nierównym podziale dóbr materialnych i duchowych, czy nauki i sztuki mogą się stać w tych warunkach czymś innym, niż bezużytecznym przedmiotem rozmyślań dla nielicznej warstwy zainteresowanych, niż zbytkiem i środkiem przyjemnego zabicia czasu dla próżniaków, kradnących ludziom pracy owoce ich mozolów.

Miałaby stan nierównego wymiaru kultury trwać zawsze, mogłyż w obrębie istniejącego społeczeństwa znaleźć się siły zdolne zapobiec wzrastającej degeneracji zarówno klas posiadających, jak nie posiadających? Krytyka Rousseau'a, tak gwałtowna i radykalna w swych założeniach, cofała się przecież przed wynikającymi z niej wnioskami: ten, który później uchodził za „ojca rewolucji 1789 r.“ z racji teoretycznego uzasadnienia przebudowy rewolucyjnej państwa w myśl żądań „stanu trzeciego“, obawiał się przewrotów jako „lekarstwa gorszego od choroby“ i zalecał posłuszeństwo prawom i „mądrym monarchom, którzy potrafią zapobiec zawieszonym nad nami klęskom“ — właśnie w rozprawie „O pochodzeniu nierówności“, tchnącej pogardą dla „starczego społeczeństwa“. Nie dość na tym: w „Umowie Społecznej“, doszukującej się źródeł nierówności politycznej celem jej usunięcia w ustroju demokratycznym, uważa Rousseau demokrację za rząd zdatny jeno dla ludu złożonego z bogów, a w zastosowaniu praktycznym zasad „Umowy“, mianowicie w cytowanych już „Uwagach nad rządem Polski“ okazał się autor zdecydowanym zachowawcą, zecznikiem ustroju stanowego, czcicielem zastarzałych obyczajów, ba nawet obrońcą liberum veto i konfederacji. W tych niekonwencjach odsłonił Rousseau swe oblicze społeczne *zdeklaso-*

wanego drobnomieszczanina: mocno niezadowolony z naruszenia dawnej równowagi społecznej drobnych szwajcarskich republik kantonalnych, odczuwał żywo krzywdę i upośledzenie wyzyskiwanych mas włościańskich i robotniczych, nie życząc sobie bynajmniej „zerwania umowy społecznej“ i składając hołd książętom, umiejącym nie tylko przewidywać i leczyć, „ale choćby jedynie *łagodzić nadużycia*“. Zdawał sobie sprawę z tego, że nawet oświeceni władcy nie mogą usunąć tych nadużyć, z drugiej jednak strony ograniczona perspektywa społeczna nie pozwalała mu przed doświadczeniem wielkiej rewolucji i przed okresem przyspieszonego rozwoju gospodarczego dojrzeć w społeczeństwie ówczesnych sił, któreby mogły odrodzić starczą i zwyrodniałą ludzkość.

Pozostała więc jedynie droga przygotowania *nowych i lepszych ludzi* jako pionierów nowej epoki prawdziwej kultury — droga, jak się wyraził Rousseau w „*Emilu*“, „*uszlachetniania ludzi przez wychowanie, podobnie jak uszlachetnia się rośliny przez hodowlę*“. Nowych ludzi należałoby urabiać sposobem wykniętym już przez *Platona* w jego „*Rzeczypospolitej*“ — „*najpiękniejszym dziele o wychowaniu, jakie kiedykolwiek napisano*“ zdaniem Rousseau’a, mianowicie przez *wychowanie publiczne*.

Już w pierwszej swej rozprawie narzekał Rousseau, że wskutek wadliwego systemu wychowania „*mamy wielu ludzi utalentowanych, natomiast mało prawdziwych obywateli*“, w artykule zaś o ekonomii politycznej, zamieszczonym w „*Encyklopedii*“, a więc w „*Biblii oświecenia*“, powiedział wręcz, że „*ojczyzna nie może istnieć bez wolności, wolność jednak nie jest do pomyślenia bez cnoty, a cnota nie da się utrzymać bez obywateli*“. — „*Bez kształcenia obywateli*“ — czytamy dalej — „*mieć będziecie tylko nędznych i godnych pożałowania niewolników na wszystkich szczeblach, poczynając od zwierzchników państwa*“. Ale „*kształcenie obywateli nie jest kwestią jednego*

dnia tylko i *aby urobić kiedyś mężów na obywateli, należy nauczać dzieci*“, skoro zaś dzieci „wychowywane będą wspólnie na łonie równości, skoro przepojone będą duchem praw państwowych i prawideł woli powszechnej, wówczas nauczą się one bez wątpienia miłować się wzajemnie jako bracia, wówczas *pragnąć będą tego jedynie, czego chce całe społeczeństwo*“.

Nie poprzestając na tych ogólnikowych wskazaniach, nakreślił Rousseau w osobnym rozdziale „Uwag nad rządem Polski“ cały *program wychowania publicznego*, dostępnego nawet dla najuboższych: przewidywał on specjalne fundusze dla kształcenia „ubogich dzieci cnotliwych ojców“ — „dzieci państwa“, jak proponował je nazwać, uważając to określenie za tytuł honorowy; kierownictwo szkół miało należeć do kolegium najwyższych urzędników-obywateli, którym przysługują prawa zmiany zasad nauczania i wyboru nauczycieli.

Program ten jest jednak możliwy do urzeczywistnienia jedynie w warunkach wyjątkowych, wymagających dobrej woli idealnego zespołu oświeconych prawodawców, na ogół bowiem — jak stwierdził Rousseau jeszcze w „Emilu“ — wychowanie publiczne nie istnieje i istnieć nie może w współczesnych krajach cywilizowanych, gdyż *„tam gdzie nie masz ojczyzny, nie może być obywateli“* — „Te dwa wyrazy „ojczyzna“ i „obywatel“ powinny być wykreślone z języków nowożytnych“. — „Cóż mówi wyraz „ojczyzna“ — powiada gdzie indziej — „tym, którzy podlegać muszą wszystkim obowiązkom stanu ucywilizowanego w państwie współczesnym, nie korzystają nawet z *praw stanu naturalnego*?“

Ale skoro niepodobieństwem jest wychować zbiorowo obywateli, ratujmyż więc przynajmniej *jednostkę*, zabezpieczmyż ją możliwie najdłużej od rozkładowych wpływów zwyrodniałego ustroju, zbliźmyż ją tak bardzo do natury, jak to da się uczynić w odosobnieniu od społeczeństwa współczesnego, zahartujmyż ją, wzorem stoików, na dołę i **niedolę** przyszłego życia sa-

modzielnego, nauczmyż ją „znosić ciosy losu, drwić sobie z bogactw i nędzy“.

Brzmi to na pozór jako wskazanie oderwane, zastosowane do wszystkich czasów i do wszelkiego stanu, w istocie jednak ów „człowiek oderwany“, „człowiek w ogóle“, którym Emil ma zostać w przyszłości, okazuje się po dokładniejszym zbadaniu *człowiekiem określonej epoki i środowiska*, przystosowanym do wielkiej zmiany, której nadejście Rousseau raczej przeczuwał niż przewidywał, tłumacząc sobie jej konieczność w sposób czysto-idealistyczny „zmiennością rzeczy ludzkich“, „duchem niespokojnym i ruchliwym tego wieku, który wszystko przewraca w każdym pokoleniu“.

Zdawało się Rousseau'owi, że „duch“ ten ukształtuje przyszły świat na modłę średniowiecznych społeczeństw, nie znających bezrobocia, przesilen gospodarczych, wielkiego przemysłu — słowem na modłę świata, który miał się już ku końcowi, kiedy Rousseau kazał swemu Emilowi przypatrzeć się bacznie każdej pracy i nauczyć się nawet rzemiosła, aby w razie utraty majątku, zapewnić sobie podstawę „niezależnej“ egzystencji materialnej. Jakkolwiek jednak świat nie zawrócił ku minionemu okresowi drobnej gospodarki, lecz poszedł naprzód, drogą olbrzymiego rozwoju wytwórczości wielkokapitalistycznej, pomysł wprowadzenia do wychowania *pracy ręcznej* okazał się niezmiernie praktycznym i pożytecznym w zmienionych warunkach bytowania zbiorowego, a oderwany, wszędzie użyteczny i przystosowany do wszelkiej sytuacji człowiek idealny Rousseau'a znalazł swe wcielenie — zgoła nieoczekiwane dla autora „Emila“ — w standaryzowanym wytworze świata imperialistycznego — w rzutkim, energicznym, praktycznym i przedsiębiorczym obywatelu Stanów Zjednoczonych.

Inne natomiast były losy idei *wychowania społecznego* jako środka krzewienia poczucia obowiązku pracy dla wszystkich i jako potężnej dźwigni w dziele urzeczywistnienia prawdziwej równości. Znalazła ona częściowo zastosowanie praktyczne

w próbach, podjętych przez Pestalozziego w Szwajcarii i przez Owena w Anglii, rozwinęła się w systemat *pedagogiki społecznej* u Seidla, Kerschensteinera, Natorpa, Dewey'a, Błońskiego, Pinkiewicza i Pistraka, i stała u progu powojennego świata jako postulat, oczekujący całkowitej realizacji dopiero w zmienionych warunkach życia zbiorowego.

IDEE SPOŁECZNO - PEDAGOGICZNE
ENCYKLOPEDYSTÓW ORAZ WYBITNYCH
DZIAŁACZY WIELKIEJ REWOLUCJI FRANCUSKIEJ

W S T Ę P

Od czasu ogłoszenia drukiem na łamach „Przeglądu Humanistycznego“ pierwszego opracowania niniejszego szkicu p. t. „Niewyżyskane źródła do dziejów myśli społeczno-pedagogicznej we Francji“, tzn. od r. 1922 ukazał się w piśmiennictwie obcym, zwłaszcza francuskim, niemieckim i rosyjskim szereg monografii i przyczynków, poświęconych bądź to całokształtowi poglądów francuskich myślicieli i mężów stanu wieku 18-go, bądź charakterystykom poszczególnych postaci z dziejów umysłowości tego okresu, bądź wyłącznie ich zapatrywaniom na sprawę wychowania i oświecenia. Wspomnianymi pracami interesowało się u nas, niestety, nader szczupłe grono specjalistów, szersza zaś publiczność dowiadywała się o nich niekiedy z recenzyj w czasopismach ogólnych. Co się natomiast tyczy samodzielnego syntetycznego opracowania materiału, dostarczonego przez nowsze badania nad dziejami ideologii Oświecenia francuskiego, nie możemy się pochlubić w tej dziedzinie w ciągu ostatnich lat 10-ciu ani jedną wartościową publikacją. Źródła do dziejów myśli społeczno-pedagogicznej we Francji pozostają u nas niewyżyskane w dalszym ciągu: żaden z Encyklopedystów, nikt z mężów stanu i działaczy Wielkiej Rewolucji nie doczekał się u nas przez ostatnie lat kilkanaście już nie powiem przekładu któregośkolwiek z kapitalnych dzieł, memoriałów lub przemówień (z wyjątkiem dzieł Rousseau'a), czy też naukowego opracowania monograficznego, ale nawet popularnej broszury.

Dzieje się to, rzecz szczególna, w kraju, którego myśl społeczno-pedagogiczna związana jest tyłu nićmi z ideologią Encyklopedystów, że wymienię takie przejawy polskiej twórczości duchowej, jak Ustawy K. E. N., jak pisma pedagogiczne *Staszica* i *Kollątaja*. Zamiast powodzi okolicznościowych frazesów o wielkich tradycjach Komisji Edukacyjnej, frazesów do niczego nie obowiązujących i zwalniających od samodzielnego myślenia, przydałaby się zaiste odrobina „sumiенności w obliczu źródeł“, na której zasadza się przecież, według *Norwida*, wszelka oryginalność.

Nowsze opracowania społeczno-pedagogicznej ideologii myślicieli i działaczy francuskich wieku 18-go potwierdziły w całej rozciągłości zdanie autora o materiałach do charakterystyki prądów pedagogicznych epoki Oświecenia. Pozwolę sobie tedy przytoczyć poniżej w streszczeniu wspomnianą opinię.

„Materiały, z którymi chciałem zapoznać czytelnika w tym studium, nie zostały dotąd dostatecznie wyzyskane dla charakterystyki prądów pedagogicznych epoki Oświecenia być może dlatego, że składają się one z pism i przemówień ludzi znanych skądinąd jako filozofowie, ekonomiści i politycy. Tymczasem wystarczy zapuścić głębiej sondę, by przekonać się o tym, że mamy często w osobie tego lub innego myśliciela lub działacza do czynienia z poważnym teoretykiem umiejętności wychowawczej, stawiającym jej nowe a rozległe zadania. Gdybyśmy jednak na tej podstawie zaliczyli pewnych myślicieli francuskich wieku 18-go do przedstawicieli określonego kierunku *pedagogiki normatywnej*, byłibyśmy w błędzie, gdyż obok wyznaczania nowych celów wychowania, znajdziemy u nich również analizę c z y n n i k ó w w y c h o w a n i a, a więc zaczątki badania umiejętnego, które w wieku następnym doprowadziło do utworzenia *pedagogiki naukowej*“.

Co się tyczy układu niniejszego szkicu, to wobec bardzo ścisłego powiązania u wymienionych myślicieli czynności norma-

tywnej z analityczną, wypada — chcąc uwzględnić próby indywidualne — grupować teorie pedagogiczne według ich twórców, zaznaczając po drodze zarówno punkty styczne, jak i zachodzące między poglądami rozbieżności. Twórców tych poglądów klasyfikować będziemy przede wszystkim według ich stanowiska społeczno-politycznego.

Głębsza analiza dziejów Francji wieku 18-go, a zwłaszcza rewolucji 1789 r., wykazuje, że jest to jedyny podział pozbawiony cech dowolności i narzucony niejako przez sam materiał. Natomiast uzależnienie podziału od stanowiska filozoficznego danych myślicieli — tak jak to autor usiłował uczynić w pierwszym opracowaniu szkicu w zastosowaniu do teoretyków przedrewolucyjnych — łamie przede wszystkim jedność konstrukcji opracowania, następnie zaś nie da się konsekwentnie przeprowadzić ze względu na przeplatanie się w ideologii społecznej materialistów francuskich elementów materialistycznych, np. czynnika interesu — z idealistycznymi, np. z oceną wpływu opinii („c'est l'opinion qui gouverne le monde“).

I

ENCYKLOPEDIYSKI

W prawno-społecznych i pedagogicznych koncepcjach filozofów Oświecenia francuskiego występuje w całej pełni charakter bojujący tej ideologii, tendencja do przejścia teorii w praktykę. Jeżeli próbom zastosowania filozofii Oświecenia do nauk prawno-państwowych, do etyki i pedagogiki, do analizy społeczeństwa i do dziejów zbywało czasem na systematyczności i konsekwencji, jeżeli konstrukcje tych zastosowań cechował pewien pośpiech, to pochodzi to w znacznej mierze stąd, że miały być one narzędziem w walce mieszczaństwa o obalenie przestarzałych stosunków ekonomicznych i prawno-społecznych oraz opartego na nich ustroju politycznego, który rolę kierowniczą w państwie zabezpieczał stanom uprzywilejowanym, to znaczy szlachcie i wyższemu klerowi.

Ponieważ panowanie tych grup zasadało się nie tylko na zorganizowanym przymusie fizycznym, lecz również na systematycznym urabianiu od wieków sposobu myślenia „poddanych stanu trzeciego“, ponieważ „uprzywilejowani“ sprawowali obok rządu ciał również i rząd dusz, chcąc tedy wysadzić z siedziby dwór, szlachtę i kler, oraz zburzyć ustrój społeczny i polityczny, będący ostoją ich panowania, musiano przede wszystkim zaatakować *układ idei*, który uświęcał stary porządek. Jakkolwiek porządek ten rozkładał się coraz to widoczniej i jakkolwiek stał się on zawadą w rozwoju sił wytwórczych kraju, tamując go pętami niewoli włościańskiej oraz dokuczliwej reglamentacji handlu i przemysłu, skrzepowanego średniowieczną organizacją cechową, to przecież dojrzeć niedorzeczność i szkodliwość dalszego trwania przeżytków feodalizmu mogło tylko oko nie za-

ślepienie „przesądami“, wolne od bielma nałożonego nań przez „tyranię“. To też walka z „przesądem“ w imię „nauki“ i z „tyranią“ w imię „prawa naturalnego“ stała się najważniejszym zadaniem filozofii Oświecenia.

Słusznie twierdzi *Henryka Roland-Holst* w swej monografii o Rousseau' u, że przedstawicielom tej filozofii jako członkom wybijającej się klasy nie chodziło o „czystą naukę“. Bez względu na to, czy punktem wyjścia było dla nich przyrodoznawstwo czy mechanika, prawo państwowe czy filozofia — zawsze szło im o zniesienie przywilejów klasowych szlachty i kleru, o wyzwoleńie własności z więzów feodalnych, o równość obywateli wobec prawa, o wolność sumienia, o zniesienie przestarzałego, barbarzyńskiego prawa państwowego, o ustanowienie rządów konstytucyjnych — słowem o p r a k t y k ę, o p r z e k s z t a ł c e n i e ś w i a t a l u d z k i e g o, o urządzenie społeczeństwa zgodnie z ogólnymi potrzebami burżuazji. „Celem człowieka jest czyn“ — jak pisał *Voltaire*.

Sama zresztą już nazwa filozofii francuskiej wieku 18-go („Oświecenie“!) świadczy o jej tendencji p r a k t y c z n o — w y c h o w a w c z e j w sensie urabiania sposobu odczuwania i myślenia jednostek w społeczeństwie na modłę pewnych ideałów. Obok tendencji wychowawczej występuje u myślicieli wieku 18-go również wyraźna dążność d y d a k t y c z n a, która cechowała ongi Platona i jego szkołę: chcą oni nauczyć monarchów sztuki rządzenia państwem, ludzi zaś w ogóle — sztuki życia.

Analogia między oświeceniem wieku 18-go a oświeceniem antycznym da się przeprowadzić również i pod innym względem: teoria, której przeznaczeniem było obrócić się w praktykę, stać się częścią życia, zawdzięczała swe pochodzenie samej praktyce, samemu życiu. Tak jak idee sofistów i Sokratesa streszczały aktualne potrzeby pewnych warstw społeczeństwa ateńskiego, formułowały w hasłach i wskazaniach praktycznych to, o czym mówiono na agorze ateńskiej i na zebraniach towarzy-

skich młodzieży mieszczańskiej, podobnie filozofia wieku 18-go ogniskowała w sobie jak w soczewce najistotniejszą treść dialogów w Café Procope i w innych kawiarniach elity inteligencji mieszczańskiej, w salonach pani Geoffrin, pani d'Houdetot, pani Du Deffand, Julii de Lespinasse, Helwecjusza i Holbacha.

Jakkolwiek ideologowie mieszczaństwa francuskiego nie zdawali sobie na ogół sprawy z tego, dokąd zaprowadzi społeczeństwo proces rozkładu starego porządku, na który usiłowali przecież wpływać w miarę swych sił, kierowali się w swym postępowaniu nieomylnym instynktem klasowym. Oświeceni literaci, adwokaci, lekarze, nauczyciele, inżynierowie — słowem ludzie, związani częstokroć dość blisko z praktyką życiową, wiedzieli z doświadczenia historycznego Reformacji i Wielkiej Rewolucji Angielskiej, że idee stają się siłą materialną wówczas tylko, gdy opowiadają masę. Nie poprzestawali dlatego na wydawaniu literatury nielegalnej tylko dla wyższych sfer społeczeństwa, dla opozycyjnej inteligencji mieszczańskiej i szlacheckiej, lecz rozwijali również żywą działalność propagandową, tworząc literaturę popularną dla szerszej publiczności, urabiając ją w duchu postulatów burżuazji. Dla osiągnięcia tego celu nie wahali się drukować swoich dzieł za granicą, omijając w ten sposób więzy cenzury, rozpowszechniając nielegalną literaturę za pomocą licznego zastępu kolporterów.

Ale władze państwowe orientowały się wcale nienajgorzej w tendencji opozycyjnych pism filozoficznych — lepiej nieraz niż sami ich autorzy, którzy zupełnie szczerze zapewniali, że nie jest ich zamiarem, jak im to przypisywały władze, „jedną ręką usiłować obalić tron, drugą zaś roztrzaskać ołtarze“. Dlatego też władze państwowe ogłaszają wciąż edykty i dekrety, skazujące dzieła buntownicze na spalenie. Chcąc zatem przeciwstawić się skutecznie samowoli cenzury, chcąc wywalczyć z czasem możliwość drukowania dzieł wolnomyślnych w kraju bez ryzyka narażania na szwank autorów, wydawców i kolporterów, musieli pisarze opozycyjni — filozofowie, wolnomyśliciele, „esprits

forts“ zorganizować się dla wspólnego działania i wytworzyć pewną siłę, pewne ognisko przyszłej opinii publicznej. Tak powstaje „Encyklopedia“, wydawana pierwotnie legalnie, później półjawnie, ale w kraju — dzieło wielotomowe, zawierające przegląd wszystkich dziedzin nauk, umiejętności i sztuki ze stanowiska wojującego mieszczaństwa w wykładzie popularnym i dlatego dostępnym dla wszystkich inteligentów i półinteligentów.

Redagował „Encyklopedię“ syn majstra nożowniczego z Langres, *Diderot*. W sztabie jej zasiadali: *D'Alembert*, podrzutek arystokratyczny usynowiony przez rodzinę mieszczańską i nie przyznający się do pochodzenia uprzywilejowanego, *Holbach* — baron niemiecki, ale mieszczanin z pochodzenia, *Voltaire*, właściwie *Arouet*, również syn mieszczański. *Diderot* nie ogłaszał drukiem najlepszych swych prac, aby nie kompromitować *Encyklopedii*, rezygnował tedy z ambicji autorskich a postępowali tak również inni w poczuciu, że dzieło zbiorowe a raczej c z y n z b i o r o w y — to rzecz najważniejsza. Byle wprowadzić konia trojańskiego w mury grodu feodalnego, byle dopomóc ten gród rozsadzić, byle wciągnąć jak najliczniejsze zastępy do tej burzycielskiej roboty, w której kierownictwie uczestniczyli zarówno radykałowie *Helwecjusz* i *Holbach*, jak rozważny, umiarkowany ekonomista i mąż stanu *Turgot*.

Przypatrzmy się po kolei najbardziej aktualnym koncepcjom tych myślicieli w dobie walki ideologicznej o przeobrażenie społeczeństwa i państwa, mianowicie ich teoriom pedagogicznym.

KLAUDIUSZ ADRIAN HELWECJUSZ (1715—1771)

A. ŻYCIE I TWÓRCZOŚĆ

Helwecjusz wyłożył swe poglądy na wychowanie w dziełach: „O wychowaniu“ („De l'esprit“ — r. 1758) oraz „O człowieku, jego zdolnościach umysłowych i jego wychowaniu“ („De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation“ — 1772 r.). Uczynił to nie aforystycznie i fragmentarycznie, jak znaczna część Encyklopedystów, lecz w osobnych rozdziałach. Wysoka ocena wagi wychowania u Helwecjusza i szczególne zajęcie się zagadnieniem jego istoty, roli społecznej i potrzeby reformy mają swe uzasadnienie w ówczesnym układzie stosunków społeczno-politycznych.

Helwecjusz, jakkolwiek uszlachcony od dziada, nie wyrzekł się jednakowoż swej łączności ze „stanem trzecim“, na stanowisku zaś generalnego dzierżawcy podatkowego poznał zbyt blisko i dokładnie ciężkie położenie podatników, uciskanych zarówno przez urzędników podległych jego władzy, jak gnębionych przez ustawy i rozporządzenia rządowe, aby móc wierzyć w niezachwianą trwałość starego porządku. Ostatnie lata jego życia przypadały przecież na liczne trudności gospodarcze i polityczne, jakie przeżywała wówczas Francja: klęski na zewnątrz, szczególnie utrata Kanady oraz imperium kolonialnego w Indiach Wschodnich na rzecz Anglii, nieład wewnętrzny w gospodarce finansowej i administracyjnej, orgie dworu i szalone wydatki na przepych faworyty królewskiej i pensje dla szlachty, wzrost nędzy ludu pracującego, nikczemne intrygi ministrów i urzędników.

Pragnąc szczerze usunięcia nierówności majątkowej (nie dar-

mo utopiści wieku 19-go nawiązują do jego krytyki społecznej i do pewnych postulatów socjalistycznych) oraz zmiany absolutystycznej formy rządu na wzór konstytucjonalizmu angielskiego, nie widzi jednak Helwecjusz sił społecznych, zdolnych do realizacji dzieła reformy ustrojowej, ani w nieoświeconych masach ludu, które należało według niego oświecić z góry i umiejętnie nimi pokierować w duchu poglądów wykształconej elity mieszczańskiej, ani w opinii ludzi oświeconych. O słabości tej opinii — przynajmniej w jego mniemaniu — przekonał Helwecjusza los jego głównego dzieła: „O umyśle“.

Jakkolwiek dzieło to w krótkim czasie po ukazaniu się wywołało znaczny rozgłos nie tylko w sferach oświeconej publiczności ówczesnej, lecz nawet poza jej obrębem, promieniując szeroko za pośrednictwem prasy i nawet piosenek ulicznych, jakkolwiek w ciągu kilkunastu lat ukazało się przeszło 50 wydań dzieła w oryginale oraz w przekładach na najgłówniejsze języki europejskie, nawet na język rosyjski, — to przecież bezpośrednio następstwa ogłoszenia książki były dla autora przejściem wysoce przykrym i bolesnym. Z jednej strony potępili ją ostro za materializm Voltaire i Rousseau, z drugiej — już w kilka dni po ukazaniu się książki w sprzedaży — Królewska Rada Państwa odwołała osobnym postanowieniem przywilej druku z powodu „ś m i a ł o ś c i tego dzieła oraz rozsianych w nim niebezpiecznych maksym“, zakazując jego sprzedaży „pod groźbą przykładnej kary“. Nie pomogło nawet „odwołanie“ autora, wymuszone na nim przez nacisk jednego z jezuitów wraz z matką Helwecjusza oraz przez wzgląd na łagodnego cenzora, któremu grozić miała zguba z powodu przepuszczenia niebezpiecznej książki.

Jezuici zaatakowali ją gwałtownie w swym organie oraz w kazaniach w Paryżu i na dworze królewskim, arcybiskup paryski zakazał wszystkim wiernym swej diecezji lektury dzieła i potępił je za dążność do „obalenia prawa naturalnego i zburzenia

podstaw religii chrześcijańskiej“, za „bezpieczną doktrynę materialistyczną“, za „unicestwienie wolności człowieka“ oraz „piętnotnych pojęć cnoty i sprawiedliwości“, za „ustanowienie maksymalnie całkowicie przeciwnych moralności ewangelicznej“, za „podstawienie, zamiast zdrowej etyki — interesu, namiętności, rozkoszy“, za „dążność do zaburzenia pokoju w państwie, do zbuntowania poddanych przeciwko władzy i nawet przeciwko osobie ich zwierzchnika“, za „sprzyjanie ateistom, deistom i niedowiarkom wszelkiego rodzaju“.

Nie dość na tym: papież Klemens XIII po wysłuchaniu opinii teologów Świętej Inkwizycji o dziele Helwecjusza jako „pełnym twierdzeń bezbożnych, gorszących i heretyckich“ zakazał jego czytania lub przechowywania. Jednocześnie niemal Parlament paryski zarządził spalenie przez kata egzemplarzy książki Helwecjusza, a wkrótce potem fakultet Sorbony potępił ją jako „jedno z najszkaradniejszych dzieł, jakie mogły się kiedykolwiek ukazać“. Orzeczenie to przedstawione zostało samemu królowi na wyraźny jego rozkaz.

Helwecjusz musiał złożyć dymisję z urzędu kuchmistrza królowej, cenzor zaś został mimo „retraktacji“ Helwecjusza złożony z urzędu. Zaraz po sprawie „De l'esprit“ ślubował autor, że nic więcej nie napisze: „wolałbym raczej umrzeć niż napisać jeszcze jeden wiersz“ — powiedział kiedyś do Diderota. Skoro burza przeminęła, zabrał się co prawda do drugiego kapitalnego dzieła, zrezygnował jednak z ogłoszenia go drukiem za życia. Cóż dziwnego, że w takiej sytuacji osobistej każdego opozycyjnego autora w państwie absolutystycznym, rządzonego właściwie przez kliki uprzywilejowane, i w takich warunkach społeczno-politycznych pokładał Helwecjusz wszystkie swe nadzieje na zmianę ustroju w reformie w y c h o w a n i a w sensie nie tylko racjonalnej organizacji oświecenia publicznego, lecz urabiania charakterów ludzkich przez instytucje państwowe i obyczaje.

B. CEL WYCHOWANIA I JEGO CZYNNIKI

a) CZYNNIKI MORALNE:

Cel wychowania polega, według Helwecjusza, na tym, aby uczynić ludzi cnotliwymi. Ponieważ cnota jest poświęceniem interesu jednostki na rzecz interesu ogółu, owego sprawdzianu i zarazem podstawy moralności, przeto źródło pojęcia cnoty upatrywać należy w społeczne i s t w i e, czyli że cnota nie należy do odrębnego świata moralnego, jak to później utrzymywał Kant.*) Nie ma więc podstaw dla etyki indywidualistycznej w sensie idealistycznym, natomiast uprawniona jest jedynie etyka społeczna w duchu materialistycznym, gdyż samo szczęście ludzkie jest jedynie wynikiem właściwego stosunku jednostki do społeczeństwa.

Ponieważ stosunek ów ustanowiony być może wyłącznie przez prawodawstwo i wychowanie, chcąc zatem uregulować w każdym poszczególnym przypadku stosunek jednostki do dobra ogólnego, przeksztalcić należy koniecznie prawodawstwo i wychowanie. Skoro bowiem „wszyscy ludzie — jak powiada Helwecjusz — obdarzeni są subtelnością zmysłów, rozległością pamięci i wreszcie zdolnością uwagi konieczną dla wzniesienia się do najwyższych idei“**), tedy różnaitość poglądów, uzdolnień oraz interesów ludzkich nie jest

*) „Urodzony na wyspie bezludnej i pozostawiony samemu sobie, żyję bez występków i cnot” — powiada Helwecjusz. — „Nie mogę tam ujawnić ani jednych, ani drugich. Cóż więc rozumieć należy przez wyrazy: cnotliwy i występny? — Czyny pożyteczne i szkodliwe dla społeczeństwa“.

**) Przeświadczenie Helwecjusza o przyrodzonej równości wszystkich ludzi przypomina odrzucanie wszystkich różnic dyspozycji (Anlagen) u *Alfreda Adlera*.

bynajmniej wynikiem różnorodności organizacji przyrodzonej ludzi, lecz pochodzi wyłącznie z różnego wychowania, otrzymywanego w rodzinie, w szkole, w życiu społecznym lub w państwie, tudzież „z rozmaitych okoliczności, w których znajdują się poszczególne jednostki.“

Nie ma zatem żadnych „idej wrodzonych“, człowiek zaś jest całkowicie wytworem wychowania“ („l'homme est tout l'éducation“), tj. różnorodnych wpływów otoczenia. Myśl tę powtórzy i rozwinie w wieku następnym Robert Owen.

„Wola człowieka“ — powiada utopista angielski — nie ma najmniejszej władzy nad jego mniemaniem: wierzył on, wierzy i wierzyć będzie w to, co wpajają w jego umysł poprzednicy oraz otaczające okoliczności“.

Rodzina, szkoła, życie społeczne, państwo stanowią w rozumieniu Helwecjusza otoczenie społeczne, którego różnorodność powoduje również różnorodność interesów, a interes zaś jest źródłem myślenia i woli oraz miarą postępów ludzkich do tego stopnia, że nawet „sam prawodawca boski poczytywał za konieczne celem zobowiązania ludzi do uprawiania cnoty przyrzec im szczęśliwość wiekiście w zamian za rozkosze doczesne, które zmuszeni są niekiedy poświęcić na rzecz cnoty.“ (Ob. „De l'homme“).

Gdy spostrzegamy rozbieżność poglądów ludzkich w sprawach moralności, polityki i metafizyki, nie powinniśmy szukać źródła tej rozbieżności w odrębnej indywidualnej organizacji duchowej, lecz musimy raczej przypuścić różnorodność interesów, która wyjaśnia z kolei różnorodność wpływów wychowawczych, oddziałujących na poszczególne jednostki.

„Wszystkie nasze sądy podyktowane są jedynie przez interes... Gdyby ludzie byli tak samo mało zainteresowani w opracowaniu założeń i zasad moralnych, politycznych oraz metafizycznych, jak w urabianiu praw matematycznych i przyrodni-

czych, wówczas nie przedstawiałoby trudności osiągnięcie zgody powszechnej również w moralności i w polityce“.*)

Talent i geniusz, podobnie jak różnorodność interesów, są wytworami wpływu otoczenia zewnętrznego, działa ono bowiem na natężenie i kierunek u w a g i, których różnorodność powoduje różnorodność charakterów i uzdolnień.

„Zdolność jest jedynie s p o t ę g o w a n ą u m i e j ę t n o ś c i ą w jakiegokolwiek dziedzinie“, zdobytą przez doświadczenie. Dowcip, cnota i geniusz są tedy poprostu w y t w o r a m i w y c h o w a n i a.“**)

b) CZYNNIKI SPOŁECZNE:

a¹ *Forma rządu i obyczaje.* Ponieważ wychowanie zależy znowuż od otoczenia społecznego, przeto warunkiem skuteczności wychowania jest w ł a ś c i w e u k s z t a ł t o w a n i e o w e g o o t o c z e n i a. Helwecjusz przeprowadza tedy ana-

*) Helwecjusz znajduje się tutaj niewątpliwie pod wpływem *Hobbesa*, którego oddziaływanie na materializm francuski w. 18 nie zostało jeszcze dotąd należycie ocenione. Według *Hobbesa* ludzie są zgodni z sobą na punkcie prawd matematycznych dlatego, „ponieważ w o b r ę b i e l i n i i i f i g u r p r a w d a n i e w c h o d z i w k o l i z j ę z i n t e r e s a m i l u d z k i m i i d l a t e g o l u d z i e j e j n i e u n i k a j ą, n i e z n i e k s z t a ł c a j ą p r a w d y g e o m e t r y c z n e j. N a t o m i a s t g d y z a m i a s t l i n i i i f i g u r w y p a d n i e p o r ó w n y w a ć l u d z i z e s o b ą, n a t y c h m i a s t n a t r a f i a j ą n a p r a w a i p r e r o g a t y w y j e d n y c h, n a p r z y w i l e j e i n n y c h, c o w z n a c z n y m s t o p n i u p r z e s z k a d z a u s t a n o w i e n i u ś c i ś l e j r ó w n o ś c i. A l b o w i e m i l e k r o ć r o z u m j e s t p r z e c i w k o c z ł o w i e k o w i, t y l e k r o ć c z ł o w i e k j e s t p r z e c i w k o r o z u m o w i“.

***) Błędne koło, w którym obraca się tutaj Helwecjusz — otoczenie społeczne kształtowane jest przez wychowanie, wychowanie z kolei zależy od otoczenia społecznego — jest charakterystyczne dla wszystkich filozofów Oświecenia wieku 18.

l i z ę otoczenia społecznego, wyciągając praktyczne wnioski ze swych założeń podstawowych. Istotnymi składnikami wspomnianego otoczenia są: po pierwsze f o r m a r z ą d u, pod którą ludzie wzrastają, po drugie zaś o b y c z a j e, pochodzące z tej formy. Jeżeli ludzie wyrosli pod rządem wolnym są otwarci, lojalni, przedsiębiorczy i humanitarni, pod despotycznym natomiast — podli, oszukańczy, niktzemni, pozbawieni geniuszu i odwagi, to owa różnica charakterów pochodzi od r o z m a i t y c h w p ł y w ó w, k t ó r y m u l e g a j ą pod t ą c z y i n n ą f o r m ą r z ą d u. Albowiem „człowiek otrzymuje dwa rodzaje wychowania: jedno od dzieciństwa, udzielone przez n a u c z y c i e l i, drugie od młodości, udzielone przez f o r m ę r z ą d u, pod którą żyje oraz przez o b y c z a j e swego narodu“, główna zaś przyczyna złego wychowania tkwi w w a d l i w e j f o r m i e r z ą d u.

Despotyczna forma rządu demoralizuje młodzież, obracając w niwecz wszelkie zabiegi wychowawcze rodziców, zmierzające do wpojenia w dzieci miłości ojczyzny i do „kojarzenia szczęścia osobistego z uprawianiem cnoty tj. postępków użytecznych dla ogółu.“ Ponieważ despotyzm demoralizuje również r o d z i c ó w, trafiają się wśród nich tacy, którzy — podobnie jak, mówiąc nawiasem, i w dzisiejszych ustrojach totalistycznych — udzielają swym dzieciom — powiada Helwecjusz — takich oto „zbawiennych“ rad:

„Synu mój, bądź niskim, podłym, nie posiadaj ani cnót, ani przywar, ani talentów, ani charakteru. Bądź tym, czym dwór pragnie cię widzieć i w każdej chwili życia pamiętaj o tym, że jesteś niewolnikiem“. Natomiast „w świecie, w którym młodzieńiec widzi aprobatę publiczną, jaką zaszczyca się maksymy jego (niezdemoralizowanych — S. R.) wychowawców..., staną się one prawidłami jego postępowania: będzie cnotliwy“.

b² *Szkola.* Forma rządu wywiera nie tylko bezpośredni wpływ moralny na charakter młodzieży, lecz zakreśla również

Przewaga wychowania publicznego nad domowym

kierunek i granice wychowania publicznego.

„Sztuka kształcenia ludzi jest w każdym kraju tak ściśle związana z formą rządu, że jest być może niepodobieństwem dokonanie jakiejkolwiek poważnej zmiany w wychowaniu publicznym bez przeprowadzenia jej w samym ustroju państwowym“ (początek słynnego rozdziału „De l'esprit“ zatytułowanego „De l'éducation“).

Szkoła może wprawdzie w pewnej mierze zapobiec zgubnym wpływom formy rządu, ale wówczas tylko, gdy podejmie planową walkę z wpływami ujemnymi otoczenia, zepsutego przez wadliwą formę rządu, która niszczy charaktery, podkopyjąc tym samym grunt wszelkiego racjonalnego wychowania. Dzieła tego dokonać potrafi jedynie dostępna jednakowo dla wszystkich szkoła publiczna, w której obrębie dziecko zostaje usunięte spod indywidualnych częstokroć szkodliwych wpływów rodziny i odbiera nowe wspólne wrażenia.

Przewaga wychowania publicznego nad domowym polega:

„po pierwsze na zdrowotności miejsca, w którym młodzież otrzymuje swoją naukę, po drugie na surowości przepisów (w sensie ścisłego ich przestrzegania — S. R.), po trzecie na współzawodnictwie, które wywołuje, po czwarte na roztropności wychowawców, po piąte na stałości“ (w sensie stanowczego postępowania z dziećmi — S. R.)*).

Najwznieślejszym celem szkoły publicznej winno być wpajanie w młodzież przywiązania do prawicnót

*) Warto zaznaczyć, że również inny encyklopedysta i przyjaciel Helwecjusza, Diderot, wypowiada się w swym planie reformy szkolnictwa rosyjskiego za demokratyczną organizacją szkolnictwa i za przewagą wychowania publicznego nad domowym.

s p o ł e c z n y c h. Czynić to może m. inn. przez wprowadzenie s y s t e m a t y c z n e g o w y k ł a d u m o r a l n o ś c i, posługującego się systematem etycznym, opartym na jedynej i pewnej zasadzie, z której dałoby się wywnioskować wszystkie twierdzenia z pewnością matematyczną. Dodajmy nawiasem, że zniesienie wykładu religii i zamiana go przez wykład moralności świeckiej, jest również zasadniczym punktem programów pedagogicznych wszystkich niemal działaczy Wielkiej Rewolucji.

Rzetelna i gruntowna reforma wychowania społecznego może być jedynie wynikiem przekształcenia otoczenia społecznego, przekształcenie to zaś uzależnione jest, według Helwecjusza, od zmiany p r a w o d a w s t w a.

„Przeobrażenie owo niezbędne jest głównie z tego względu, że potrzeby oraz konieczności życiowe, wynikające ze stanu społecznego, czyli ostatecznie z p r a w, są jedynymi mistrzami, których musimy bezwarunkowo słuchać i których rady stale skutkują. Stan społeczny, wynikający z prawodawstwa, wpływać musi z kolei również na c h a r a k t e r y l u d z k i e. Wszędzie gdziekolwiek człowiek może być szczęśliwy pod tym warunkiem, że będzie szkodził innym, musi on z konieczności być złym; nie ma na to innego sposobu, jak r e f o r m a p a ń s t w o w o ś c i.“

c) CZYNNIKI PSYCHICZNE:

Obok czynników moralnych (interes) oraz społecznych (rodzina, forma rządu, obyczaje, wreszcie szkoła publiczna jako odrębne otoczenie) uwzględni Helwecjusz w związku z postulatem reformy wychowania społecznego również czynniki *czysto psychiczne*, jak wspomniane poprzednio „nowe wspólne wrażenia“, których źródłem jest szkoła. Głosząc pod wpływem *Locke'a* zasadę „człowiek jest tylko czuciem“ i usiłując przeprowadzić ją konsekwentnie w swym dziele podstawowym „*De l'esprit*“, analizuje Helwecjusz ducha

ludzkiego z materialistycznego punktu widzenia, sprowadzając go do *w r a ż l i w o ś c i* jako istotnej własności materii organizowanej, przejawiającej się również u zwierząt, których życie psychiczne jest tak samo określone przez ich organizację fizyczną.

„Gdyby natura — powiada Helwecjusz w pierwszym rozdziale „*De l'esprit*“ — zakończyła przegub naszej ręki kopytem końskim zamiast kiści z giętkimi palcami, wówczas ludzie, nie znając ani rzemiosł, ani mieszkań, ani nie umiając bronić się przed zwierzętami, zajęci wyłącznie troską o zdobywanie pożywienia i unikanie drapieżników, błędziliby dziś jeszcze jak zbiegłe stada po lasach.“

Skoro organizacja fizyczna człowieka stanowi o przejawach jego ducha, nie jest on zatem bezwzględny panem swej istoty i musi z konieczności ulegać nie tylko wpływowi czynów zmysłowych, lecz również uczuć, zwłaszcza zaś wzruszeń potężnych, *n a m i ę t n o ś c i*, związanych jak najściślej z określonymi procesami fizjologicznymi i to tak dalece, że same „potrzeby fizyczne“ są, według Helwecjusza, „namiętnościami danymi bezpośrednio przez naturę.“ „Wszystkie bez wyjątku namiętności biorą początek z pragnienia rozkoszy lub z obawy przed cierpieniem, a więc z *w r a ż l i w o ś c i f i z y c z n e j*.“

„Bóg rzekł człowiekowi: obdarzam cię wrażliwością; jako ślepe narzędzie moich życzeń, niezdolne do poznania głębi moich zamiarów, powinienes, nie wiedząc o tym, spełniać wszystkie moje cele. Oddaję cię pod władzę *r o z k o s z y i c i e r p i e n i a*; jedno i drugie czuwać będą nad twoimi myślami, twymi postępkami, zrodzą twe namiętności, wznicią twe niechęci, twoje przyjaźnie, twoje czułości, twoje uniesienia, rozpalą twe pożądania, twe obawy, twe nadzieje, odsłonią ci prawdy, pogrąży cię w błędach...“ („*De l'esprit*“).

Namiętności są tedy w życiu moralnym tym samym, „czym ruch w świecie fizycznym“, jak powiada Helwecjusz w rozdziale cytowanego dzieła p. t. „O potędze namiętności.“

Ożywiają one „świat moralny“ niby jakowyś ogień niebiański. Tę samą rolę odgrywają namiętności w czynnościach umysłu, który zależy całkowicie od ich działania: umysł bez namiętności jest „jakby doskonałą maszyną, której ruch jednakowoż jest zatrzymany aż do chwili wznowienia go za sprawą namiętności.“ Są one zatem „potężnym czynnikiem, pobudzającym ludzi do wielkich czynów“, „zarodkiem twórczym ducha“, a zarazem właściwym podłożem **r o z m a i t o ś c i i n t e r e s ó w**. Działając żywiołowo, mogą namiętności sprowadzić najzgubniejsze następstwa zarówno w życiu jednostek, jak i całych państw, okiełznane natomiast przez rozum oświecony stają się **p r z e m o ż n y m c z y n i k i e m w y c h o w a w c z y m**.

„... Te same namiętności, które uważać należy za źródło nieskończenie wielu błędów, są także **ź r ó d ł e m n a s z e g o o ś w i e c e n i a**. Jakkolwiek prowadzą nas niekiedy na manowce, one jedynie dają nam również siłę niezbędną do kroczenia naprzód: one tylko potrafią wyrwać nas z bierności i z lenistwa, które gotowe są zawsze do opanowania wszystkich sił naszej duszy.“

C. ZADANIE SZKOŁY I PRZESŁANKA SKUTECZNOŚCI JEGO WYKONANIA.

Zadaniem szkoły jest, jak mówi dalej Helwecjusz, zaprząć namiętności, przede wszystkim zaś **ż ą d z ę s ł a w y** do rydwanu wychowania społecznego. Szkoła powinna zwrócić tę żądzę w kierunku dobra ogółu.*) W takiż sposób musi szkoła wy-

*) Podobny pogląd na zadanie wychowania znajdziemy we wstępie

korzystać pragnienie władzy, gdyż ono właśnie zniewala ludzi bądź do cnoty, bądź też do występków. Sprowadza ich wówczas dopiero na tory występku, gdy przemoc zamyka im drogę do władzy, tak jak się to dzieje pod rządami despotycznym, który niweczy dzieła sublimowania namiętności, podejmowane przez wychowanie publiczne.

„Pod rządem despotycznym musi nastąpić stłumienie namiętności władzy u większości ludzi, ponieważ zaś interes monarchy mija się dość często z interesem dobra publicznego, przeto w ustroju despotycznym pragnienie władzy nie może przyczynić się do urobienia sprawiedliwych i cnotliwych obywateli.“

Zdanie powyższe stosuje się również do rządów oligarchicznych, gdyż celem panowania szlachty jest, według Helwecjusza, utrzymywanie ludu w stanie niewoli i nędzy:

„Kto pragnie pozyskać łaskę tych władców i moc uczestniczyć w ich panowaniu, musi działać w ich duchu i wydać interes ogółu na pastwę interesu mniejszości.“

Niebezpieczeństwom tym zapobiec można jedynie wówczas, gdy władza państwowa spoczywa w rękach ludu, jakkolwiek bowiem jest on również despotą, celem jego jest przecież dobro jak największej ilości ludzi.

„Łaskę jego pozyskać można tylko kosztem usług, jakie mu się wyświadcza. Wszakże każdy czyn, zgodny z interesami możliwie jak największej ilości ludzi, jest sprawiedliwy i cnotliwy. Przeto pragnienie władzy, ów najpierwszy bodziec do działania, narzuca im zamiłowanie do sprawiedliwości i do talentów, stąd zaś powstaje dobro ogółu.“

do niewydrukowanej pracy Diderota: „Plan d'une Université“, napisanego specjalnie dla cesarzowej Katarzyny II-ej.

Niezbędną przesłanką skuteczności należytego systematu społeczno-pedagogicznego jest, mówiąc inaczej, ogłoszenie *zwierzchnictwa ludu*. Oto postulat praktyczny, wynikający nie tylko z wyznaczenia norm działalności pedagogicznej oraz z analizy czynników wychowawczych, lecz również ze społeczno-politycznego stanowiska Helwecjusza.

2. PAWEŁ -HENRYK-DIETRICH HOLBACH (1725—1789)

A. ŻYCIE I TWÓRCZOŚĆ

Idee pedagogiczne Holbacha wyłożone są głównie w jego większych dziełach, a więc w „Systemie społecznym czyli zasadach naturalnych moralności i polityki“ („Le Système sociale ou Principes naturels de la morale et de la politique“ — 1773), w „Polityce naturalnej czyli rozprawie o prawdziwych zasadach rządu“ („La Politique naturelle ou Discours sur le vrais principes du gouvernement“ — 1773 — rozdz. „O wychowaniu publicznym“), w „Moralności powszechnej czyli obowiązkach człowieka opartych na naturze“ („La Morale universelle ou les Devoirs de l'homme fondés sur la nature“ — 1776), w pracy pośmiertnej zredagowanej i wydanej przez *Naigeona* p. t. „Zasady moralności powszechnej czyli katechizm natury“ („Elements de Morale universelle ou Catéchisme de la Nature“ — 1790), wreszcie w najważniejszym dziele Holbacha, zwanym powszechnie „ewangelią materializmu“, mianowicie w „Systemacie natury“ („Le Système de la Nature“ — 1770), ogłoszonym pod nazwiskiem *Mirabauda* a będącym w istocie pracą nie tylko Holbacha, lecz w pewnej mierze również *Lagrange'a*, *Diderota* oraz wspomnianego już *Naigeona*.

„Systemat natury“ zawiera przede wszystkim *przyrodniczą* i *psychologiczną* podbudowę idei pedagogicznych, na którą Holbach kładł, jak zobaczymy poniżej, wielki nacisk i którą opracował ze szczególną starannością.

Już same *tytuły* wymienionych dzieł mówią coś istotnego o osobistości autora i o charakterze jego zainteresowań. Łączenie w tych tytułach „zasad moralności“ z „zasadami polityki“, po-

lityki zaś z „naturą” świadczy o żywym kontakcie Holbacha z dążnościami społeczno-politycznymi jego epoki i o tendencji do zrealizowania pewnych postulatów etyczno-politycznych. Jakoż w istocie ten majątny baron niemiecki (podobno, według relacji Rousseau’a, syn dorobkiewicza mieszczańskiego) odegrał wybitną rolę w urobieniu świadomości klasowej i organizacji opinii publicznej szczytów francuskiego „stanu trzeciego” oraz w zbliżeniu ich z postępowymi elementami szlacheckimi.

W dobie absolutyzmu i braku wolnej trybuny dla opinii publicznej jedynym środkiem połączenia żywiołów postępowych stać się musiały salony literackie i naukowe. Debatowano tam z zapałem nad rozmaitymi zagadnieniami filozoficznymi, religijnymi, społecznymi, poddawano bezlitosnej krytyce przedstawiały systematy oraz instytucje, a w ogniu sporów powstawała tam niejedna nowa idea, niejeden pocisk duchowy, wymierzony przeciwko „staremu porządkowi”. Salony były więc ogniskami, z których promieniowały na kraj całe idee wolnościowe, warsztatami, w których wykuwano oręż dla późniejszego obalenia tronów i ołtarzy. „Mówiono tam — powiada w swych wspomnieniach jeden z współczesników — takie rzeczy, że piorun z niebios uderzyłby w ten dom, gdyby Opatrzność wymierzała kary za podobne przemówienia.”

Najgościnniejszym, najmiłszym i najulubieńszym z gospodarzy salonów był właśnie baron Holbach, ów, jak go nazwał dowcipny ksiądz Galiani, „maître d’hôtel” filozofii. To też „klub holbachiczny”, którego duszą i wyrocznią stał się najbliższy przyjaciel gospodarza, Diderot, skupiał w swym gronie najwybitniejsze umysły Francji ówczesnej, całą „kohortę Encyklopedystów.” Obiady i kolacje w domu Holbacha były tylko pretekstem dla zebrań towarzyskich, gdzie sztab generalny „kohorty” przygotowywał najbardziej odpowiedzialne wystąpienia na forum publiczności oświecanej.

Jakkolwiek gospodarz wydawał się na pozór tylko wiecznie dobronudszym, pełnym humoru, skromnym i bezpretensjonal-

nym człowiekiem, wywierał on jednak na swych gości wpływ tym dalej sięgający, tym potężniejszy, im mniej dostrzegalny, mniej rzucający się w oczy. Stał „w tym odmęcie wrzących talentów“, że użyję trafnego określenia *Fr. Alb. Langeo*, „cicho, powolnie i niezbitcie, jak świadomy drogi sternik.“

Do roli niewidzialnego sternika i, jakbyśmy dziś powiedzieli, „szarej eminencji“ — o ile można tak się wyrazić o kimś, kto właśnie wszelkim eminencjom wypowiedział nieubłaganą wojnę, — przygotowany był Holbach doskonale przez gruntowne wykształcenie, systematyczny i rozważny umysł oraz niepospolite zdolności taktyczne. Od 18 roku życia zapoznaje on czytelników francuskich z najnowszymi odkryciami i badaniami przyrodników niemieckich, tłumaczy niezmiernie na francuski mnóstwo cennych prac z fizyki, chemii, mineralogii, geologii, fizjologii t.d., pisząc następnie szereg fachowych artykułów dla Encyklopedii. Niektóre z tych przekładów stały się dla Holbacha bodźcem do samodzielnych rozmyślań filozoficznych w kierunku krytyki idealizmu i dogmatów religijnych jako nieodzownej rzekomo podstawy moralności. Owocami swych rozmyślań służył chętnie przyjaciółom; znajdował zawsze w swym księgozbiorniku, jak się wyraził Diderot, fakty i autorytety w obronie każdej idei, która zrodziła się w ich mózgach. Działo się również odwrotnie: idee, wyłonione ze ścierania się poglądów („du combat des opinions“, jak mówią Francuzi) uczestników „sympozjów“ holbachicznych, rozwijał „maître d’hôtel“ w formie najprzystępniejszej w szeregu broszur, które odegrały wielką rolę w wyprawie filozofów Oświecenia przeciwko „tyranii“ i „przesądowi“, w postaci metodycznej i systematycznej — w „Systemacie Natury“.

Sposób wydania tego głównego dzieła Holbacha daje świadectwo jego niepospolitych zdolności taktycznych. Nie dość że ogłosił je drukiem za granicą (w Amsterdamie) pod nazwiskiem dawno zmarłego sekretarza Akademii Mirabauda, nie dość że zakonspirował swe autorstwo tak doskonale, iż nikt —

z wyjątkiem najbliższych przyjaciół i bywalców „klubu“ — nie dowiedział się o nim za życia Holbacha — potrafił w służbie walki ze starym porządkiem wyzyskać w mistrzowski sposób nawet... niepospolitą mowę prokuratora królewskiego, na której podstawie Parlament paryski na posiedzeniu z dn. 18 sierpnia 1770 r. skazał „Systemat Natury“ na spalenie. Holbach dołączył mianowicie tę mowę wraz z własną krótką repliką do następnych wydań „Systematu Natury“ — dzieła tym poczytniejszego, im bardziej prześladowanego.

Na zarzut prokuratora, że autor inkryminowanego dzieła „nie tylko odbiera ludowi pociechę i nadzieję płynące z wiary, lecz nawołuje go również do zburzenia istniejącego ustroju społecznego i państwowego“ i że ruch, wszczęty przez „sektę wolnomyślicieli“, „wywoła straszniejsze jeszcze następstwa, okropniejszą rewolucję“, niż w swoim czasie „nadużycie wolności“ w Anglii — odpowiada Holbach słowami Voltaire’a: „Młode pokolenie jest bardzo szczęśliwe, ponieważ stanie się świadkiem wielkich wydarzeń“. („Les jeunes gens sont bien hereux, ils verront des belles choses“.).

Przewidując zawczasu „wielkie wydarzenia“, uzasadnia naukowo ich konieczność w „Systemacie natury“ ze stanowiska **a b s o l u t n e g o d e t e r m i n i z m u n a t u r a l i s t y c z n e g o**: „Między przyczyną a skutkiem rządzi konieczność zarówno w świecie moralnym jak i fizycznym. Częsteczki kurzu i wody w burzy i zawierusze poruszają się z tą samą koniecznością, co i osobnik w burzliwych ruchach rewolucji.“

„W strasznych wstrząśnieniach, jakie niekiedy ogarniają społeczeństwa polityczne i powodują upadek państw, nie ma ani jednego czynu, ani jednego słowa, ani jednej myśli, poruszenia woli, namiętności, działania biorących udział w rewolucji jako niszczyciele lub ofiary, które nie byłyby konieczne, któreby nie działały tak, jak działać muszą, któreby nieodzownie nie

sprowadzały następstw, jakie, zależnie od stanowiska zajmowanego przez działających w tym wirze, spełnić się muszą.“

Nie udało się jednak Holbachowi dożyć do „pięknych dni“, które proroczo przepowiedział: „Rewolucja — jak pięknie powiedział Lange — zaczęła się urzeczywistniać w chwili, kiedy zmarł człowiek, który ją tak potężnie przygotowywał, ucząc, że jest ona koniecznym zjawiskiem natury.“ (Holbach zmarł w dniu 21 czerwca 1789 r., w dwa dni zaledwie przed słynnym posiedzeniem deputowanych „stanu trzeciego“, na którym Mirabeau w imieniu całego Zgromadzenia oparł się woli królowej, kontynuując posiedzenie, — i w niespełna miesiąc przed zdobyciem Bastylii — S. R.).

Dziełu przygotowania rewolucji służyły skutecznie nie tylko filozoficzne, etyczne i prawno-państwowe rozważania autora „Systematu Natury“, lecz również, jak zobaczymy poniżej, jego idee pedagogiczne, uzasadnione w duchu postulatów „stanu trzeciego“ i ściśle związane z dążnością do radykalnej przebudowy państwa zgodnie z interesami oświeconej i mającej burżuazji.

B. UZASADNIENIE ZADAŃ WYCHOWAWCZYCH

Widzieliśmy, że postępowanie metodyczne Helwecjusza zasadza się na tym, że ustala on przede wszystkim, zgodnie zresztą ze swym systematem filozoficznym, *normy* działalności pedagogicznej, w związku zaś z nasuwającą się kwestią realizacji tych norm rozpatruje następnie wiodące do nich środki, dochodząc na tej drodze do nowych i oryginalnych pomysłów przez zapoczątkowanie *analizy* czynników wychowawczych. Inaczej Holbach, odbiegający znacznie od postępowania Helwecjusza, które nazwałby należało metodą *n o r m a t y w n ą*. Autor „Systematu natury“ zaczyna w tym dziele od przyrodniczo-

naukowego uzasadnienia zadań wychowawczych, a czyni to w sposób gruntowniejszy i wielostronniejszy od Helwecjusza.

Uzależniając, podobnie jak Holbach, działalność duchową człowieka od właściwości jego organizacji: fizycznej, omówił Helwecjusz tę organizację zbyt ogólnikowo, co doprowadzić musiało w następstwie do schematycznego ujęcia treści ducha ludzkiego, ujęcia wynikającego również z konsekwentnego przeprowadzenia zasady, że „człowiek jest tylko czuciem“.*) Bierzże więc Holbach — w przeciwieństwie do autora „De l'esprit“ za punkt wyjścia swych rozważań pedagogicznych **r o z m a i t o ś ć o r g a n i z a c j i f i z y c z n e j**, którą człowiek przynosi z sobą na świat i która jest jednym z najważniejszych czynników, stanowiących o jego indywidualności. Nie ma w naturze dwóch jednostek rodzaju ludzkiego, któreby posiadały te same rysy, odczuwały w jednakowy zupełnie sposób, myślały tak samo, oglądały rzeczy tymiż oczyma, posiadały jednakowe idee, wreszcie prowadziły jednakowy tryb życia.

„Skoro zbadamy — powiada Holbach w „Systemacie natury“ — rozmaite zdolności, przypisywane duszy, zobaczymy, że zależą one, podobnie jak zdolności ciała od **p r z y c z y n f i z y c z n y c h**, do których dają się z łatwością sprowadzić. Poznamy wówczas, że siły duszy są w gruncie te same, co siły ciała, lub też, że zależą one od organizacji tegoż, od jego pojedynczych własności i od zmian stałych lub chwilowych, którym ciało ulega, czyli innymi słowy — od **t e m p e r a m e n t u**. Oto przyczyna tak urozmaiconego widowiska, jakie

*) Aby pozostać wiernym tej zasadzie, musiał Helwecjusz przypuścić, iż najwięksi mocarze ducha, najznakomitsi bohaterowie, poświęcający się dla dobra ogółu, pracowali jedynie dla **r o z k o s z y z m y s ł o w y c h**, podobnie jak najędźniejsi donosiciele i najpodlejsi egoiści. Diderot protestował przeciwko temu paradoksowi, uniknął jednak wniosku, wyciągniętego przez Helwecjusza, jedynie przez przejście na grunt **i d e a l i s t y c z n y**.

przedstawia nam świat moralny; stąd to pochodzi owa tak uderzająca różnica, jaką znajdujemy pomiędzy umysłami, zdolnościami, skłonnościami, energiami, upodobaniami, urojeniami, ideami, poglądami ludzi; różnaitość ta jest tak samo znaczna, jak różnaitość sił fizycznych i, podobnie jak one, zależna od temperamentów ludzi, tyleż różniących się od siebie, co ich fizjognomie. Z tej to różnaitości powstaje stałe działanie i oddziaływanie, stanowiące życie w świecie moralnym; z niej również pochodzi harmonia, utrzymująca i podnosząca społeczeństwo ludzkie.“

Ta myśl heraklitowska o harmonii, zasadzającej się na dysharmonii i o zgodności, polegającej na niezgodności („concordia discors“) jest najdoskonalszym wyrazem idei „stanu trzeciego“ w rozumieniu oczywiście *mieszczańskiej elity* tej warstwy. „Z różnicy między poszczególnymi jednostkami — powiada Holbach w „Polityce naturalnej“ — powstaje ich nierówność, stanowiąca podporę społeczeństwa“. Nawet różnice klasowe sprowadza Holbach do różnic zdolności i temperamentów.

Biorąc tedy za punkt wyjścia przyrodzone różnice fizyczne i psychiczne, dochodzi Holbach do wniosku o charakterze społecznym i moralnym:

„Różnica i nierówność zdolności fizycznych i umysłowych czynią człowieka niezbędnym dla człowieka, czynią go towarzyskim („sociable“) i dowodzą w nieodparty sposób konieczności zasad moralnych.“

Gdy zakładamy z góry, że temperamenty jako podłoże psychiczne człowieka są wytworem różnaitości organizacji psychofizycznej, czyli *usposobieniami wrodzonymi*, musimy się zgodzić na to, że również *szczęście*, które, według Holbacha, jest stanem trwałym lub czasowym, odpowiadającym naturze ludzkiej i wynikającym ze zgodności między

człowiekiem i okolicznościami, w jakich postawiła go przyroda, nie może być jednakowym dla wszystkich jestestw ludzkich. Wynika stąd, rzecz prosta, inne ujęcie zagadnienia szczęścia niż u Helwecjusza.

C. GRANICE I MOŻLIWOŚCI WYCHOWANIA

a) WPŁYW WYCHOWAWCZY PRYZYZWCZAJEŃ.

Cóż jednak może zdziałać wówczas wychowanie? Holbach uprzedza to pytanie, mówiąc, że jakkolwiek temperament dany jest przez naturę, jakkolwiek określa on charakter instytucji i praw, ulega on wszakże w życiu realnym wpływowi modyfikującym wychowania, podobnie zresztą jak i sposobu życia tudzież instytucji społecznych, które w znacznej mierze „stwarzają“ człowieka. Tak samo i wyobrażenia o szczęściu, aczkolwiek mogą być odmienne zależnie od różności temperamentów, muszą przecież ulec wpływowi swego czynnika społeczno-psychicznego, mianowicie przyzwyczajenia. Jemu to zawdzięczamy większą część naszych skłonności, mniemań i przesądów, z niego pochodzą błędne wyobrażenia, jakie urabiamy sobie o szczęściu, ono właśnie pcha nas w objęcia występku albo cnoty, chociaż wydaje się nam, że czynimy to z własnego postanowienia.

Jest przeto ważnym zadaniem wychowania zaszczepić człowiekowi zwyczaje społeczeństwa, w którym żyje, i to w odpowiedniej chwili, to znaczy wówczas gdy narządy człowieka są jeszcze bardzo giętkie, ponieważ wychowanie sprowadza się w gruncie, jak wywodzi Holbach w „Systemacie natury“, do „nadawania pierwszego bodźca woli ludzi, do urabiania u nich nawyków i umacniania tychże, do dostarczania ludziom... pobudek, przyczyniających się do określonego sposobu postępowania“.

Gdy dzieje się to w sposób prawidłowy, wówczas przyzwyczajenie utrwała również nasze uzdolnienia wrodzone, wtedy stajemy się użytecznymi członkami społeczeństwa.

W tej sile utrwalającej przyzwyczajenia ujawnia się również moc twórcza wychowania jako pierwszorzędno motoru rozwoju społecznego. Moc tę posiada jednak nie tylko wychowanie domowe lub szkolne, lecz również w y c h o w a n i e s p o ł e c z n e, które Holbach, podobnie jak Helwecjusz, utożsamia w „Polityce naturalnej“ z wpływem „rządu“, analizując jednak znacznie dokładniej działanie tego czynnika.

Między człowiekiem a społeczeństwem, to znaczy otaczającymi go okolicznościami i warunkami, powinna koniecznie istnieć zgodność. W tym celu prawodawstwo lub rząd, który jest źródłem panujących namiętności, opinii oraz idei, powinien stawiać sobie za zadanie w y c h o w a n i e, t. j. zmianę charakteru człowieka i kształtowanie jego poglądów w zgodzie z wymaganiami rozumu i natury.

„Rząd wywiera również konieczny jednakowy wpływ na stan fizyczny i moralny narodu. Podobnie jak staranność rządu budzi pracę, działalność, dostatek, zdrowie, tak niedbalstwo jego i niesprawiedliwość wywołuje lenistwo, zniechęcenie, głód, zarazę, występki i zbrodnie. Odeń to zależy rozkwit czy stłumienie talentów, rzutkości, cnoty.“

b) ROLA RZĄDU W WYZYSKANIU NAMIĘTNOŚCI DLA CELÓW WYCHOWAWCZYCH.

Holbach pragnie, tak samo jak Helwecjusz, wykorzystania namiętności dla celów wychowawczych i ujęcia w karby tego żywiołu, „który jest niezbędnym dla zaspokojenia potrzeb życiowych i potrafi zarazem sprawić najokropniejsze spustoszenia“.

ale oczekuje już tego bezpośrednio od samego rządu i tylko od rządu, nie zaś od działania tego czynnika przez pryzmat zreformowanej szkoły publicznej. Rząd — utrzymuje Holbach — powinien posługiwać się namiętnościami ludzkimi, aby pozwo- ć prawom działać; miast zwalczać namiętności, powinien kierować nimi planowo, zwracając je ku przedmiotom pożytecznym dla osób bezpośrednio zainteresowanych lub też dla ich bliźnich. W ten sposób polityka regulować będzie namiętności ludzi, zakładając swe zasady na ich naturze, czyli innymi słowy — stosując się do istoty i celów społeczeństwa.

„Niechaj wychowanie, niechaj rząd oraz prawa (to znaczy władza wykonawcza i prawodawcza) przyzwyczajają się do zachowania w swej działalności stosownych granic, wytkniętych przez doświadczenie i rozum. Niechaj człowiekowi ambitnemu przypadną w udziale zaszczytne urzędy, tytuły, odznaczenia i władza, o ile będzie się nimi posługiwać dla dobra ojczyzny; niechaj otrzyma bogactwa ten, który ich pożąda, aby być pożytecznym dla swych współobywateli; miłośników sławy niechaj zachęcają pochwały; słowem, niechaj utworze się drogę namiętnościom, skoro wynikają z nich rzetelne i trwałe korzyści dla społeczeństwa“.

Jeżeli wpływ namiętności okazuje się dziś tak niebezpiecznym, to tylko z tego względu, ponieważ wszystko jak gdyby sprzysięgło się w tym celu, aby nadać im zgubny kierunek.

„Dlatego jedynie widzimy taką masę zbrodni na ziemi — powiada Holbach w słynnym pierwszym rozdziale „Systematu Natury“, uzasadniając stanowisko deterministyczne („O systemie wolności człowieka“) — że wszystko sprzysięga się na to, aby uczynić ludzi zbrodniczymi i występnyymi. Ich religie, rządy, wychowanie, przykłady, które mają przed oczyma, popychają ich nieodparcie do złego.“

c) CZYNNIK INTERESU W WYCHOWANIU MORALNYM.

Rząd może również czynić ludzi cnotliwymi, skoro tylko sobie uświadomi, że cnota nie jest nakazem jakiejś istoty nadzmysłowej, lecz również, jak i wszystko, wytworem natury, który wówczas jedynie może wyjść ludziom na korzyść, gdy nie pozostaje w sprzeczności z dążeniem człowieka do szczęścia. Mamy więc tutaj znów do czynienia, jak u Helwecjusza, z czynnikiem moralnym *i n t e r e s u*.

„Ludzie łączą się dla własnej korzyści — czytamy w „Polityce naturalnej“. „Społeczeństwo nie ma innego celu poza zabezpieczeniem pewniejszego korzystania z tych przywilejów, jakie daje człowiekowi zarówno przyroda jak jego zdolności cielesne i duchowe; w ten sposób ustanowiony zostaje związek między społeczeństwem a jego członkami... cnota jest tylko korzyścią dla ludzi żyjących w społeczeństwie... Aby człowiek był cnotliwy, musi on w tym być zainteresowany, to znaczy musi znaleźć korzyść w uprawianiu cnoty. W tym celu powinnyby wychowanie dostarczać mu rozumnych idei, opinia publiczna i przykład powszechny — wskazywać cnotę jako przedmiot najbardziej godny szacunku, sława — stale towarzyszyć cnotcie, natomiast zbrodnia i występki powinny być zawsze potępiane i karane.“

Wówczas, jak sądzi Holbach, religia, „wpajana przez wychowanie, a nie wynikająca bynajmniej z idei wrodzonych“, stanie się zupełnie zbyteczną i będzie musiała zniknąć z programu wychowania. | Albowiem wychowanie społeczne osiągnąć może cel swój tylko wtedy, gdy „wyżenie z umysłów ludzkich wszelkie nadprzyrodzone urojenia“, a to dlatego, że „jak o tym wie rząd oświecony, sprawiedliwy, cnotliwy i czujny“, wystarcza *n r z y z w y c z a i e n i e*, aby wpoić wstręt do tajemnych

nawet zbrodni, uchodzących uwadze społeczeństwa, następnie zaś kary widzialne i doczesne bardziej imponują ludziom z krwi i kości, niż kary oczekujące ich w niepewnej i dalekiej przyszłości, wreszcie dobra widzialne, których podziałem rozporządza władza zwierzchnicza, znacznie bardziej oddziałują na uwagę śmiertelników, niż czcze i nieokreślone nagrody, które im się przyrzeka w przyszłości.“

d) POKREWIEŃSTWO IDEOWE MIĘDZY HELWECJUSZEM I HOLBACHEM.

Widzimy, że postępowanie metodyczne Holbacha doprowadziło go w końcu również do sformułowania pewnego postulatu praktycznego, który streszcza się w wezwaniu: „Spróbujmy więc rozproszyć chmury przesądów, natchnąć człowieka odwagą i szacunkiem dla jego rozumu“.

Walka z „przesądem“ w imię „nauki“ i z „tyranią“ w imię „prawa naturalnego“ była przecież najpilniejszym zadaniem praktycznym Helvecjusza i Holbacha. Należycie zorganizowane społeczeństwo ludzkie stanowiło w ich mniemaniu źródło pochodzenia cnoty i zarazem cel, do którego zmierzać muszą wszystkie dążności ludzkie, a więc i wychowanie*). Obaj, jakeśmy to widzieli, utożsamiają

*) Według Holbacha człowiek jest zły nie dlatego, że rodzi się takim, lecz dlatego, że takim go czynią instytucje społeczne, to znaczy całokształt stosunków społecznych, urabiających i tworzących człowieka. „Nasz sposób myślenia — powiada Holbach — wyznaczony jest z konieczności przez nasz sposób bytowania“. Stąd wniosek, że politycy i prawodawcy, o ile troszczą się istotnie o dobro ludzi, dążyć powinni do tego, aby zmienić kierujące nimi pobudki, by postawić ich w odpowiednich warunkach zewnętrznych, pozwolić im korzystać ze szczęścia i uczynić ich dobrymi członkami społeczeństwa, co wymaga nicodownie zapewnienia wszystkim członkom społeczeństwa

społeczeństwo z formą rządu, sprowadzając w jednaki sposób szkody, wyrządzone przez złe wychowanie, do wadliwej formy rządu. Wówczas dopiero gdy forma rządu oparta będzie na zwierzchnictwie ludu, znikną wszystkie braki, zstąpi na ziemię szczęście, które nie będzie miało nic wspólnego ani z tamtym światem, ani z religią. Oto optymistyczny pogląd społeczny, zabarwiający teorie pedagogiczne, przekazane przez wspomnianych Encyklopedystów nadchodzącej niezadługo epoki rewolucyjnej, kiedy to taki np. biskup Talleyrand zażąda wykładu moralnego, „któryby uczył dzieci kochać, bronić i udoskonalać Deklarację Praw Człowieka i Obywatela“.

możności zaspokojenia ich potrzeb materialnych. „Nie ma ojczyzny bez dobrobytu“, powiada Holbach.

Jest to ten sam bieg myśli, który doprowadził Saint-Simona, Owena i Fouriera do socjalizmu utopijnego. Ciekawe, że redaktor niemieckiego przekładu „S. de la N.“, podchodzącego z r. 1841, zarzucił Holbachowi na podstawie przytoczonego rozumowania *tendencję komunistyczną*, dowodząc w osobnym odnośniku, że państwo nie jest „instytucją ubezpieczeniową“, że jednostka ma prawo do swobodnego rozporządzania swoją własnością, co się zaś tyczy nieposiadających (pauprów), to posiadający nie mają wobec nich żadnych obowiązków, tamci zaś — żadnych praw poza wolnością pracy“... Niemiecka burżuazja wieku 19-go była już, jak to widzimy, znacznie „trzeźwiejsza“ od burżuazji francuskiej wieku 18-go.

3. T U R G O T

A. CHARAKTERYSTYKA POPRZEDNIKÓW TURGOTA, W SZCZEGÓLNOŚCI ZAŚ PRZYWÓDCÓW „RUCHU PARLAMENTARNEGO“

Mieliśmy dotychczas do czynienia z teoriami społeczno-pedagogicznymi, uzasadnionymi wprawdzie i przemyślanymi, ale tylko do konsekwencji natury politycznej, nie zaś praktyczno-pedagogicznej. Taki np. Holbach, jakkolwiek rozwodzi się obszernie nad wpływem wychowawczym rządu, nie docenia zupełnie wpływu wychowawczego należycie postawionej szkoły. Ale i Helwecjusz, mimo że podnosi wielkie znaczenie szkoły publicznej, mimo że stawia jej nawet pewne wymagania *programowe* (uświadomienie obywatelskie, wykład moralności), pomija zupełnie kwestię związku szkoły z życiem praktycznym, organizacji szkolnictwa i t. p. Nic dziwnego: wszak pod rządami despotycznymi jest szkoła, zdaniem Helwecjusza, przede wszystkim „narzędziem planowej walki z wpływami ujemnymi otoczenia, zepsutego przez wadliwą formę rządu“.

Walka ta, najeżona tysiącnymi trudnościami pod jarzmem rządu „nieoświeconego“, kierującego się głównie interesem szlachty i kleru, staje się znacznie ułatwioną, ba — nawet nakazaną z góry tam, gdzie absolutyzm rozszerza swą bazę społeczną, przystosowując się do konieczności rozwoju gospodarczego: prowadzi tedy politykę merkantylistyczną i industrialistyczną w interesie kupców i przemysłowców przez popieranie wytwórczości krajowej oraz ochronę jej przed konkurencją obcego przemysłu. Aby przygotować kadry personelu kierowni-

czego oraz wykwalifikowane siły robocze w rolnictwie, przemyśle i handlu, domaga się burżuazja wraz ze sprzymierzonymi z nią grupami ziemiaństwa *praktycznego nastawienia wychowania na sprawy związane z pomysłowością w życiu doczesnym*. Realizacja tego postulatu prowadziłaby, rzecz prosta, do usunięcia monopolu kleru na urabianie umysłów i serc dorastającego pokolenia.

Zjawiają się tu i ówdzie energiczni mężowie stanu, którzy idą na rękę postulatowi burżuazji nie tylko w zakresie przemysłowienia danego kraju, lecz również w dziedzinie wychowania i oświecenia publicznego. Tak więc w Portugalii zdolny i rzutki pierwszy minister królewski *Pombal*, reformator systemu podatkowego i polityki gospodarczej w duchu popierania wytwórczości rolnej i pracy przetwórczej, wypędza Jezuitów, odbiera im szkolnictwo i ześwieczcza je zupełnie. Zakłada tedy mnóstwo bezpłatnych szkół elementarnych, modernizuje radykalnie program nauczania w szkołach średnich, wprowadzając doń takie przedmioty, jak język ojczysty, prawo, matematykę i przyrodznawstwo, powołuje do życia *pierwszą na świecie wyższą szkołę handlową* i daje wreszcie Europie wzór nowożytnej wszechnicy świeckiej, reformując uniwersytet w Coimbrze i czyniąc zeń „sygnał odrodzenia narodowego“.

Ruch reformatorski przerzuca się rychło do *Francji*, znajdując tam jeszcze silniejsze oparcie w dążnościach burżuazji. Wypędzenie Jezuitów z Francji w r. 1762 zbiega się chronologicznie z tzw. „ruchem parlamentarnym“ wszczętym z inicjatywy odłamu pravicowego burżuazji, który dąży do przeprowadzenia pewnych reform w ramach absolutyzmu królewskiego, bez zasadniczej zmiany ustroju. Nie była to niewątpliwie zbieżność przypadkowa: wypędzenie Jezuitów ułatwiło zwolennikom „ruchu parlamentarnego“ konkretne postawienie zagadnienia reformy wychowania. Skoro odsunięto całkowicie od steru szkolnictwa najzaciętszych obrońców tradycyjnego kościelnego syste-

mu wychowawczego — tych, którzy zmonopolizowali dotąd w swoich rękach całą niemal organizację oświecenia, powstała konieczność obsadzenia wakujących stanowisk nauczycielskich, w związku zaś z tym otworzyła się perspektywa realizacji świecko-pedagogicznych postulatów mieszczaństwa.

Sprawozdania i wnioski, przedłożone w tym kierunku przez parlamenty miejscowe oraz przez urzędników królewskich, odegrały w „ruchu parlamentarnym“ rolę „cahiers“ czyli instrukcji i nakazów, jakie poprzedziły znacznie potężniejszy ruch społeczno-pedagogiczny, rozpoczęty w r. 1789. Można tedy, mając na względzie postulaty oświatowe „ruchu parlamentarnego“, upatrywać w nich niejako prolog aspiracji i dążeń wychowawczych z czasów Stanów Generalnych i Wielkiej Rewolucji i zarazem objaw narodzin „ducha świeckiego“, jak wyraził się francuski historyk wychowania *Compayré* w jednym z rozdziałów II tomu swej kapitalnej „Krytycznej historii teorii pedagogicznych we Francji od w. XVI. („Les origines de l'esprit laïque dans l'éducation et le mouvement parlementaire de 1762“). Duch ten ujawnia się mianowicie w pragnieniu realizacji *wychowania narodowego, nastawionego na interesy i potrzeby do-
czesne społeczeństwa mieszczańskiego.*

Nie jest zgoła przypadkiem, że właśnie w tym samym roku 1763 ukazuje się obok „Umowy Społecznej“ i „Emila“ Rousseau'a dzieło *La Chalotais* o „wychowaniu narodowym“ („L'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse“) „Dobro ogółu, honor narodu wymaga — powiada autor — zastąpienia dawnego wychowania przez obywatelsko-państwowe, przygotowujące każde dorastające pokolenie do skutecznego wykonywania w naszym państwie rozmaitych zawodów“. Urzeczywistnienie tego postulatu, nie uwzględnianego zupełnie przez tradycyjne wychowanie kościelne, miało być, w mniemaniu „ruchu parlamentarnego“ z r. 1762, nieodzowną przesłanką oczekiwanych *reform ustrojowych*, których przeprowadzenia spo-

dziewano się powszechnie po reprezentancie umiarkowanej opozycji mieszczańskiej, *Robertcie Jakóbie Turgocie* (1727—1781), powołanym w r. 1774 przez młodego króla Ludwika XVI-go na stanowisko „kontrolera generalnego“, tzn. ministra skarbu i spraw wewnętrznych. Zobaczymy poniżej, z jakim zasobem idei przystąpił ten wybitny mąż stanu do wcielenia w życie m. inn. również swych pomysłów społeczno-pedagogicznych, które stanowiły jeno część jego wielkiego programu reform: był on przecież nie tylko doświadczonym działaczem administracyjnym, lecz również znakomitym uczonym — ekonomistą, geografem, historykiem, filozofem, a na dobitkę wybitnym współpracownikiem Encyklopedii i bywalcem salonu słynnej pani Geoffrin.

B. STANOWISKO TEORETYCZNE TURGOTA W ZESTAWIENIU Z KONCEPCJAMI HELWECJUSZA I HOLBACHA

Już w jednym z listów Turgota do Condorceta znajdujemy bardzo ostrą krytykę poglądów Helwecjusza. Turgot zwraca się szczególnie przeciwko twierdzeniu autora „De l'esprit“, że na szczęście ludzkie składa się możliwie największa suma r o z k o s z y f i z y c z n y c h, że normą wszelkiego działania jest egoizm i że uczy go sama natura.

„Wszędzie usiłuje on wyłączyć ideę sprawiedliwości i moralności... Nigdzie nie opiera się na głębokiej znajomości serca ludzkiego. Fałszem jest, jakoby uczucia moralne nie miały żadnego wpływu na sądy ludzi, ich czyny, ich skłonności. Za istnieniem takiego wpływu przemawia dowód, że muszą oni czynić wysiłki, aby przytłumić swe uczucie wtedy, gdy znajduje się ono w sprzeczności z ich interesem. Dowodem również, że doznają wyrzutów sumienia“... „K a ż d y n o s i w

Turgot jako krytyk etyki materialistycznej. Prawo naturalne jako punkt wyjścia Turgota

s w y m s e r c u z a s a d y s p r a w i e d l i w o ś c i “
powiada Turgot w memoriale przeznaczonym dla Ludwika
XVI-go.

Turgot zarzuca następnie Helwecjuszowi, że nie ustalił pojęcia jakiegokolwiek obowiązku ani też nie urobił zasady sprawiedliwości. Widzimy więc, że pogląd Turgota na naturę moralną człowieka odbiega zarówno od stanowiska Locke’a jak i materialistów francuskich. Zgadza się z nimi w tym względzie tylko w jednym, co prawda jednak zasadniczym punkcie, mianowicie buduje — podobnie zresztą jak Q u e s n a y i inni fizjokraci — swój systemat na podstawie p r a w a n a t u r a l n e g o, wierząc wraz ze wszystkimi myślicielami epoki Oświecenia, że już samo uświadomienie sobie tego, co jest dobrym i rozumnym dla jednostki i państwa, wystarcza dla poprawy ludzi i naprowadzenia ich na właściwą drogę.

Mając na myśli praktyczne zastosowanie swych poglądów moralnych, przygląda się Turgot istniejącym stosunkom społecznym. W przeciwieństwie do Helwecjusza i Holbacha, nie przecenia wpływu prawodawstwa, może ono bowiem wprowadzić ustalic pewną równowagę pomiędzy ludźmi, ale tylko chwilowo, gdyż naruszają ją ciągle siły ludzkie, duch człowieka oraz jego namiętności.

Stąd wyprowadza Turgot w głównym swym dziele ekonomicznym p. t. „Rozmyślenia o powstawaniu i podziale bogactw“ („R é f l e x i o n s s u r l a f o r m a t i o n e t l a d i s t r i b u t i o n d e s r i c h e s s e s “), konieczność i pożytek nierówności stanowej, uważając za jej zaczątek nierówność pojedynczych rodzin i broniąc, „lepszych udziałów“ ludzi „pracowitych, zręcznych i wynalazczych“, „od których inni „pozbawieni bądź ducha, bądź szczęścia“ powinni pozostawać w zależności, czy to w charakterze

czynszowników rolnych, czy też robotników, zawierających „wolne umowy“ z pracodawcami. Nierówność nie jest bynajmniej złem — przeciwnie, jest ona szczęściem dla ludzi, gdyż dzięki niej właśnie powstała różnorodność zawodów i stanów a nawet i umiejętności pożyteczne, jak powiada Turgot w listach do p. *de Graffigny*. „Wolności! — wyznaje Turgot — powiadam z westchnieniem: ludzie nie są może warci ciebie! Równości! powinni oni tęsknić do ciebie, nie mogą jednak ciebie osiągnąć!“

Usłyszymy później dopiero od autora tych słów, że pomimo przyrodzonej nierówności stanowej istnieje również *obywatelska*. Dąży on mianowicie w swym słynnym memoriale, złożonym Ludwikowi XVI o samorządach, czyli „municipalitetach“, ich układzie hierarchicznym oraz pożytku tych instytucyj dla rządu („*Mémoire au Roi sur les Municipalités, sur la hiérarchie qu'on pourrait établir entre elles, et sur les services que le gouvernement en pourrait tirer*“) do jednolicie zorganizowanego państwa narodowego, powołanego do zastąpienia państwa feudalnego, rozdartego przez przeciwieństwa stanowe. Równość społeczna pozostaje tedy jedynie *postulatem moralnym*, jak to zaznacza Turgot w drugim liście „O tolerancji“: „Prawdziwa moralność rozpatruje wszystkich ludzi z jednakowego stanowiska i przyznaje im równe prawo do szczęścia“.

Jest rzeczą niezmiernie charakterystyczną, że w swych wywodach, dotyczących wychowania i oświecenia publicznego, kieruje się Turgot tymże postulatem, co Helwecjusz i Holbach — mimo odmienności stanowisk teoretycznych. Ale w analizie czynników wychowawczych wyznacza on — idąc w ślad za *Rousseau* — bardzo ważną rolę wpływowi *rodziny*, tłumacząc zły stan Francji ówczesnej nie tylko brakiem konstytucji, lecz również niedostatecznym uświadomieniem jednostek na punkcie ich *obowiązków rodziny* — obok zupełnego braku zrozumienia obowiązków,

łączących obywateli z państwem. Pamiętajmy, że były to czasy, kiedy ludzie światowi wstydili się swoich dzieci, patrzyli na nie jak na przeszkodę zawadającą w drodze. Posyłano je do jakiegoś internatu lub klasztoru, aby jak najmniej o nich słyszeć.

C. ORGANIZACJA OŚWIECENIA PUBLICZNEGO I JEJ CELE

Przechodząc od wychowania rodzinnego do oświecenia publicznego, uważa Turgot za najpierwszą i najważniejszą instytucję, która najbardziej się nadaje do uniesmiertelnienia rządów króla — utworzenie Rady Oświecenia Narodowego (Conseil de l'Education Nationale), któryby posiadał także mniej więcej atrybucje, jakie już wówczas przysługiwały naszej „Komisji Edukacji Narodowej“. Również jak i jej twórcy, uważa Turgot za zadanie wspomnianej „Rady“ przepojenie działalności wychowawczej duchem patriotycznym i obywatelskim, nauczanie w tym celu praw i obowiązków obywatela,*) (t. zw. „éducation civique“ czyli wychowanie obywatelskie, przypominające nasz „Katechizm Rządowy“), wreszcie opracowanie na podstawie szczegółowego planu dobrych podręczników dla rozmaitych stopni nauczania — podręczników, uwzględniających ciągłość wiadomości, nabywanych w szkołach rządowych, oraz przystosowanych do zadania moralnego i społecznego podniesienia ludu na wyższy poziom (nasze „Towarzystwo do ksiąg elementarnych!“).

O ileby król aprobował ów plan ogólny, gotów jest Turgot opracować specjalny memoriał w sprawie organizacji szkol-

*) „Istnieją — pisał Turgot — metody i instytucje, wychowujące geometrów, fizyków i malarzy, ale nie ma jeszcze żadnego zakładu, kształcącego obywateli.“

nictwa*). Sądzi, że po przeprowadzeniu reformy naród w przeciągu dziesięciu lat zmieni się nie do poznania. Przewyższy on wszystkie pozostałe narody swym oświeceniem, dobrymi obyczajami i zapalem w służbie ojczyzny. Poddani zaś ulegać będą wówczas autorytetowi władzy państwowej nie z obawy, jeno z przekonania wewnętrznego.

„Wychowanie religijne, ograniczone do spraw niebiańskich — pisał Turgot w *Memoriale* — nie wystarcza dla urobienia takiej moralności, jakiej obywatele przestrzegać powinni w swoich stosunkach wzajemnych... Państwo waszej Królewskiej Mości, Najjaśniejszy Panie, jest z tego świata i W. K. M. musi dbać o to, jak każdy poddany W. K. M. zachowuje się wobec siebie samego i względem innych, oraz jaki jest stosunek poddanych W. K. M. do państwa. Jest to ważne dla uspokojenia ich sumienia i zarazem dla korony W. K. M. Sądzę zatem, że nie mógłbym zaproponować W. K. M. nic pożyteczniejszego dla ludu W. K. M. i nic właściwszego dla zachowania pokoju i dobrego ładu... niż pozwolić, aby udzielono mu takich nauk, które uprzytomnią mu jego obowiązki wobec społeczeństwa i wobec potęgi W. K. M. jako ich ochrony“.

Nie było Turgotowi jednak sądzone doczekać się realizacji tych pomysłów, gdyż musiał on opuścić swój urząd już 12 maja 1776 r. wskutek przeciwdziałania nie tylko ze strony dworu i kleru, lecz również ze strony dzierżawców podatkowych, spekulantów zbożowych i parlamentów. Ale idee jego działały w dalszym ciągu na opinię publiczną postępowych kół mie-

*) Memoriał przewiduje zaopatrzenie wszystkich parafii w dostateczną ilość nauczycieli, których obowiązkiem byłoby „uczyć dzieci czytania i pisania, rachunku i mierzenia oraz tłumaczyć im podstawy mechaniki“.

szczańskich i na tych właśnie ideach oparli się zyrondystowscy działacze i mężowie stanu Wielkiej Rewolucji w dziele organizacji oświecenia publicznego.

II

DZIAŁACZE I MĘŻOWIE STANU W. REWOLUCJI FRANCUSKIEJ

1. OKRES WYŁANIANIA SIĘ KONKRETNÝCH POSTULATÓW PEDAGOGICZNYCH

A. CHARAKTER WYCHOWAWCZY REWOLUCJI I REWOLUCJA W CHARAKTERZE WYCHOWANIA

Rewolucja 1789 r. pojmowała siebie w osobach swych najwybitniejszych przedstawicieli, rzecz można, jako jedyną w swoim rodzaju wielką próbę *realizacji wychowania całej ludzkości*.

„Rewolucja ta — pisał Condorcet — nie jest jedynie zmianą rządu, lecz przekształceniem poglądów i woli, obala ona nie tron despotyczny, lecz panowanie błędu i dobrowolnej niewoli...”

Ów charakter wychowawczy rewolucji ujawnia się w żywiołowo powstających kółkach czytelników i klubach dyskusyjnych, w niezliczonych „Sociétés littéraires“, „Sociétés de pensée“, „Bureaux d'esprit public“, gdzie obywatel zdobywa swe wiadomości oraz swą ideologię ekonomiczną i polityczną, gdzie czyta, rozprawia, dyskutuje, pisze, oświeca siebie i innych, udzielając im ważnych rzekomo powszechnie zasad, które mają zabezpieczać szczęście zarówno jednostki jak ogółu zorganizowanego w państwie. Tak samo żywiołowo tworzą się „towarzystwa akcji patriotycznej“ („Sociétés d'action patriote“), gdzie obywatel wychodzi już poza granice roztrząsań teoretycznych, usi-

łując działać w ramach swej więzi gminnej lub państwowej, podejmując jakąś praktyczną pracę społeczno-reformatorską, wypływającą „z zamiłowania dobra powszechnego“, z „zdrowego rozsądku“. *Nauczanie, propaganda, czyn* wielbione są tedy jako trzy kardynalne cnoty obywatelskie.

Zanim jednak powstaną warunki, umożliwiające szeroką akcję patriotyczną w duchu wspomnianych cnót wśród dorosłych, wejdzie *reforma wychowania i oświecenia publicznego* na porządek dzienny wszystkich bez wyjątku „Cahiers“, tzn. instrukcji poselskich, opracowanych przez wyborców rozmaitych okręgów i stanów. A choć nie zebrały się jeszcze „Stany Generalne“, choć nie zdążyły się jeszcze wyłonić na ich terenie określone stronnictwa polityczne o wyraźnie zarysowanych programach, formułujących rozbieżne postulaty różnych klas społecznych, spotykamy się już przecież w „Cahiers“ z zróżnicowaniem postulatów pedagogicznych w zależności od tego, czy mamy do czynienia z instrukcjami wyborców pochodzenia szlacheckiego lub duchownego, czy też z „Cahiers“ wyborców ze „stanu trzeciego“.

Tak więc „Cahiers“ *szlachty* z Saintes wskazują na to, że Stany Generalne będą musiały się często zajmować „zakładami wychowania publicznego“. Kler z Bar sur Seine uważa, że nie ma przedmiotu, któryby zasługiwał na większą uwagę Stanów Generalnych niż wychowanie. Szlachta sądzi przy tym, że plan ten liczyć się musi z *podziałem społeczeństwa na klasy*. Natomiast „Cahiers“ *stanu trzeciego* żądają przede wszystkim udostępnienia nauki wszystkim klasom społecznym. Żądanie to zostaje szczególnie podkreślone w instrukcjach *wyborców paryskich*: zaznaczają oni wyraźnie, że wychowanie publiczne powinno być uzupełnione i rozciągnięte na *wszystkie klasy obywateli*. Zanim to jednak nastąpi, żąda się w tychże „Cahiers“, aby wychowawcy pouczali młodzież o *planach reform ustrojowych*, omawianych w czasie wyborów do Stanów Generalnych, nie-

bawem zaś — o konstytucji, której opracowania i uchwalenia spodziewał się stan trzeci od Stanów Generalnych, przekształconych w „Zgromadzenie Narodowe“ (Konstytuantę).

B. DZIAŁACZE KONSTYTUANTY:

a) HONORIUSZ GABRIEL RIQUETTI, HR. DE MIRABEAU (1749–1791)

Autor wnikliwego i proroczego dzieła „Monarchia pruska za Fryderyka W.“, „trybun rewolucji“ w okresie jej walki z absolutyzmem królewskim, zagrzewający posłów jako wyrazicieli woli narodu i jego pełnomocników do kontynuowania obrad Zgromadzenia Narodowego wbrew wyraźnemu zakazowi królewskiemu, opracuje później dla Konstytuanty szczegółowe projekty reformy wychowania i oświaty, znalezione przez *Cabanisa* w papierach wielkiego działacza dopiero po jego śmierci i ogłoszone drukiem jako „Travail sur l'instruction publique“. Jak wynika z tej pracy, przygotowywał Mirabeau cztery przemówienia poświęcone kwestiom wychowawczo-oświatowym. Tytuły owych przemówień brzmiały jak następuje:

- 1) O oświeceniu publicznym oraz organizacji ciała nauczycielskiego“.
- 2) „O cywilnych i wojskowych świętach publicznych“ („Sur les fêtes publiques civiles et militaires“).
- 3) „O utworzeniu Liceum Narodowego“.
- 4) „O wychowaniu domniemanego następcy tronu“.

W wspomnianych szkicach przemówień podnosi Mirabeau wielkie znaczenie wychowania narodowego. Polega ono na tym, że przepaść między nowym stanem a dawnymi przyzwyczajeniami wyrównać może jedynie dobry systemat wychowania publicznego.

„Tylko w ten sposób — zwraca się Mirabeau do posłów Konstytuanty — stanie się wasza budowla wieczną, natomiast brak takiego systematu sprawi, że despotyzm i anarchia, wyciągające do siebie tajemnie ręce, zdołają bez wielkiego zachodu obalić wszystkie filary“.

W tej obawie przed „anarchią“ znalazł wyraz strach umiarkowanej burżuazji przed ludem rewolucyjnym. Gdy warstwy uprzywilejowane nie dadzą ludowi wychowania i oświaty, wówczas narażone będą ustawicznie, jak ostrzega Mirabeau, na to, że lud zamieni się w „drapieżną bestię“, albowiem „nie ma moralności bez oświecenia“ („Sans lumières point de morale“).

Gdy chodzi jednakowoż o postulaty praktyczne w sprawie oświecenia publicznego, okazuje się Mirabeau *przeciwnikiem nauki bezpłatnej* na wszystkich szczeblach szkolnictwa, nawet przeciwnikiem stypendiów w obawie, że mogą być przyznane mniej godnym uczniom, jako że w szkole elementarnej nie mogły się jeszcze dostatecznie uwydatnić zdolności uczniów.

Szkolnictwo elementarne nie jest wszakże przedmiotem szczególnych zainteresowań Mirabeau'a: daleko bardziej obchodzi go organizacja *liceów narodowych*, którym miał poświęcić osobną mowę. Występuje w szkicu do niej zgoła nie radykalnie jako przeciwnik jednakowego wykształcenia dla obu płci oraz przymusu szkolnego, sprzecznego rzekomo z ideą wolności.

„Nauczanie — powiada Mirabeau — powinno być całkowicie pozostawione umiejętności nauczyciela oraz *współzawodnictwu* uczniów jako pewnego rodzaju działalności handlowej“ („un genre de commerce“) podległa jedynie prawu popytu i podaży, do której państwo nie powinno się wtrącać. To też nie protestując całkowicie przeciwko pozostawieniu szkoły w rękach kongregacji zakonnych, pragnąłby tylko Mirabeau ograniczenia „ducha stanowego“, panującego w szkołach kongregacyjnych.

Poglądy pedagogiczne Mirabeau są, jak widzimy, wiernym odwzorowaniem opinii umiarkowanej burżuazji w pierwszym okresie Wielkiej Rewolucji, podobnie jak stanowisko sławnego biskupa i późniejszego ministra spraw zagranicznych za pierwszego cesarstwa oraz w dobie Restauracji, *Talleyranda* w projekcie opracowanym przezeń z polecenia Konstytuanty i odczytanym na jej posiedzeniach z 10 i 11 września 1791 r.

b) **KAROL MAURCY DE TALLEYRAND-PERIGORD**
(1754 — 1838)

Talleyrand był jednak — mimo godność biskupa w Autun — pod pewnymi względami radykalniejszy od Mirabeau. Jakkolwiek obstawał za płatnością nauki w „szkołach okręgowych, przeznaczonych dla gruntowniejszego rozwinięcia zdolności w społeczeństwie“ oraz w szkołach specjalnych „trzeciego stopnia“, kształcących niezbędnych dla państwa specjalistów-duchownych, lekarzy, prawników i oficerów, — wypowiadał się przeciw, gwoli istotnej realizacji wolności i równości, za bezpłatnością nauki w szkołach elementarnych, zakładanych w każdym kantonie przez państwo. Program nauczania w tych szkołach powinien obejmować „zasady języka ojczystego“, elementy logiki (zastosowanej do wieku uczniów i opartej na poszczególnych naukach), zasady konstytucji (1791 r. — S. R.), wiadomości z geografii, historii i botaniki, wreszcie ćwiczenia nadające się do rozwoju ciała i usprawienia go na przyszłość do pewnej pracy mechanicznej.

Znamienne jednak, że właśnie szkolnictwo elementarne pozostawia Talleyrand w rękach kleru, zależnego co prawda od państwa wskutek przeprowadzonego za sprawą Talleyranda prawa o nacjonalizacji dóbr kościelnych i wyznaczenia przez państwo pensji dla duchowieństwa. Natomiast inne typy szkół mają pozostawać całkowicie w zawiadywaniu państwa. Talleyrand udziela zresztą baczniejszą uwagę szkolnictwu średniemu

i wyższemu, kształcącemu specjalistów w służbie nowego państwa. Pod wpływem referatu Talleyranda włączyło Zgromadzenie Narodowe do Konstytucji 1791 r. punkt, głoszący, że „wobec niezbędności oświaty dla wszystkich powinno się ustanowić wychowanie publiczne i urządzić je jako wspólne i bezpłatne dla wszystkich obywateli“.

Cała praca Konstytuanty nad reformą organizacji wychowania i oświecenia publicznego znalazła wyraz tylko we wspomnianym referacie oraz w jednym z punktów Konstytucji! Warto by zestawzić ów przytoczony przez nas punkt z art. 22 „Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela“, poprzedzającej Konstytucję Konwentu z dn. 24 czerwca 1793 r.:

„Oświata jest potrzebą powszechną. Społeczeństwo powinno użyć całej swej władzy dla poparcia rozwoju uświadomienia społecznego i uprzystępnienia oświatę wszystkim obywatelom“. Już samo brzmienie tego artykułu świadczy o znacznie głębszym przemyśleniu zagadnienia organizacji wychowania i oświaty na nowych podstawach i pozwala się domyślać, że „wywrotowy“ Konwent udzielał tej sprawie o wiele więcej troski i czasu niż „rozważna“ Konstytuanta.

a) ŻYRONDYŚCI

A. DZIAŁACZE ZGROMADZENIA PRAWODAWCZEGO I KONWENTU

Zgromadzenie Prawodawcze, zwołane na podstawie Konstytucji r. 1791 po rozwiązaniu Konstytuanty, powołało do życia „Komitet Oświecenia Narodowego“. Przewodniczący tego Komitetu, wielki myśliciel, — matematyk, filozof i ekonomista — współpracownik „Encyklopedii“, sekretarz Akademii Umiejętności i najtęższa głowa stronnictwa Żyrodystów, *Jan Antoni Mikołaj margrabia de Condorcet* (1743 — 1794) opracował nowy projekt oświecenia publicznego, odczytany na posiedzeniu „Legislatywy“ z d. 20 kwietnia 1792 r. w dniu wypowiedzenia wojny Austrii oraz w dniach następnym. Żądając złagodzenia nierówności społecznej przez wychowanie, powołuje się ten rzecznik nowej burżuazji przemysłowej przede wszystkim nie na względy polityczne, jak Mirabeau, lecz na motywy natury *społecznej*. „Pogląd na szkołę jako wyłącznie instytucję dla młodzieży jest pospolitym przesądem“ — zdaniem Condorceta. Chodzi głównie o to, aby oświecenie publiczne zapobiegało fatalnym następstwom nierównego wymiaru dóbr materialnych oraz wartości duchowych, dzielącego społeczeństwo na pracowników umysłowych i fizycznych. Należy zatem dążyć do tego, aby człowiek „przez brak oświecenia nie popadł w za-

2. RÓŻNICOWANIE SIĘ PROGRAMÓW PEDAGOGICZNYCH.

leżność od innego człowieka“, aby „ten np., kto nie umie czytać i nie zna rachunków, nie zależał w istocie od człowieka bardziej oświeconego, którego ciągle musi się radzić, aby syn bo-

gacza, zbliżony przez wspólny wymiar oświecenia do syna ubo-
giego, należał do „teższej klasy co tamten“.

Oświecenie publiczne jest tedy w mniemaniu Condorceta środ-
kiem, zabezpieczającym *prawdziwe równouprawienie* i zmniej-
szającym przez to nierówność materialną, usuwa ono bowiem
źródła tyranii, burzy przegrody między narodami i klasami,
wiąże je „wzajemnością braterską potrzeb i usług — owym
fundamentem szczęśliwości powszechnej“. W tym duchu roz-
wija więc Condorcet program oświecenia *państwowego, bez-
płatnego, równego, powszechnego, czysto świeckiego i jedno-
wego dla obu płci* „któreby otwierało wszystkim uzdolnionym
osobnikom drogę do kształcenia ich talentów, nie wyłączając
od niej dzieci rodziców z klas uboższych“.

Do tych wywodów przyłączają się również inni żyrondyści,
jak *Ducos*, ks. *Grégoire* w mowie, wygłoszonej na posiedzeniu
Konwentu z d. 31 lipca 1793 r.*). *Romme*, uzupełniający po-
stulat bezpłatności nauczania w imieniu „Komitetu Oświecenia
Narodowego“**), oraz *Duval* w swym piśmie „*Sur l'éducation
publique*“.

Przechodząc do kwestii szczegółowych, porusza Condorcet
tak aktualne w dobie obecnej zagadnienie różnicowania wy-

*) „Systemat równego, jednakowego wychowania przyczynia się do
ustanowienia jedności narodowej na niewzruszonych podstawach, na-
tomiaś gdy nauczanie pozostawione będzie życzeniom indywidualnym,
utrwali ono tylko i wzmocni tę różnaitość zwyczajów, poglądów, upo-
dobań i charakterów, którą właśnie pragnie się stłumić za wszelką
cenę“.

**) „W razie gdyby nauczanie było tylko częściowo bezpłatne, spo-
wodowałoby ono ten skutek, że obywatele otrzymaliby wykształcenie
początkowe i z konieczności nie wystarczające i że zostaliby pozbawie-
ni pomocy oświecenia w tej właśnie chwili, gdy potrzebna im jest nau-
ka obszerniejsza i gruntowniejsza“.

kształcenia stosownie do uzdolnień i to bez względu na płeć młodzieży. Czyni to również wspomniany już Duval, powiadając, że „wszyscy obywatele bez wyjątku powinni być wyposażeni w środki, pozwalające im iść za przewodem skłonności ich umysłu, charakteru, zdolności do tego lub owego rzemiosła czy sztuki, zawodu czy nauki... Nauczanie powinno być zorganizowane w taki sposób, aby *przystosować się do wszystkich potrzeb*. Klasa ubogich jest znacznie liczniejsza, posiada mniej środków, wymaga daleko większego poparcia niż klasa bogaczy. *Pomnóżmy więc ilość warsztatów publicznych (t. zn. szkół zawodowych — S. R.) i gimnazjów*“...

Jeszcze wyraźniej stawia tę samą kwestię Masuyer:

„Przeznaczeniem tych wszystkich, którzy potrafią wyróżnić się spośród ogółu tylko swoją cnotą, nie są ani nauki, ani sztuki piękne, *powinien im tedy naród umożliwić wykształcenie zawodowe i przemysłowe*, aby dowieść obywatelom wszystkich klas, że są użyteczni dla narodu.“

Drugim z poruszanych przez Condorceta zagadnień szczegółowych jest sprawa, jakbyśmy to dziś powiedzieli, *uniwersytetów ludowych*. Już mówiąc o bibliotekach, zbiorach, pracowniach naukowych, jakie powinny istnieć obowiązkowo przy „instytutach“ (szkołach wyższych — S.R.) zastrzega się Condorcet, że muszą one być „dostępne dla wszystkich“. Niedość na tym: wszyscy profesorowie są obowiązani „wygłosić co najmniej raz na miesiąc *odczyt publiczny*“, w którym „bądź zdają sprawę z *odkryć i wynalazków*, dokonanych w dziedzinie nauk i sztuk, bądź też odczytują *memoriały na rozmaite tematy naukowe, wchodzące w zakres nauczania* (wyższego — S. R.)“. Bardzo ciekawe są rozważania Condorceta na temat *rozkładu materiału nauczania*. Zaznacza przede wszystkim, że w przeciwieństwie do dawnych czasów oddaje zdecydowane pierwszeństwo naukom przyrodniczym i matematycznym i że buduje swe programy naukowe nie na gruncie

dawnej klasyfikacji nauk, lecz *według zdatości ich dla życia**). Powiada, że w życiu korzystamy *równocześnie* ze wszystkich wiadomości i że w praktyce splatają się blisko wiadomości przyrodnicze z historią narodową, a studia nad umiejętnościami (*l'étude des arts*) ze znajomością mowy ojczystej. Należy zatem łączyć za pomocą nauczania to, co rozłączyła klasyfikacja nauk („*réunissant par l'enseignement ce qu'on aurait séparé par la classification*“). Pogląd ten, wypowiedziany już — mówiąc nawiasem — w „Wielkiej Dydaktyce“ Komeńskiego, przypomina niewątpliwie dzisiejszą metodę *Decroly'ego*.

Za urządzeniem wykładów publicznych wypowiada się też wspomniany już rzecznik szkolnictwa zawodowego, Masuyer. *Lanthenas* zaś dodaje: „każdy z prelegentów będzie usiłował w swych odczytach publicznych wykorzystać praktycznie wiadomości z przedmiotu, który wykłada jako nauczyciel, zarazem zaś będzie je wiązał z zagadnieniami aktualnymi, budząc w ten sposób jak największe zainteresowanie słuchaczy“. Na wykłady te powinni zwłaszcza uczęszczać ci, co poświęcają się zawodom przemysłowym, aby w ten sposób pomnożyć i pogłębić swe wiadomości oraz poinformować się o wszystkim, co tylko wydaje się im ciekawym i pożytecznym.

*) Warto zaznaczyć, że już encyklopedysta i neo-humanista *Diderot* w swym „Planie studiów“, opracowanym dla carowej Katarzyny II, stawia na pierwszym miejscu w programie nauk te z nich, które uważa za niezbędne dla kształcenia obywateli, mianowicie nauki *ściśle*, oparte na *rzeczach*—w przeciwieństwie do „nauk, polegających na *słowach*“. Motywuje swe stanowisko w tym punkcie zarówno względami praktyczno-życiowymi („Nie będziemy nigdy mieli dość dobrych inżynierów, rolników i ekonomistów“ — słowem, jakbyśmy to dziś uogólnili, dobrych techników życia gospodarczego i społecznego), jak *etycznymi*: „przez stosowanie metod naukowych nauczą się dzieci kochać prawdę, skąd, jak wiadomo, pochodzi dobro i piękno“.

„Wszyscy bez wyjątku powinni być dopuszczeni do uczestnictwa w takich wykładach, gdyż są one prawdziwie zbawienym chlebem ducha, którego brak powoduje w pewnej mierze upadek naszych osłabionych umysłów, jak i wywołuje również z konieczności pychę (warstwy oświeconej — S. R.), przyczyniającą się do hańby i zepsucia natury ludzkiej“.

Nic dziwnego, że konserwatysta *Duruy*, historyk wychowania i minister oświaty w pierwszym okresie Trzeciej Rzeczypospolitej, uważał, że „Mirabeau’a od Talleyranda dzieli dość duży skok, natomiast Talleyranda od Condorceta (i dodajmy nawiasem: od innych pokrewnych mu żyrondistów — S. R.) — cały świat“ (ob. *L’instruction publique et la Révolution*“, str. 80).

Duruy oburzał się na żądania Condorceta zarówno ze względu na postulat całkowitej bezpłatności nauki, jak na żądanie gęstej sieci szkół, zarówno z powodu pomysłu koedukacji jak areligijnego charakteru szkolnictwa. A nie były to jeszcze przecież najskrajniejsze pomysły pedagogiczne w dziejach W. Rewolucji, Condorcet okazał bowiem w swym projekcie organizacji wychowania i oświecenia publicznego większe umiarkowanie nie tylko od jakobińskich reformatorów wychowania, lecz również od encyklopedysty Helwecjusza. Nic zresztą dziwnego: aczkolwiek autor „*De l’esprit*“ i przewodniczący „Komitetu Oświecenia Narodowego“ Legislatywy byli w gruncie ideologami tej samej elity „stanu trzeciego“, reprezentowali ją jednakowoż *na różnych stopniach jej rozwoju*. W okresie dogorywania „starego porządku“, gdy mieszczaństwo francuskie zbiera jeszcze siły do walki z nim, marzy Helwecjusz o *przekształceniu ustroju społecznego i politycznego* przez racjonalne wychowanie publiczne o charakterze ogólnoludzkim, natomiast Condorcet — jeszcze w r. 1789 margrabia, obrońca stanów uprzywilejowanych i monarchii a zarazem „*Deklaracji praw człowieka i obywatela*“, następnie wódz żyrondistów i wybitny działacz polityczny w o-

kresie zaostżenia Rewolucji — daleki jest od samej idei radykalnej przebudowy społeczeństwa, poczytując za najkardynalniejsze społeczne zadanie wychowania publicznego raczej *łagodzenie skutków nierówności materialnej przez równy wymiar oświecenia zorganizowanego publicznie i państwowo.*

b) JAKOBINI

a¹) PIERWIASTEK UTOPIJNY W KONCEPCJACH REFORMY WYCHOWANIA

a²) ROBESPIERRE I RABAUD SAINT-ETIENNE

W przeciwieństwie do żyrondistów oraz innych działaczy, wypowiadających się za pozostawieniem nie tylko t. zw. wychowania przedszkolnego, ale i nauczania początkowego *rodzinie*, głoszą Jakobini postulat *obowiązkowego nauczania państwowego*. Jedni i drudzy powołują się przy tym na *Rousseau'a*. Rzecznicy nowej burżuazji twierdzą, że ideałem autora „*Emila*“ było wychowanie indywidualne, przedstawiciele znów drobnomieszcząństwa, obrońcy interesów włościan i rękodzielników kwestionują tę interpretację „*Emila*“, przytaczając zdanie *Rousseau'a* w wspomnianym dziele, gdzie nazywa przecież „najlepszą rozprawą o wychowaniu, jaka kiedykolwiek została napisana — właśnie „*Rzeczpospolitą*“ *Platona*. Obok tej autoratywnej opinii powołują się przeciwnicy interpretowania *Rousseau'a* w duchu indywidualistycznym również na znaną jego wypowiedź w artykule „*Encyklopedii*“, poświęconym ekonomii politycznej:

„Wychowanie publiczne według zasad przez rząd przepisanych i pod dozorem urzędników, ustanowionych przez władzę zwierzchniczą, jest tedy jedną z podstawowych zasad rządu prawowitego czyli ludowego. Skoro dzieci wychowane będą wspólnie na łonie równości, skoro przepojone zostaną prawami państwowymi oraz zasadami woli powszechnej, wówczas nauczą się

bez wątpienia miłować się jak bracia i pragnąć tego jedynie, czego chce społeczeństwo“.

Wówczas to dopiero — jak wynika z powyższych wywodów — będą miały sens i uzasadnienie słowa, które należało dotąd „wykreślić ze słownika języków cywilizowanych“ (słynne zdanie z „Emila“), mianowicie „obywatel“ i „ojczyzna“.

W tym właśnie duchu społecznym interpretuje i rozwija stanowisko Rousseau'a wódz Jakobinów, *Maksymilian Robespierre*. Rozprawia się on mianowicie z zarzutem zwolenników wychowania rodzinnego, jakoby wychowanie dzieci w zakładach publicznych miało pozbawić ubogich rodziców pomocy materialnej dzieci, zmuszonych już w 6—7 roku życia do pracy zarobkowej:

„...Jakżeby—powiada Robespierre—mógł ubogi ojciec ubolewać nad utratą owych usług, które przecież w większości wypadków równają się zeru, skoro zdoła później, dzięki wychowaniu swego syna, korzystać z pomocy znacznie wydajniejszej niż wcześniejsze usługi“.

Nie zważając na głosy przeciwników, którzy w walce z państwowym przymusem wychowawczym powoływali się również na *względy polityczne*, mianowicie na perspektywę wzmożenia się prądów kontrrewolucyjnych w razie nie liczenia się wychowawców z trudną do przełamania rogatą „duszą arystokratów i bogaczy“ oraz z „potężnym głosem natury ojców i matek“, snują Jakobini dalej swe pomysły społeczno-pedagogiczne, dochodząc w ich konsekwentnym rozwinięciu niekiedy do *utopii pedagogicznych*, czasem nawet *samodzielnych* — w postaci *projektów prawodawczych*, — a więc nie wplecionych w kompleksy utopii społecznych, jak u *Platona, Morusa, Campanelli i Saint-Simona*.

Z pierwszą taką utopią społeczno-pedagogiczną spotykamy

się jeszcze u żyrondystry *Jana Pawła Rabaud de Saint-Etienne'a* (1743—1793), który wyłożył ją w formie systematycznego „Projektu wychowania narodowego“ na posiedzeniu Konwentu z d. 21 grudnia 1792 r., a więc w bardzo napiętej atmosferze rewolucyjnej, rozbrzmiewającej jeszcze pogłosem powstania 10 sierpnia i krwawej łaźni wrześnieowej — w atmosferze, podsyconej przez nadchodzące wieści o zwycięstwach *Dumourieza*. Oto wstęp do utopii:

„Konieczność dobrej teorii oświecenia polega na owej prawdzie, że to właśnie umysły oświecone dokonały rewolucji i złamały żelazo niewoli, że człowiek zdolny jest do nieograniczonego doskonalenia się, że zależy ono od nabywanych przez niego wiadomości, że im bardziej ludzie są oświeceni, tym wyżej cenią wartość wolności i tym lepiej umieją ją zachować i że im bardziej owe wiadomości zostają udzielone wszystkim, tym bardziej utrzymana zostaje równość powszechna“.

Aby zaś cel ów został osiągnięty, powinny być podobnie jak u starożytnych, zarządzane wielkie i wspólne przygotowania, które zmierzałyby do tego, aby

„tegoż dnia, w tejsze chwili zostały wytworzone u wszystkich obywateli na wszystkich szczeblach życiowych i we wszystkich miejscach te same wrażenia, a to za pomocą postrzegania, wyobraźni, pamięci, rozsądku — słowem wszystkich zdolności ludzkich oraz entuzjazmu, które możnaby było nazwać czarodziejstwem rozumu (*la magie de la raison*)“.

St. Etienne odróżnia następnie oświecenie publiczne od wychowania narodowego. Pierwsze powinno ćwiczyć i rozwijać umysł, drugie — kształcić serca. Za pośrednictwem pierwszego nabywa się wiadomości, za sprawą drugiego — cnoty. Pierwsze wymaga: gimnazjów, akademii, książek, przyrządów nauko-

wych, metod, natomiast drugie — placów gimnastycznych, boisk, zabaw publicznych, świąt narodowych*).

W każdym okręgu powinny się znajdować „Świątynie Narodowe“ dla świąt narodowych i publicznych wykładów moralności, rozpoczynających się od lektury „Deklaracji Praw“ a przeplatanych śpiewaniem hymnów na cześć ojczyzny, wolności, równości, braterstwa. Z okazji egzaminów publicznych odbywać się będą doroczne „Święta dzieci“ oraz święta młodzieży dorastającej, na codzien zaś powinna młodzież otrzymywać

*) O takich świątach mówili również działacze umiarkowani: Talleyrand żądał ustanowienia dwóch świąt w roku, Condorcet nawet siedmiu. Jaką wagę przykładali wodzowie Jakobinów do świąt narodowych, widać najlepiej ze specjalnego przemówienia Robespierre'a na temat „świąt jako najsłodszej więzi braterstwa i najpotężniejszego środka odrodzenia“ oraz ze słów *Dantona*, że „za pomocą podobnych urządzeń pokonamy świat“.

Mamy szereg ciekawych opisów takich świąt w czasie dyktatury jakobińskiej, np. barwną relację słynnego malarza i członka Konwentu *David*a. Czytamy tam o pewnym uroczystym pochodzie, na którego czele kroczył „burmistrz przepasany szarfą obok rzeźnika i malarza“, w szeregach zaś manifestantów widziało się „czarnego Afrykańczyka ramię w ramię z białym Europejczykiem“, uczniów Instytutu Ociemniałych, umieszczonych na ruchomej platformie („przejmujące widowisko czci dla nieszczęścia“), niemowlęta z domu podrzutków, „czcigodnych rzemieślników“ i t. d. Podczas święta „na łonie przyrody“ sadziły dzieci „drzewa wolności“, przeważnie *topole* (po łacinie *populus* — zarazem nazwa drzewa i ludu) jako „żywy symbol ich radości wyzwoleniejszej dla przyszłych pokoleń“. W dniu święta 10 sierpnia wypuszczono na wolność tysiące ptaków, którym przywiązano do ogonów „Prawa człowieka“. Wzniosły się one — jak opowiada naoczny świadek uroczystości — w szybkim locie w przestwory powietrzne, niosąc niebu świadectwo zwróconej ziemi wolności“.

obowiązkowe wychowanie fizyczne oraz przysposobienie wojskowe, urozmaicane przez konkursy gimnastyczne.

Nad wychowaniem fizycznym i umysłowym czuwa Senat, dozorujący młodzież i złożony ze wszystkich mężczyzn i kobiet w wieku od lat 60-ciu. Również i dorośli poddani są wpływowi wychowawczym państwa: istnieją warsztaty przemysłowe dla ludzi wszelkiego wieku, połączone z powszechnym obowiązkiem pracy, a „Ciało prawodawcze“ może udzielać obywatelom, zatrudnionym w tych warsztatach, upomnień moralnych.

Podobna koncepcja wychowania narodowego w duchu teorii wyzyskania namiętności, opracowanych poprzednio przez Helwecjusza i Holbacha, była dość rozpowszechniona w latach 1792-93. Znaleźli się tacy jej zwolennicy, którzy jeszcze dokładniej i szczegółowiej precyzowali cele i środki wychowania narodowego, niż to czynił R. St. Etienne. *Deleyre* np. uważał w swym memoriale za cel wychowania uczynienie człowieka takim, jakim być powinien, aby postępował zgodnie z nakazami obowiązku, społeczeństwo bowiem — jak się wyraził na posiedzeniu Konwentu *Thibaudeau* — „potrzebuje nie tyle uczonych, ile ludzi silnych, rozważnych i cnotliwych“. Zaspokojenie tej potrzeby uwarunkowane jest nie tyle przepisami oraz „bardziej lub mniej pomysłowymi systematami pedagogicznymi“ lub „świeżo pomalowanymi kopiami kolegiów i akademii“, ile wynikiem działania praw, obyczajów, zwyczajów oraz instytucyj“.

Takie wychowanie w „szkole republikanizmu“ (termin *M. Edme-Petita*) rozciąga się, według *Deleyre'a*, na całe życie obywatela. Lokalem jej wykładowym powinno być — powiada w swym memoriale *Edme-Petit* — *całe terytorium Francji*:

„Starcy, młodzieńcy, mężczyźni, kobiety, nieucy i uczeni — my wszyscy będziemy uczniami: nauczycielem naszym będzie natura, to zaś, czego mamy się uczyć, znajduje się już w na-

szym sercu,... ponieważ wszyscy mamy szczęście być republikanami“.

Ogień ofiarnego patriotyzmu — pisał Bouquier w „Sprawozdaniu z ostatniego szczebla oświaty“ — nie wybuchł w szkołach, „tych jaskiniach adqui i ergo“, nie tam nauczył się tłum bohaterów poległych w bitwach „nienawidzić tyranów, czcić wolność, umierać za ojczyznę“... „...Prawdziwe szkoły cnoty, obyczajów, praw republikańskich znajdują się w towarzystwach ludowych („Sociétés populaires“), w zgromadzeniach Sekcyj... w świętach narodowych i miejscowych, we wspólnych biesiadach obywatelskich, w zabawach ludowych i teatrach... Podczas naszej rewolucji samo tylko Towarzystwo Jakobinów w Paryżu wykazało więcej bohaterstwa i cnoty, niż cała organizacja oświecenia Europy w ciągu wieków!...

b²) SAINT—JUST

Podczas gdy Robespierre modyfikuje poglądy R. St. Etienne'a, licząc się w pewnej mierze z wymaganiami rzeczywistości, młody jego przyjaciel i najbliższy współpracownik *Saint-Just* nakreśla w 6-ym fragmencie swych „Instytucyj“ zarys systemu *wychowania egalitarnego*, opartego na zasadzie najdoskonalszej równości. Zadaniem władz państwowych Republiki, które, jak domaga się tego Saint-Just, powinny natychmiast zrealizować jego koncepcję społeczno-pedagogiczną, jest przecież kształtowanie dorastających pokoleń w duchu *przewyciężenia popędów indywidualnych człowieka współczesnego*, a więc urabianie republikanów zdolnych do najwyższej ofiarności i poświęcenia na rzecz zbiorowości.

Systemat St-Justa, nacechowany jaskrawym piętnem wpływu spartańskiej praktyki wychowawczej, „Rzeczypospolitej“ Platona oraz poglądów pedagogicznych Rousseau'a w ich interpretacji antiindywidualistycznej, przewiduje m. inn. odebranie dzieci rodzicom już w 5-tym roku życia przez władze

Rzeczypospolitej „jednej i niepodzielnej“ — z wyjątkiem dziewcząt, które otrzymywać będą wychowanie domowe — oraz kształcenie ich po 10 r. życia w szkołach wiejskich, następnie zaś do 16 roku — w szkołach sekcyjnych i kantonalnych. Uczniowie tych szkół otrzymają zarazem *wychowanie wojskowe i rolnicze*: podzieleni na kompanie, uczyć się będą ćwiczeń piechoty, manewrów jazdy — słowem wszelkich obrotów wojskowych, obok tego zaś wtajemniczeni zostaną w pracę na roli. Po dojszciu do lat 16 wybiorą wychowankowie wspomnianych szkół naukę któregośkolwiek z rzemiosł i skierowani będą, zależnie od ich upodobań indywidualnych, do gospodarstw rolnych, rękodzielni lub okrętów (znów uwzględnienie potrzeb *obronności kraju*), wreszcie od 20 do 25 roku otrzymają przydział służbowy w urzędach cywilnych lub w armii.

Dwojakim celem tego rygorystycznego systemu wychowawczego jest rozwijanie zarazem *umysłów republikańskich, tzn. cnotliwych* (m. inn. przez wyrabianie zamiłowania do ciszy, pogardy dla retorów oraz ćwiczeń w mowie lakonicznej), tudzież *tężyzny fizycznej*. W służbie tego celu normuje St-Just nawet takie szczegóły, jak sposób odżywiania dzieci w duchu dietetyki racjonalnej oraz ich ubranie: dzieci powinny żyć zgodnie z naturą, a więc jadać wyłącznie owoce, jarzyny i chleb, ubierać się od 16 do 21 roku życia jednakowo — bez względu na porę roku — w szaty płócienne, od 21 do 25 roku nosić mundury wojskowe, sypiać jednakowo na plecionkach jak młodzież spartańska.

Antyindywidualistyczne utopie pedagogiczne Jakobinów były najściślej związane z całą ich koncepcją *równości społecznej* jako gwarancji trwałości równości politycznej, wywalczonej przez rewolucjonistów kosztem tylu ofiar. St-Just jako rzecznik antykapitalistycznych żywiołów drobnomieszczactwa, przeświadczony o wszechmocy woli i energii rewolucyjnej, o niepożytej mocy „instytucyj“, usiłuje w przededniu 9-ego thermidora, a więc w wigilię inauguracji rządów wielkiej burżuazii, zahamo-

wać gwałtownie nieuchronny bieg ewolucji stosunków gospodarczo-społecznych. Sądzi, że uda mu się podciąć korzenie rodzącego się kapitalizmu za pomocą zapoczątkowanych przezeń a uchwalonych przez Konwent słynnych dekretów z 8-ego i 13-ego ventose'a II-ego roku (luty—marzec r. 1794). Miały one przez ogłoszenie „nietykalności i świętości własności patriotów“ oraz przez zarządzenie przymusowej sekwestracji majątków „wrogów rewolucji“ na rzecz Republiki celem „odszkodowania ubogich patriotów“, utorować drogę „socjalizującej republice“ drobnym włościan i rękodzielników („ludzi z 40 écus“ dochodu, jak ich określano dawniej we Francji), wzorowanej na pomysłach Rousseau'a w „Umowie Społecznej“, a zwłaszcza w „Konstytucji Korsyki“.

b¹) PIERWIASTEK REALISTYCZNY W PROJEKTACH ORGANIZACJI WYCHOWANIA I OŚWIATY

a²) MICHAŁ LEPELLETIER

W miarę dalszego rozwoju Rewolucji kwestia reformy wychowania i oświaty nie tylko nie traci na aktualności, lecz przeciwnie, staje się coraz to bardziej paląca, wybija się, rzecz można śmiało, na czoło zainteresowań ogółu i roznamiętnia umysły. O stopniu zajęcia się społeczeństwa zagadnieniami wychowawczymi i oświatowymi świadczyć może *olbrzymi wzrost piśmiennictwa pedagogicznego po roku 1789*. Miał tedy słuszność Barrière, nawiązując do tego faktu w następujących słowach sprawozdania Komitetu Ocalenia Publicznego z założenia Szkoły Wojskowej („École de Mars“): „Rewolucja jest tym samym dla ducha ludzkiego, czym słońce Afryki dla wegetacji“. Dzienniki i czasopisma przepełnione są artykułami pedagogicznymi, wychodzą z druku dziesiątki książek i broszur o nowych systemach wychowawczych, jakie wprowadzić powinny władze rządowe. Konwent zasypany zostaje gradem memoriałów i broszur pedagogicznych i nie dość, że nie przeciwdziała tej ofensywie, lecz przeciwnie, zachęca ją i popiera, uchwalając 4-go czerwca 1793 r., że Rzeczpospolita opłacać będzie wszystkie memoriały składane przez członków Konwentu, zarówno już ogłoszone jak zapowiedziane. Konwent upoważnił nawet swój „Comité d’Instruction“ osobną uchwałą z dn. 30 grudnia 1794 r. do ogłoszenia drukiem na koszt państwa wszystkich pism pedagogicznych, jakie składane będą Konwentowi.

Literatura pedagogiczna Rewolucji nie jest bynajmniej owocem samotnych medytacji pojedynczych autorów, lecz rozbrzmiewa odołosem namiętnych rozpraw i dyskusyj w ówczes-

snych klubach politycznych, „sekcjach“ i „dystryktach“ jakobińskich, w Komunie Paryskiej, wreszcie w Konwencie i jego „Komitecie Oświecenia“, gdzie składane są petycje masowych organizacji rewolucyjnych, o których będzie jeszcze mowa poniżej.

Nic dziwnego, że gdy „Komitet Oświecenia Publicznego“ („Comité d'Instruction Publique“), utworzony przez Zgromadzenie Prawodawcze, odbył w ciągu 10 miesięcy od 30 października 1791 r. do 22 sierpnia 1792 r. 107 posiedzeń, „Comité d'Instruction“ Konwentu zbierał się tylko w czasie od 15 października 1792 r. do 20 listopada 1793 r. 156 razy, poza tym zaś utworzył Konwent osobne Komisje, którym polecał w przyspieszonym trybie opracowanie referatów z zakresu oświecenia publicznego, a zdarzało się nie raz, że Konwent uchwalał, aby jedno posiedzenie w ciągu tygodnia poświęcone było całkowicie kwestii oświaty, zgodnie zresztą z uchwałą powziętą w dniu zgilotynowania Ludwika XVI-ego, 21 stycznia 1793 r., że „finanse, wojna oraz organizacja oświecenia publicznego będą się ciągle znajdowały na porządku dziennym obrad“*).

Wszystkie stronnictwa zgadzały się w jednym punkcie, mianowicie w uznaniu doniosłości i konieczności reformy wychowania społecznego. Na tem jednak kończyła się jednomyślność, gdy od zasad ogólnych przejść należało do ich skonkretyzowania. Już w sprawie ingerencji państwa w dziedzinie wychowania i oświaty rozchodzą się n'eraż biegunowo opinie stronnictw politycznych, podyktowane przez rozbieżne a częstokroć przeciwstawne interesy poszczególnych klas społecznych. Stąd namiętność w roztrząsaniu licznych projektów pedagogicznych w Konwencie i jego komisjach, w organizacjach rewolucyjnych oraz w literaturze pedagogicznej.

*) Zdarzyło się nawet w sierpniu 1793 r., że Konwent uchwalił, iż „zaprzestając wszelkich częściowych debat o tym podniosłym przedmiocie („tous débats partiels sur ce grand objet“), dyskutować będzie co dzień na temat całego planu oświecenia publicznego“.

Obok retrospekcji ku czasom wyidealizowanych zresztą mocno republik antycznych, obok elementów utopijnych zapożyczonych często z mitycznego prawodawstwa Likurga oraz z „Rzeczypospolitej“ Platona (Rabaud St.-Etienne i Saint-Just!), spotykamy się w jakobińskich memoriałach i referatach pedagogicznych z częstokroć nieuświadomioną tendencją *wybiegania naprzód* ku czasom dopiero nadchodzącym w dalszej przyszłości, a więc z pierwiastkami w tym sensie *realistycznymi* — tak samo, mówiąc nawiasem, jak u mistrza Jakobinów, Rousseau'a. Nie jest to bynajmniej zestawienie przypadkowe: praktyczna i utylitarystyczna tendencja systemu wychowania, podyktowana u Rousseau'a dążnością do zapewnienia Emilowi, w razie utraty majątku, podstawy „niezależnej“ egzystencji materialnej, pochodzi u autora „Emila“ z tychże źródeł, co racjonalno-gospodarcze nastawienie niektórych jakobińskich projektów reformy wychowania.

Przejsie od kapitalizmu handlowego do kapitalizmu przemysłowego podnosi znaczenie i wartość zorganizowanej racjonalnie *pracy wytwórczej* jako źródła „bogactwa narodowego“. Zarówno merkantyliści jak i fizjokraci pragną spotęgować dzielność gospodarczą wszystkich ludzi za pomocą narodowego oświecenia i wychowania w wielkim stylu. Hasło „reformy“ jest wspólną cechą wszystkich dążeń ekonomistów wieku XVIII-go, należących przeważnie do „stanu trzeciego“. Polityka ekonomiczna oświeconego absolutyzmu popiera w pewnych krajach te dążenia reformistyczne, mając na względzie zaspokojenie potrzeb rodzącego się wielkiego przemysłu. Ale z drugiej strony drobnomieszczańscy rzecznicy interesów mas pracujących wyciągają z nowego wartościowania pracy wnioski zgoła *rewolucyjne*, podkreślając z upodobaniem przeciwieństwo między twórczymi, produkcyjnymi „klasami pracującymi“ a nieprodukcyjnymi, bezpożytecznymi „pasożytami“*), żądając obale-

*) W jednym z „Cahiers de Paris“ z r. 1780 — idziemy dobitny wy-

nia ustroju, faworyzującego nierobów kosztem pracowników, zaprowadzenia przez państwo powszechnego obowiązku pracy wytwórczej jako gwarancji równości społecznej oraz przygotowania doń podrastających pokoleń przez reformę wychowania.

Tymi właśnie dążnościami przeniknięty jest projekt Michała Lepelletiera*), odczytany przez Robespierre'a na posiedzeniu Konwentu dnia 13 lipca 1793 r. po odrzuceniu przez jakobińską większość, po zaciętej dyskusji i petycji klubu jakobińskiego, projektu byłego księdza *Lakanala*, opartego w zasadzie — podobnie jak referaty *Lanthenasa*, *Cheniera*, *Romme'a* i *Arbogasta* — na koncepcjach Condorceta, znacznie jednak mniej demokratycznego, jednolitego i konsekwentnego**).

Lepelletier zaczyna od krytyki projektu Condorceta. Zarzuca mu tedy *niezabezpieczenie równości* mimo tendencji do zapewnienia wszystkim jednakowej oświaty elementarnej, a to dlatego, ponieważ po pierwsze, miasta i większe osiedla znajdują się w bardziej uprzywilejowanej sytuacji, niż małe osiedla wiejskie pozbawione szkół, po drugie zaś ubodzy włościanie nie będą w stanie zrezygnować z pracy dzieci w gospodarstwie i nie zechcą

raz tego przeciwieństwa: „My jesteśmy wszystkim, myśmy narodem, wy natomiast jesteście beczelnymi niewdzięcznymi arystokratami, którzy chcą nas uciskać... wy, co żyjecie, istniejecie tylko za sprawą naszych pracowitych i dobroczynnych rąk. Imię Francuza stało się wielkim tylko za naszą zasługą, wasze zaś bogactwo i wasze szczęście, próżni i nieużyteczni ludzie, pochodzi od nas”.

*) *Michał Lepelletier de Saint-Fargeau*, aczkolwiek pochodził z arystokratycznego rodu, należał jako członek Konwentu do najczynniejszych Jakobinów i głosował za skazaniem króla na śmierć, za co też został zamordowany na ulicy przez byłego oficera gwardii królewskiej. Konwent uczcił Lepelletiera jako „męczennika Rewolucji”, wspomniany zaś jego projekt postanowiono przekazać Robespierre'owi.

***) Nie podaję tutaj treści projektu *Lakanala*, ponieważ uwzględniła go szczegółowo *prof. St. Kot* w swej „Historii wychowania”.

posyłać dzieci do szkoły. Poza tym projekt Condorceta nie uwzględnia w najskromniejszej mierze *zagadnień wychowawczych*, które Lepelletier stawia na miejscu naczelnym przed oświatą.

Z projektu Lepelletiera, który znaleźć można w całości w tomie I pracy podstawowej H i p p e a u: *L'instruction publique en France pendant la Révolution*“, (str. 342—386), przytoczę poniżej najistotniejsze wyjątki:

„Ośmielmy się wydać ustawę, usuwającą wszystkie przeszkody, ułatwiającą wykonanie najlepszych planów wychowawczych, stwarzającą najpiękniejsze zakłady naukowe, ustawę, która będzie bezwzględnie przyjęta za lat 10, jeżeli nie wyzbędziemy się zaszczytu przyjęcia jej dzisiaj. Prawo to przeznaczone jest całkowicie dla ubogiego, ponieważ przynosi nań zbytek bogacza, powinno ono jednak znaleźć również aprobatę bogacza, o ile jest człowiekiem rozumnym...

Proszę o wydanie dekretu, na mocy którego wszystkim dzieciom w wieku od 5 lat do 12 (chłopcóm) i od 5 do 11 (dziewczętom) bez żadnej różnicy i bez jakiegokolwiek wyjątku zapewnia się *wychowanie społeczne* na koszt Rzeczypospolitej, tak iż znajdując się pod świętą osłoną równości, otrzymują one jednakową odzież, pokarm, oświatę i opiekę*). Proponowany przeze mnie sposób rozdziału kosztów utrzymania tych zakładów nakłada cały ciężar wydatków na klasę majątną: podatek nie będzie zbyt dotkliwy dla ubogich..

Społeczny zakład naukowy powinien zapewnić wszystkim swym wychowankóm, prócz zdrowia i siły, jeszcze jedno dobro, będące dla każdego bezcennym przywilejem, mianowicie *przywyczerzenie do pracy*. Nie mówię tutaj o tym czy innym rzemio-

*) Do tegoż celu zmierzają wówczas, w interesie utrwalenia zdobyczy Rewolucji, liczni działacze, autorzy i „towarzystwa ludowe“, nie wyciągając jeszcze konsekwencji wychowania internatowego.

śle specjalnym, lecz żądam wychowania odwagi w rozpoczynaniu trudnej pracy, energii w jej wykonaniu, wytrwałości w jej przeprowadzeniu, uporu w doprowadzeniu jej do końca, które to cechy znamionują człowieka pracowitego.

Uważam ten dział wychowania za jeden z najważniejszych.

Koniec dnia poświęcony będzie zajęciom dodatkowym: *głównym ćwiczeniem będzie tutaj praca ręczna.*

Ojcowie rodzin, uczniowie, nauczyciele, słowem wszyscy — w myśl proponowanej przez mnie ustawy — zainteresowani będą w najbardziej wydajnym przebiegu pracy w warsztatach dla dzieci. Pobudzani przez własne interesy, pracować będą wszyscy w tym kierunku. Jedni postępować tak będą dlatego, że wydajność pracy ułatwi wspólne brzemień, inni — w nadziei, że zasłużą na szacunek i otrzymają zapłatę. Dzieci pracować będą dlatego, że *praca stanowić będzie dla nich źródło radości*, odpowiadającej włożonemu przez nich wysiłkowi.

Istnieje wiele zajęć, do których dzieci są uzdolnione. Proponuję, aby ćwiczyły się w *pracy na roli*: jest to zajęcie ludzkie najpierwsze, najniezbędniejsze, najbardziej podstawowe, najwięcej rozpowszechnione; poza tym może ono wszędzie zapewnić kawałek chleba*).

Chciałbym, aby w samych zakładach naukowych ustanowiono rozmaite postacie pracy odpowiednio do uzdolnień dzieci. Prace te, stosowane we wszystkich zakładach naukowych, pomnożyłyby roczną wytwórczość przemysłową Rzeczypospolitej.

Zwracam uwagę wszystkich obywateli, obeznanych z rzemio-

*) Pamiętajmy, że rolnictwo było wówczas głównym zajęciem mieszkańców Francji (na 23 milionów ludności tego kraju 20 milionów utrzymywało się z rolnictwa). Fakt ten — obok teorii fizjokratów — znalazł odbicie zarówno w poglądach Rousseau'a jak Jakobinów. Lepelletier wymagał również, co prawda, aby dzieci zajmowały się naprawianiem dróg i pracowały w rękodzielniach okolicznych miejscowości.

słami, na to twierdzenie, tak ważne ze stanowiska ekonomii politycznej.

W zakładach naukowych nie będzie *żadnej służby*. Starsze dzieci pomagać będą młodszym, gdy zajdzie tego potrzeba; będą po kolei odbywać dyżury; nauczą się stopniowo obsługiwać same siebie i przynosić pożytek innym“.

Autor zaznacza w zakończeniu swego projektu, że rewolucja „uczyniła wszystko dla innych klas obywateli, natomiast nic prawie dla najbardziej może potrzebującej — dla *obywateli proletariusz*y, których jedyną własnością jest siła robocza („pour les citoyens prolétaires dont la seule propriété est dans le travail“). Nie odnieśli oni żadnej korzyści z obalenia feudalizmu. Nie mogą się utrzymać we wsi wyzwolonej przez rewolucję, ponieważ nie posiadają żadnej własności. Otrzymali co prawda równość obywatelską, jest ona jednak bezwartościową wobec braku równego wychowania. Wprowadzenie tej równości będzie, zdaniem Lepelletiera, „rewolucją pokojową na korzyść ubogich“.

Plan „rewolucji pokojowej“ z jego szerokim rozmachem myśli demokratycznej, z ideą naczelną wychowania w duchu pracy oraz pedagogiki społecznej wywołać musiał entuzjazm nie tylko na posiedzeniach Konwentu, lecz również i w klubie Jakobinów. Jakkolwiek *Danton* wypowiedział wówczas w Konwencie swą słynną mowę, w której dowodził, że „wychowanie jest najważniejszą potrzebą ludu poza chlebem“, poparł on jednak wraz z t. zw. „błotem“ uchwaloną przez Konwent poprawkę *Bourdona* do projektu Lepelletiera, uwzględniającą zarzuty księdza Grégoire'a (projekt burzy podstawy życia rodzinnego), *Delacroix* (projekt narusza zasadę obowiązkowego umieszczania dzieci w domach wychowania narodowego) i inn. przez usunięcie obowiązkowości umieszczenia dzieci w „domach wychowania narodowego“ i zalecenie organizowania, obok tych domów, również szkół dla dzieci przychodzących.

Masy ludowe Paryża występują wówczas przeciwko uchwalonej poprawce jako niedemokratycznej: 25 sierpnia przybywa do Konwentu delegacja 10-ciu sekcji Paryża z petycją, żądającą, „aby oświata ludowa była *wspólna i przymusowa dla wszystkich*“, tzn. aby projekt Lepelletiera uchwalony został w swej nieskażonej postaci. Konwent jednak, występujący już wówczas przeciwko rewolucyjnym elementom ludności stolicy, zajął nieprzychylnie stanowisko wobec petycji i pogrzebał ją, przekazując Komitetowi Oświecenia.

Inaczej ustosunkował się Konwent wobec olbrzymiej demonstracji sekcji Paryża i Komuny Paryskiej z dn. 15 września 1793 r., żądających od Konwentu w osobnej petycji zniesienia uniwersytetu i kolegiów jako rozsadników przesądów stanowych oraz jak najszybszej organizacji szkół, „gdzie młodzi republikańscy otrzymywaliby wiadomości niezbędne dla rozmaitych zawodów rękodzielniczych“, instytutów, „gdzie będzie się studiować nauki i języki“ oraz liceów, „w których geniusz znajdzie wszystkie środki dla swego rozwoju“. Dodać należy, że wspomniana petycja opracowana została przez specjalne komitety oświecenia publicznego, utworzone z ramienia Komuny, niektórych jej sekcji oraz Rady Departamentu Paryskiego, która ułożyła nawet osobny projekt organizacji oświaty narodowej.

Ponieważ w rozwoju przemysłu i handlu i przygotowaniu kadr wykwalifikowanych zawodowców zainteresowana była również wielka burżuazja, wpływająca już wówczas na politykę władz Rzeczypospolitej, Konwent nie oparł się tym razem inicjatywie mas demokratycznych i uchwalił w dniu ich wystąpienia dekret ustanawiający:

- 1) Szkoły drugiego stopnia, udzielające wiadomości niezbędnych dla rzemieślników;
- 2) Instytuty przygotowujące techników z wykształceniem naukowym;
- 3) Licea jako wyższe szkoły specjalne.

b²) JAN HENRYK HASSENFRATZ I ANTONI
WAWRZYNIEC LAVOISIER

W tym samym czasie, gdy Paryż „przemysłowy“ posyła deputację do Konwentu, genialny chemik *Lavoisier* (1743—1794) opracowuje z polecenia „Biura doradczego umiejętności i rzemiosł“, założonego w celu wskazywania Rzeczypospolitej pożytecznych wynalazków technicznych i popierania pracy w dziedzinie techniki, wraz z inżynierem i chemikiem, profesorem liceum i członkiem Komuny Paryskiej *Hassenfratzem* (1755—1827) projekt, formułujący postulaty rewolucyjnej demokracji drobnomieszkańskiej. Projekt ten domaga się, podobnie jak plan *Lepelletiera*, udostępnienia oświaty szerokim masom pracującym, mocniej jednak niż tamten podkreśla *związek szkoły z przemysłem i rękodzielnictwem*.

Zupełne pominięcie tego związku było w mniemaniu *Hassenfratza* największym brakiem projektu *Lakanala*, jak dowodził *Hassenfratz* podczas omawiania tego projektu w Konwencie, krytykując go surowo na posiedzeniu Klubu *Jakobinów*. W kilka dni potem ogłosił *Hassenfratz* broszurę, wykpiwającą przecenianie wychowawczego znaczenia „świąt narodowych“ i traktującą należyłą organizację wychowania i oświaty jako potężną dźwignię w dziele rozwoju sił wytwórczych Francji, zagrożonej współzawodnictwem sąsiadów. Autor broszury zainicjował zarazem petycję podaną Konwentowi przez obywateli paryskich dn. 5 lipca 1793 r. a zawierającą protest przeciwko projektowi *Lakanala* oraz żądanie wprowadzenia do szkół nauki rzemiosł i wychowania w duchu pracy.

W projekcie, opracowanym przez *Hassenfratza* wspólnie z *Lavoisierem*, uderza przede wszystkim uzasadnienie *pedologiczne* nowego postulatu. W memoriale, objaśniającym zasady projektu, podkreśla *Lavoisier* konieczność rozwijania wrodzonych zdolności dziecka do postrzegania świata zewnętrznego (ob. „*Rozmyślenia o oświacie publicznej*“). Poznaje ono ten świat, prze-

chodząc od znanego do nieznanego, stosując metodę postępowania stopniowego i przerabiając na własnym, bolesnym nieraz doświadczeniu „kurs fizyki“, zapoznając się w swoich grach i zabawach z elementarnymi prawami mechaniki. Stąd ogromne wychowawcze i kształcące znaczenie zabaw: „*bawić się znaczy to samo co uczyć się!*“ *Wychowanie jest procesem przystosowania dziecka do otoczenia, dziecko zaś jest badaczem, któremu brak ścisłości.* Po pierwszym wychowaniu, jakiego udziela dziecku sama natura, przystosowuje się ono z czasem nie tylko do otoczenia rzeczowego, lecz również do środowiska ludzkiego. Czyni to, posługując się obok narzędzi naturalnych (rąk itd.) również dodatkowymi narzędziami sztucznymi. Praca ludzi w przemyśle staje się zatem wynikiem przystosowania się ich do natury i wyzyskania w tym celu doświadczenia minionych pokoleń. Dlatego też dziecko musi pobierać naukę, przyswoić sobie umiejętność czytania i pisania, rachunku i mierzenia, poza tym jednak również umiejętność kilku *zasadniczych sposobów pracy* stosowanych tak samo w gospodarstwie rolnym, jak w stolarstwie, metalownictwie itd.*). Jest to umiejętność równie ważna jak tamte i równie niezbędna dla *wszystkich ludzi*. Dopiero po jej opanowaniu przejść można do specjalizacji bądź to w kierunku umiejętności mechanicznych, bądź też chemicznych.

Należyte postawienie oświecenia publicznego i przepojenie go ideą naczelną rozwoju przemysłu narodowego pociągnie za sobą ekonomię siły roboczej i narzędzi pracy, uproszczenie jej procesów, spotęgowanie wynalazczości technicznej i w rezultacie tych ulepszeń „osiągnięcie najbardziej wydajnych wyników przy najmniejszych stratach“, w dalszej zaś konsekwencji — ogromne pomnożenie sił wytwórczych kraju. Tak uzasadniają autorzy projektu plan organizacji sieci szkół przewidzianych jesz-

*) „Łatwo — powiada Lavoisier — zaopatrzyć dzieci, pod postacią zabawek, we wszystkie narzędzia kowalskie i ślusarskie“.

cze w projekcie Condorceta, wprowadzając doń jednakowoż cały szereg istotnych poprawek, jak umieszczenie w programie szkół pierwszego stopnia technologii pewnych narzędzi i sposobów pomiarów. W szkołach wyższego stopnia powinno się uczyć rysunków, geometrii i jej zastosowania do maszyn, przyrodnictwa w związku z działalnością przemysłową, zasad nauk społecznych, zwłaszcza zaś ekonomii politycznej, zasad handlu, księgowości, konstytucji francuskiej oraz prawodawstwa.

Projekt Hassenfratza—Lavoisiera nie doczekał się jednakowoż omówienia przez Konwent: nadchodziła reakcja, której przybyła w sukurs krwawa rozprawa centrum jakobińskiego z lewicą tegoż stronnictwa. W rezultacie wzmocniona została jeszcze przed 9 thermidora *prawica* Konwentu, czyli tzw. „błoto“. Proces ten znajduje jaskrawe odbicie w losach radykalnych postulatów reformy wychowania i oświecenia po 15 września 1793 r., kiedy „robespierzyści“ rozpoczynają ofensywę przeciwko masowym organizacjom demokracji rewolucyjnej.

Zaczyna się ona na odcinku pedagogicznym 19 października od zniesienia dekretu o zakładach wychowania narodowego, uchwalonego jeszcze niedawno przez Konwent pod naciskiem rewolucyjnych robotników paryskich. Następnie Konwent przyjmuje projekt *Bouquiera*, poparty gorąco przez *Thibaudeau'a* i *Fourcroy'a* a pozostawiający sprawę wychowania i oświecenia —podobnie jak w swoim czasie plan *Mirabeau'a* — „zbawienemu wpływowi wolności, emulacji i współzawodnictwa“ w myśl liberalnej zasady „laissez faire“ (*Fourcroy*) jako gwarancji „najbardziej pewnych postępów“. Wprawdzie interwencja *Dantona* przechyla chwilowo szalę na rzecz przymusu szkolnego w imię zasady, „że dzieci należą do Rzeczypospolitej przed ich przynależnością do rodziców“, ale po 9-tym thermidora i po obaleniu dyktatury jakobińskiej projekt *Lakanala*, odrzucony kiedyś przez Konwent, wypływa znów na powierzchnię: Konwent uchwała, w myśl projektu, zniesienie przymusu szkolnego przy zachowaniu zasady bezpłatności nauczania. W ostatnich

dniach istnienia Konwentu zniesiono na wniosek ex księdza *Daunou* dn. 25 października 1795 r. również i tę resztkę demokracji, potępiając przy tej sposobności zasadę obowiązku szkolnego jako „barbarzyńskie zarządzenie, wyrywające dziecko z ramion jego ojca“. Zamiast tego proklamowano uroczyste „wolność wychowania domowego, wolność poszczególnych zakładów naukowych, wolność metod nauczania“, a program nauki elementarnej zredukowano, w myśl żądań zwycięskiej wielkiej burżuazji, do nauki czytania, pisania, rachunków oraz do zasad moralności republikańskiej.

B. IDEE SPOŁECZNO - PEDAGOGICZNE BABEUFA.

Podczas gdy wszyscy omawiani przez nas działacze i mężowie stanu Wielkiej Rewolucji stoją na gruncie ustanowionego przez Rewolucję burżuazyjnego ustroju społecznego, podczas gdy nawet tacy jak *Lepelletier* traktują należyłą organizację wychowania i oświecenia jako potężną dźwignię w dziele wyrównania przeciwieństwa bogactwa i nędzy w granicach ładu opartego na nienaruszalności i „świętości“ własności prywatnej, — *Gracchus* (Franciszek Noël) *Babeuf* (1760—1797), wróg tej własności, gorący rzecznik egalitarnego „prawa agrarnego“ i twórca sprzysiężenia „Równych“, uważa racjonalne wychowanie ludu za skuteczne narzędzie zrewolucjonizowania umysłów i przygotowania ludzi do „innej, większej i uroczystszej rewolucji, która będzie już ostatnią“.

„Niegodni opiekunowie“ ludu dali mu takie wychowanie, które było przeciwieństwem ich własnego: zaszczepili mu tedy uczucia pokory i uległości, zaprzętnęli jego umysł zabobonami, drobiazgowymi rytuałami, śmiesznymi ideami, przyczyniającymi się do zamroczenia trzeźwego spojrzenia na rzeczywistość. Zamiast „umożliwić ludowi zdobycie niezbędnych wiadomości celem obrony jego uprawnionych interesów“, otoczono go złudzeniami, związano mu fizycznie i moralnie ręce i nogi za pomocą

niezliczonych niedorzecznych i barbarzyńskich wymysłów.“ Słowem, jak powiada Babeuf w swej apostrofie do klas posiadających na łamach wydawnictwa p. t. „Stały Kataster (1789), skąd czerpaliliśmy poprzednie cytaty: „opracowaliście plan wychowania, który dążył zawsze do rozpowszechnienia nędzy i zabezpieczenia dla was możliwości stałego wyciskania z nędzarczy wszystkich ich soków, a postaraliście się zarazem wpoić im taki sposób myślenia, aby nie przyszło im wcale do głowy skarżyć się na waszą przebiegłość ani nawet wyobrażać sobie, że wasze zachowanie pozbawione jest wszelkiego uzasadnienia“.

Takiemu wychowaniu, zmonopolizowanemu w rękach jednej tylko części społeczeństwa i stanowiącemu jej „arsenał wojenny, skład wszelakiej broni, za której pomocą część owa walczy z inną częścią bezbronną“ — jak powiada Babeuf w „Trybunie Ludu“ z r. IV — przeciwstawia on *jednakowe i wspólne wychowanie dla wszystkich*. Będzie ono zorganizowane przez państwo w „gminach wychowawczych“ — wzorach „wielkiej wspólnoty narodowej, z którą każdy dobry obywatel wiązać powinien swą działalność“. „Ojczyzna zawładnie obywatelem od jego urodzenia i opuści go wraz z jego śmiercią“, nie usuwając wszakże odeń matki w okresie jego niemowlęctwa. Wychowanie stawiać sobie będzie trzy zadania: 1) wyrobienie siły i zręczności fizycznej, 2) kształcenie dobroci i energii uczuć, 3) rozwój umysłu.

Utrzymanie zdrowia i siły wychowanków zabezpieczy praca, ćwiczenia fizyczne, wstrzemięźliwość oraz umiarkowanie. „*Młódzież jako nadzieja ojczyzny powinna się ćwiczyć w najcięższych pracach z zakresu rolnictwa i techniki, przyzwyczaić się do najtrudniejszych zajęć i surowo przestrzegać wstrzemięźliwego trybu życia.*“*)

*) Lenistwo i próżnowanie „powinny być wypędzone z narodowych zakładów naukowych“, a „zniewieściałość i upodobanie do rozkoszy nie powinny znaleźć żadnej ścieżki do serc młodych Francuzów“.

Ten ideał wychowania, stanowiący syntezę elementów poglądów pedagogicznych Saint-Justa, Lepelletiera, Hassenfratza i Lavoisiera, sformułowany został w ideach pedagogicznych Komitetu Insurekcyjnego, przekazanych potomności przez wybitnego uczestnika i dziejopisa „sprzysiężenia Równych“, *Filipa Buonarottiego* („Conspiration de Babeuf“ — 1828).

Jakkolwiek wspomniane idee uwzględniają przede wszystkim wychowanie moralne, fizyczne i politechniczne, nie zaś kształcenie umysłu, nie należy sądzić, jakoby sam twórca ideologii „sprzysiężenia“ nie doceniał znaczenia krzewienia wiedzy w przyszłym ustroju społecznym. Pragnął wszakże oprzeć rozpowszechnienie wiedzy na zasadach *egalitarnych*, spodziewając się od takiej organizacji oświaty *wyrównania zdolności i talentów wszystkich jednostek*.

Przytaczamy poniżej wywody Babeufa w kwestii egalitarnej organizacji krzewienia wiedzy, zwracając uwagę na ich ciekawe uzasadnienie, powołujące się na udział czynnika *zbiorowości* w twórczości naukowej.

„...Twory przedsiębiorczości i geniusza stają się... wspólną własnością, mieniem zbiorowym całego społeczeństwa z chwilą, gdy wytworzone są przez wynalazców i robotników, są one bowiem rekompensatą dawniejszych wynalazków geniusza i przedsiębiorczości, z których korzystali w społeczeństwie nowi wynalazcy i robotnicy i które dopomogły im dokonać własnych wynalazków.

...Ponieważ nabyte wiadomości stanowią wspólne mienie, podlegają zatem tak samo równomiernemu podziałowi pomiędzy wszystkimi.

...Niesumiennosc, przesąd i nierozum usiłują bezskutecznie zaprzeczać tej prawdzie, że właśnie podział równomierny wiadomości między wszystkimi członkami społeczeństwa zapewni wszystkim ludziom prawie jednakowe zdolności i nawet talenty.“ („Manifest Plebejusów“, zamieszczony w Nr. 35 „Trybuny Ludu“ z 9 Frimaire'a IV roku.).



*

*

*

Skoro zestawimy teraz koncepcje i projekty działaczy i mężów stanu W. Rewolucji z ideami Encyklopedystów, przekonamy się, że zarówno na pomysłach pedagogicznych Żyrondyistów jak na planach wychowawczych Jakobinów i Babuwistów zaciążył w dużej mierze, obok oddziaływania myśli Rousseau'a, wpływ innych Encyklopedystów. Działacze jakobińscy i Babuwisci znaleźli się w swej twórczości społeczno-pedagogicznej pod urokiem idei *Helwecjusza*. Nic dziwnego: on to przecież niezależnie od Holbacha, który również wpłynął w tym względzie na Jakobinów i zwolenników Babeufa, opracował teorię planowego wyzyskania namiętności przez państwo. Jego właśnie wystąpienie, podkreślające dobitnie rolę wychowania społecznego oraz wpływ ustroju społecznego i państwowego na kształtowanie nowego człowieka posiadało dla skrajnych kierunków myśli społeczno-politycznej znaczenie rewolucyjne, ponieważ uzasadniało konieczność radykalnej zmiany stosunków społecznych w celu ustanowienia ustroju, zapewniającego ludziom maximum dobrobytu, szczęśliwości i możliwości rozwoju wszystkich władz umysłowych i wszystkich uzdolnień.

Twierdzenie Helwecjusza, że wszyscy ludzie o normalnej organizacji posiadają w zasadzie jednakowe zdolności umysłowe — twierdzenie, z którego wynika, że dystans między wybitnymi ludźmi a szarą masą nie jest bynajmniej tak znaczny, jak się to zwykle sądzi, i że „wybitność intelektu“ może w pewnych warunkach stać się *zjawiskiem masowym*, było najśmielszym wyrazem dążności demokratycznych jego epoki. Helwecjusz najdobitniej ze wszystkich Encyklopedystów podniósł następnie wielkie moralne i polityczne znaczenie szkoły publicznej, w której obrębie dziecko zostaje usunięte spod indywidualnych, szkodliwych częstokroć wpływów rodziny, odbierając w nowym środowisku „nowe, wspólne wrażenia“. Wreszcie prostolinijny sy-

stemat filozoficzny Helwecjusza, wyprowadzający najdalsze, najskrajniejsze wnioski z zasady: „l'homme est tout sensation“, mógł najbardziej zaimponować takiemu konsekwentnemu i prostolinijnemu rewolucjonście, jakim był Babeuf.

Co się natomiast tyczy *Holbacha*, to ateizm jego znalazł w Konwencji wielu zwolenników wśród egalitarystycznych Hebertystów: niektórzy z tych przedstawicieli lewego skrzydła drobnomieszczaństwa, jak np. *Cloots* należeli w swoim czasie do grona Encyklopedystów. Silniej wszakże oddziałać musiało na *umiarkowanych działaczy Rewolucji społeczne i polityczne stanowisko Holbacha*, mianowicie jego apologia filozoficzna tworzącego się wówczas społeczeństwa kapitalistycznego i jego opowiedzenie się za ustrojem konstytucyjnym jako gwarancją prawną rozwoju tego społeczeństwa*). Rzecznikom nowej burżuazji dogadzało również przyrodniczo-naukowe uzasadnienie poglądów pedagogicznych autora „Systematu Natury“, wysuwające na czoło *rozmaitość organizacji psychofizycznej człowieka*. Przypomnijmy sobie tylko, jak Żyryndyści np. obawiali się zniewelowania jednostki przez wszechpotężne państwo, jak wystrzegali się wszelkiego ujednostajnienia również w programie wychowania i w organizacji oświecenia publicznego, chcąc pozostawić rodzinie wpływ na szkołę. Nie chcę się tutaj rozwodzić nad wpływem Turgota z tej racji, że pokrewieństwo pomysłów żyryndystowskich z jego teoriami rzuca się samo w oczy.

*) Holbach podsuwał nawet wielkiej burżuazji francuskiej „jedyne wyjście“, pozostające „klasie uciśnionej“ wówczas, gdy klasa panująca nie zgadza się na pokojowe rozwiązanie dojrzałego już konfliktu: „gdy ludy, doprowadzone do rozpacz, toną w nieszczęściu, pozostaje im ostatni środek do rozporządzenia, mianowicie rozprawa orężna: ryzykując zagładę, mogą one spróbować położyć kres swym cierpieniom. Równocześnie jednak gotów był Holbach wyrzec się użycia gwałtu wobec szlachty i absolutyzmu, o ile „stary porządek“ pójdzie na pewien kompromis wobec „klas oświeconych“.

Konieczność rewizji historii pedagogiki oświecenia

Związki, łączące myśl społeczno-pedagogiczną W. Rewolucji z dociekaniem Encyklopedystów, są tedy zbyt złożone i urozmaicone, aby można było — jak to u nas dotychczas czyniono — sprowadzać je do wpływu systematu pedagogicznego Rousseaua'a. Sama zresztą szablonowa wykładnia tego systematu w naszym piśmiennictwie pedagogicznym domaga się dziś uzgodnienia z prawdziwym duchem wielkiego myśliciela, przemawiającym przecież do nas nie tylko z kart „Emila“ i „Umowy Społecznej“. Cóż mówić dopiero o powierzchownym, ryczałtowym traktowaniu innych niemniej wybitnych myślicieli francuskich w. XVIII-go zupełnie u nas częstokroć przemilczanych! Czas już najwyższy, aby wykład historii wychowania w naszych zakładach kształcenia nauczycieli i w opracowaniach naukowych uwolnić od steku zdawkowych frazesów, jakimi spadkobiercy tradycyji Komisji Edukacyjnej zbywają epokę Oświecenia, czas tchnąć w ten wykład ducha ożywczego jasnej, kryształowo przezroczystej i przenikliwej myśli francuskiej — myśli Descartesa i Encyklopedystów.

KAROL FOURIER JAKO MYŚLICIEL SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNY

I. IDEOLOGIA SPOŁECZNA NA TLE EPOKI

Próżno byłoby szukać nazwiska Fouriera nie tylko w naszych opracowaniach historii wychowania, lecz również w wielu obcych. Ci, którym znane jest to nazwisko, wiedza o Fourierze co najwyżej jako o jednym z najwybitniejszych socialistów utopijnych w. XIX, nie zaś jako o nowatorze w dziedzinie pomysłów i metod wychowawczych. A przecież żaden z plejady tych utopistów, z wyjątkiem chyba O w e n a, nie udzielił wychowaniu tyle miejsca w swoich pismach, co Fourier, ani nie przypisywał mu, jak on, tak wielkiej wagi w dziele przeobrażenia zarówno istoty dziecka jak oblicza społeczeństwa, ba całej ludzkości nawet. Chodzi zresztą nie o samą wagę ilościową wywodów pedagogicznych w całości spuścizny piśmienniczej Fouriera, ale o ich spójność i konsekwencję, przede wszystkim zaś o ich o r g a n i c z n o ść i g ł ę b o k o ść nawet w porównaniu z takimi olbrzymami myśli pedagogicznej jak R o u s s e a u i P e s t a l o z z i. Jakkolwiek bowiem w pismach tych autorów da się odszukać zaród wielu koncepcji pedagogicznych Fouriera, żaden z nich jednakowoż nie okazał się w rozwinięciu swych idei wychowawczych tak praktycznym i życiowym na dłuższą metę, jak „fantasta“ Fourier, odstręczający nieraz czytelnika zawilosciami swego języka, dziwacznością terminologii i cudacznością wielu szczegółów konstrukcji przyszełego ustroju społecznego.

¶ O w a p r a k t y c z n o ść i ż y c i o w o ść Fouriera — oczywiście we wskazywaniu najskuteczniejszych metod kształtowania osobowości członka n o w e g o społeczeństwa, bynajmniej zaś nie w przystosowaniu swych pomysłów wychowaw-

czych do istniejącego już ustroju — stanie się zrozumiałą wówczas, gdy przypatrzmy się choćby pokrótce jego życiu, epoce oraz ideologii społecznej.

Urodzony w handlowym i przemysłowym mieście francuskim Basançon w r. 1772, pochodzący z „dobrej rodziny“ mieszczańskiej, wychowany już od szóstego roku życia w „kupieckiej owczarni“ i przeznaczony niemal jeszcze w niemowlęctwie do handlu, dostrzega dość wcześnie rażące „przeciwieństwo między handlem a prawdą“, między Dekalogiem a praktyką „szlachetnego zajęcia kłamstwa czyli sztuki sprzedaży“. I oto zaledwie w siódmym roku życia składa buntowniczy dzieciak „hannibalową przysięgę“ wieczystej nienawiści do handlu.

Wprawdzie przemoc rodzicielska zapędzi go wbrew woli do sklepu, wprawdzie w tej „kuźni kłamstwa“ zmarnuje najpiękniejsze lata życia, ale przypatrzy się za to z bliska wyostrzonym przez nienawiść okiem samej praktyce handlu, samemu mechanizmowi wymiany i obrotu towarowego. Będzie nawet asystował pewnego razu przy wrzucaniu znacznego ładunku ryżu do morza na wyraźne polecenie szefa przedsiębiorstwa, w którym pracował. A choć zyska później u starych wygów kupiectwa fatalną opinię skończonego niedorajdy, choć sam się wyrazi o sobie, że „naciągano go i obdzierano we wszystkich przedsięwzięciach“, zdobędzie za to olbrzymi zasób obserwacji i faktów z zakresu życia praktycznego, jakiego nie posiadał ani Rousseau, ani Pestalozzi, ani nikt w ogóle z myślicieli społecznych w. XVIII, nie wyłączając najprzenikliwszych ekonomistów ówczesnych. Właśnie ten z a s ó b d o ś w i a d c z e n i a ż y c i o w e g o pozwoli później Fourierowi dojrzeć i zdemaskować głęboką sprzeczność między wzniosłymi zapowiedziami filozofów Oświecenia a zgoła niepowabną rzeczywistością rodzącego się ustroju kapitalistycznego. Sprawdzą się wówczas prorocze słowa Fouriera: „Jeśli nie jestem wiele wart dla praktykowania handlu, wart będę nieco dla z d e m a s k o w a n i a“. Nie tylko zresztą dla zdemaskowania handlu!

Ideologowie Oświecenia, przygotowujący umysły współczesnych do nadchodzącej rewolucji, odwoływali się, jak wiadomo, do r o z u m u jako do jedyne go sędzi ego, wyrokującego bezapelacyjnie o istniejącym porządku społecznym i politycznym. Zwiastowali ustanowienie rozumnego państwa, racjonalnego społeczeństwa i bezl'otne unicestwienie wszystkiego, co sprzeciwiało się wieczystemu rozumowi. Zapewniali, że rodząca się nowa cywilizacja, oparta na zdobyciach nauki, uczyni pracę błogosławieństwem dla szerokiego ogółu, że uszczęśliwi w ten sposób jednakowo w s z y s t k i c h członków społeczeństwa, zabezpieczając im dobrobyt, wolność i pokój, łącząc ich, miast przymusu, dobrowolnymi więzami solidarności wszechludzkiej w dążeniu do szczęśliwości powszechnej, do doskonalenia się bezgranicznego, do coraz wzrastającego postępu. Rewolucja 1789 r. streściła te wszystkie zapowiedzi Oświecenia w znanych hasłach w o l n o ś c i, r ó w n o ś c i i b r a t e r s t w a.

Dalszy jednak przebieg rewolucji, zamiast urzeczywistnić społeczeństwo i państwo rozumu, stworzył nowe urządzenia, wprawdzie znacznie racjonalniejsze od poprzednich, wszakże służące nie panowaniu rozumu, tylko nowemu systemowi ucisku i wyzysku większości przez mniejszość. I oto Fourier „bierze za słowo“ ideologów Oświecenia i Rewolucji, obnażając nędzę rzeczywistości ustroju kapitalistycznego i zestawiając ją z szumnie brzmiącymi zapowiedziami i hasłami. Owa swobodna, niczym nieskrępowana „gra sił“, w której ekonomiści liberalni upatrywali gwarancję postępu gospodarczego, dobrobytu powszechnego i wspaniałego rozwoju wszystkich zdolności indywidualnych, stała się w istocie nową niewolą w jarzmie „feodalizmu przemysłowego“. „Wolność własności“ okazała się dla drobnomieszczan i drobnych włościan „wolnością od własności“, praca w „Ustroju Cywilizacji“, oparta, miast swobodnego pociągu, na nędzy i przymusowej sytuacji robotnika zagrożonego głodem, zaciążyła na nim jak przekleństwo. N i e r ó w n o ś ć w położeniu materialnym pracobiorców i pracodawców, nędza jednych, wyni-

kająca z nadmiaru bogactw, skupionych w rękach drugich, wygląda jak krwawe urągowisko z hasel Rewolucji, a postęp społeczny jest w tych warunkach złudą, skoro „klasa zamożna posuwa się naprzód, lecz klasa biednych stoi na miejscu, na zerze lub braku minimum środków do życia“. Cóż zresztą mówić o solidarnym dążeniu do postępu w ustroju, w którym zamiast braterstwa spostrzega się jedynie nienawiść, wrogość lub lekceważący stosunek wzajemny między rozmaitymi klasami i między ludźmi należącymi do różnych stanów — słowem w a l k e k a ż d e g o z w s z y s t k i m i, wynikającą stąd, że każda klasa społeczna rozwija się kosztem drugiej, a interes jednostki znajduje się w istotnej sprzeczności z interesem zbiorowości.

Rolnik życzy sobie wyższe ceny zboża, na czym cierpi rzemieślnik, który je spożywa. Robotnik żąda podwyżki płacy, co podnosi znowu cenę wytworów, na tym zaś cierpi rolnik kupujący towary, „lekarz i aptekarz znajdują interes w największej ilości chorób i nieszczęśliwych wypadków, adwokat życzy swym współobywatelom jak największej ilości procesów sądowych“, „architekt i przedsiębiorca budowlany marzą o pożarach, które obróciłyby w perzynę czwartą część miasta“, a „kler cieszy się z powodu wzrostu śmiertelności, zwłaszcza wśród bogaczy“...

Następstwem i odbiciem bezładu ekonomicznego jest bezład p o l i t y c z n y, w którym państwo jest nie ostoją sprawiedliwości i prawdziwego porządku, nie obroną słabych i uciskanych, lecz strażnikiem i opiekunem klasy uprzywilejowanej przeciwko innym klasom.

W okowach „feodalizmu przemysłowego“, w szrankach jego organizacji państwowej, w kajdanach nakładanych na człowieka przez ideologów „ustroju cywilizacji“ pod postacią o b o w i ą z k ó w dusi się osobowość jednostek, skrzepowanych nie tylko w wolności swych ruchów, lecz również w wyzyciu się swych n a m i ę t n o ś c i. Namiętności, stanowiące czynny „pierwiastek poruszający“ życia i wszelkiej działalności człowie-

ka, są ciemnione i tłumione przez formy współzycia w społeczeństwie dzisiejszym, przez panujące w nim obyczaje, przez brak dla $\frac{9}{10}$ ludzkości możliwości równomiernego zaspokojenia wszystkich namiętności, wreszcie przez panującą filozofię, moralność, religię i prawo, usiłujące u j a r z m i ć namiętności drogą nakazywania umiarkowania. Istnieją one wszakże i zrywają się raz po raz do buntu, prowadząc częstokroć jednostkę do zagłady. Z uciemnienia namiętności, z wiecznej walki z nimi wypływa tedy mnóstwo nieszczęść, przestępstw i zła, od którego nie może się uwolnić dzisiejsza cywilizacja. Samo już istnienie n a m i ę t n o ś c i jest najwyższym potępieniem obecnego stanu rzeczy, do którego przystosowują się filozofia, religja, prawo i moralność, a z którym nie może się jednak pogodzić natura ludzka.

Cywilizacja, wytwarzająca taką sytuację, porusza się w „błędnym kole“, w nieprzewyżczonych sprzecznościach. Świat dzisiejszy jest „światem nawywrót“ (le monde à rebours), apogeum niedorzeczności i nienaturalności, a nie państwem rozumu i natury.

Pewno, że ta miazdząca krytyka „cywilizacji“ przypomina żywo krytykę kultury, przeprowadzoną z taką pasją przez Rousseau'a. Ale autor „Rozprawy o naukach i sztukach“ oraz „Traktatu o pochodzeniu nierówności między ludźmi“ gotów był w konkluzji swej krytyki zawrócić ludzkość wstecz ku wymarzonemu „złotemu wiekowi pierwotnemu“, nie znającemu wielkiego przemysłu i handlu, kryzysów gospodarczych i bezrobocia, podczas gdy Fourier chciał nie tylko zachować zdobycze pozytywne cywilizacji, mianowicie jej zasób sił wytwórczych, jej podstawę techniczną, lecz nawet spotęgować siły wytwórcze, rozbudować bazę gospodarczą społeczeństwa — chciał być, słowem, P r o m e t e u s z e m spoglądającym naprzód ku nowym formom życia zbiorowego, a nie Epimeteuszem, zwracającym swe spojrzenie wstecz ku wiekom minionym, ku urojonej harmonii pierwotnej. Albowiem owa „Harmonia“, któ-

ra; Fourier przeciwstawia na każdym kroku „Cywilizacji“, jest w jego mniemaniu harmonią realną, opartą nie na samych jedynie postulatach „natury ludzkiej“, ujętej zbyt abstrakcyjnie przez filozofów Oświecenia, lecz na analizie zdatności tej natury do pracy wytwórczej, na zaprzęgnięciu w służbę najwyższej wydajności tej pracy gwoi dobra ogółu i szczęśliwości powszechnej wszystkich sił psychicznych człowieka, wszystkich jego „namiętności“, wyzwolonych z jarzma „feodalizmu przemysłowego“, na interesie wreszcie wszystkich bez wyjątku warstw społeczeństwa — robotników i włościan, kapitalistów, uczonych i artystów. Pomysły te rozwija Fourier w swych głównych dziełach, mianowicie w „Nowym świecie przemysłowym i socjetarnym“ („Le nouveau monde industriel et sociétaire“) oraz w „Teorii jedności powszechnej“ („Théorie de l'Unité Universelle“), spopularyzowanych później przez uczniów mistrza, zwłaszcza zaś przez V. C o n s i d e r a n t a.

Jakże jednak urzeczywistnić ideał „Ustroju Harmonii“, jak przyciągnąć wszystkie klasy społeczne do ustroju, w którym regulatorem produkcji będzie, jak w koncepcji innego współczesnego Fourierowi socjalisty H. de S a i n t - S i m o n a, potrzeba całego społeczeństwa, a nie zysk prywatnego przedsiębiorcy, wszystkie zaś namiętności ludzkie znajdą ujście w pracy zbiorowej? Jak zrealizować organizację tej pracy w zrzeszeniach gospodarczych czyli f a l a n g a c h, podzielonych na „serie“ i „grupy“ o najbardziej różnorodnym i zmiennym składzie oraz o najdalej zróżniczkowanych funkcjach celem urozmaicenia pracy w krótkich i zmiennych „seansach“, celem rozwinięcia współzawodnictwa między jednostkami w obrębie jednej grupy i między całymi grupami i czynienia w ten sposób wysiłku roboczego jak najbardziej atrakcyjnym a zarazem jak najwydatniejszym?]

W poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytania ujawnia się właśnie cała u t o p i j n o ś ć Fouriera. Stawia go ona, mimo genialnej przenikliwości k r y t y k i s p o ł e c z n e j,

w rzędzie marzycieli społecznych, czyniąc go jednocześnie jedynym z najoryginalniejszych teoretyków w y c h o w a n i a s p o ł e c z n e g o, wytyczającym drogi jego realizacji praktycznej.

Wyda się to zrazu paradoksem, o ile nie uwzględnimy ówczesnego układu sił wytwórczych i odpowiadających im stosunków społecznych, a więc słabej jeszcze produkcji kapitalistycznej we Francji pierwszej ćwierci w. XIX, proletariatu, wydzielającego się dopiero z mas nieposiadających i wreszcie nie rozwiniętego jeszcze wyraźnie antagonizmu między burżuazją a nową klasą społeczną. W tych warunkach nie mogli ówcześni socjaliści brać w rachubę s a m o d z i e l n e j a k c j i klasy pracującej ani też budować na tej akcji widoków realizacji trzeźwej teorii, wysnutej z obiektywnego rozważania faktów danej rzeczywistości społecznej i jej tendencji rozwojowych. Pozostawało im tedy snuć pomysły konstrukcji nowego ustroju społecznego „z głowy“ — w braku wątku realnego w samym ż y c i u, w którym nie uwydatniły się jeszcze całkiem wyraźne objawy r o z k ł a d u ustroju kapitalistycznego i s p r z e c z n o ś c i między tym ustrojem a produkcją społeczną na podstawie coraz doskonalszej techniki wytwarzania. Realizację swych pomysłów opierali utopiści, jak wiadomo, po pierwsze, na wierze w dobrą wolę potężnych i wpływowych jednostek, a więc potentatów finansjery i przemysłu oraz monarchów, którym trzeba tylko umiejętnie trafić do przekonania, po drugie, na r a d y k a l n e j reformie dotychczasowego systemu wychowania młodego pokolenia celem przygotowania kadr budowniczych nowego ustroju, tak jak to zalecali, obok filozofów Oświecenia francuskiego — Helwecjusza, Holbacha i Condorceta, również myśliciele niemieccy: Kant oraz Fichte.

Rozumiemy teraz, dlaczego Fourier musiał w danej sytuacji społecznej stać się gorącym rzecznikiem i propagatorem w y-

chowania społecznego przypominając w tym względzie Rousseau'a, któremu wobec niepodobieństwa radykalnego usunięcia stanu nierównego wymiaru dóbr materialnych i duchowych pozostawała jedynie droga przygotowania nowych i lepszych ludzi jako pionierów nowej epoki prawdziwej kultury — droga, jak się wyraził w „Emiliu“, „uszlachetniania ludzi przez wychowanie, podobnie jak uszlachetnia się rośliny przez hodowlę.“

Dodajmy do tego, że cały „Ustrój Harmonii“ miał być w intencji jego twórcy wielkim zakładem wychowawczym dla starszych i młodych, jak „Rzeczpospolita“ Platona i „Utopia“ Morusa, i że już w samej metodzie pociągania ludzi dorosłych do dzieła realizacji idealnego ustroju tkwił element pedagogiczny, ponieważ nowy system społeczny miał być zaszczepiony współczesnym przez propagandę i metodę poglądową wzorowych urzędzeń.

II. IDEE PEDAGOGICZNE

Sekret racjonalnego wychowania, torującego drogę ustrojowi, zgodnemu z wymaganiami nieskażonej natury ludzkiej, wyciągnąć należy, zdaniem Fouriera, z drobiazgowej i wnikliwej analizy duszy dziecka oraz wszystkich jego potrzeb. Ten postulat budowania pedagogiki na psychologii czyli właściwie, jakbyśmy dziś powiedzieli, pedologii, występuje jeszcze wcześniej w koncepcjach pedagogicznych Encyklopedystów, w szczególności zaś Rousseau'a, od którego Fourier zapożyczył, mówiąc nawiasem, swą teorię namiętności.

Główny zarzut, jaki stawia on wychowaniu współczesnemu, zasadza się na tym, że jest ono w najwyższym stopniu nieracjonalne, że w naturze jednostkę od pierwszych niemal dni jej istnienia, zniekształcając ją przez przymus, tłumiąc najwartościowsze właściwości dziecka, którymi obdarzyła je natura i które rządzą doskonale rozwojem jego zdolności indywidualnych. Ciekawość, popęd do działania, naśladownictwo, skłonność do przedstawiania wszystkiego w miniaturze, potęgający się entuzjazm — wszystkie te cechy dziecka traktowane są zazwyczaj przez rodziców i wychowawców jako wstępkę, zwłaszcza skłonność dzieci do robienia czegoś, do bawienia się ciągle czymkolwiek lub po prostu do przewracania i rozbierania rzeczy. Nic dziwnego, skoro w „Ustroju Cywilizacji“ nie zwraca się najmniejszej uwagi na potrzebę rozwijania ruchliwości ogólnej dziecka za pomocą wychowania afizycznego, stanowiącego przecież podstawę naturalną kształcenia umysłu, skoro wprost przeciwnie zamyka się dzieci od lat najwcześniejszych w szkołach-więzieniach, gdzie teoria przeważa nad praktyką, gdzie uczniowie muszą pod groźbą przemocy i kary zdobyć określony zasób wiadomości, nie uzdal-

Ujęcie socjologiczne wychowania

niający ich bynajmniej ani do wyboru zawodu pożytecznego dla społeczeństwa, ani w ogóle do pracy wytwórczej.

Ustrój dzisiejszy, zniekształcający normalne popędy dziecka, jak krnąbrność, rozrzutność, psotliwość, łobuzerską żywość, szczerłość i ciekawość, uzbraja je za to w cechy pożyteczne dla utrzymania się na powierzchni życia „cywilizowanego“, jak pokorę, ostrożność, chytrłość, nieufność, służalczość i skrytość. Tego rodzaju wychowanie jest, jak każde inne, funkcją danego ustroju społecznego. Takie socjologiczne ujęcie wychowania wywodzi się z zapatrywań Helwecjusza, który samą różnicę charakterów ludzkich wyprowadził z rozmaitych wpływów, jakim ludzie ulegają pod tą czy inną formą rządu.

Współczesny Fourierowi Owen pogłębił ów pogląd, dopatrując się źródła różnicy charakterów — podobnie jak Fourier — w samym ustroju danego społeczeństwa, w środowisku, w którym kształtuje się osobowość jednostki. Stąd wyciągnął Owen w dziele pod znamienym tytułem: „Kształcenie charakteru ludzkiego“ wniosek, że „człowiek nie tworzy i nie może wytworzyć własnego charakteru“, że „charakter jego zaszczipiony mu zostaje zawsze bez żadnych wyjątków z zewnątrz“, że „każdemu społeczeństwu można nadać za pomocą właściwych środków dowolny charakter“, dzieciom zaś „bez obawy o niepowodzenie pożądane wychowanie“, tzn. dowolne uczucia, wierzenia i nawet w pewnym stopniu cechy fizyczne — oczywiście nie pozostające w sprzeczności z naturą dziecka. Realizacja racjonalnego wychowania wymaga ułożenia przez „władze rządowe“ wszystkich krajów „racjonalnego planu wychowania i kształcenia ogólnego poddanych“.

Deterministyczne stanowisko Owena pokrywa się na punkcie wychowania całkowicie z poglądami Fouriera, z wyjątkiem chyba ostatniego postulatu Owena. To co dzisiaj, w nienormalnych warunkach cywilizacji współczesnej, nazywane jest pospolicie wadą charakteru, występkiem, a nawet grzechem śmiertelnym,

stanie się w naturalnym ustroju „Harmonii“, tak samo jak było niegdyś w zblizonym do niej bardziej od cywilizacji stanie dzikości, z a l e t ą, c n o t ą i z a s ł u g ą, jeżeli nie będzie się stawiało sztucznych tam popędowi dzieci do działania, jeżeli „otworzy się potokowi wolne ujście“, wyzyskując jego bieg ku pożytkowi ogółu, jeżeli, miast przeciwdziałać, dopomoże się dzieciom w rozwoju ich zdolności i zwróci się ich namiętności w pożytecznym kierunku. Znajdźmy dla każdego charakteru odpowiednią dlań funkcję naturalną a wszystkie jego cechy dodatnie objawią się i rozwiną wówczas w całej pełni z pożytkiem dla całego społeczeństwa*). Osiągnięcie tego celu wymagać będzie radykalnego odwrócenia dotychczasowego systemu wychowawczego.

„Aby uczynić coś dobrego, — powiada najbliższy uczeń Fouriera, Considerant, w streszczeniu poglądów swego mistrza—postępować należy przeciwnie, niż się to praktykuje w tzw. społeczeństwie cywilizowanym. Tam stosuje się wobec dziecka przymus — wy zaś pozostawcie mu swobodę; zagłusza się jego zdolności — śledźcie je i przyczyniajcie się do ich rozwoju; wycieńcza się ciało dziecka, wycieńczając również jego umysł — wzmacniajcie jego ducha i krzeczcie jego ciało; nakłada się nań pracę, — wy natomiast pozwólcie, aby dziecko samo ją wybrało; odosobnia się je od innych — wy zaś pozwólcie mu wybrać samodzielnie własnych rówieśników, podobnie jak i pracę. Po-

*) Aby rozpoznać zawczasu charakter, należy, według Fouriera, już w specjalnych zakładach wychowawczych dla niemowląt każdego falansteru (Fourier był zdecydowanym przeciwnikiem wychowania rodzinnego) rozmieszczać w osobnych salach osesków spokojnych (pacifiques), niespokojnych (moutins) i „diablęta“ (diablotins), przydzielając każdej grupie osobną kategorię nianiek o odpowiednio dobranym charakterze, najmniej cierpliwe np. do pielęgnowania „pacifiques.“ Nawet „mamki dodatkowe“, karmiące dzieci piersią, tylko w razie nieobecności matek, w przeznaczonych dla nich godzinach, grupować należy „według temperamentów“!

stępujcie w tym względzie przeciwnie, niż się to dzieje w społeczeństwie współczesnym, a przygotujecie dzieci do świata realnego“.

Tylko takie wychowanie dostarczy społeczeństwu ludzi zdrowych, pełnych życia, gorliwych w obranej pracy i odpowiednich dla funkcyj społecznych, jakie wykonywują. Przygotowaniem do tych funkcyj jest wychowanie u c z u ć s p o ł e c z n y c h oraz kształcenie dziecka w umiejętności i obowiązku p r a c y w y t w ó r c z e j. Ułatwia je sama natura, obdarzając dziecko ruchliwością, pociągami do ćwiczeń fizycznych, bezgraniczną spostrzegawczością oraz nienasyconą ciekawością w wieku, w którym formują się dopiero pewne właściwości organizmu człowieka oraz ich odpowiedniki duchowe. To też nie można wówczas, tzn. między 5 a 9 rokiem życia, forsować przedwczesnego rozwoju umysłowego dzieci, jeno powinno się rozwijać w nich sprawność fizyczną, zręczność i zdolność do pracy, które „nie opóźniają, lecz przyspieszają rozwój umysłowy“. Nauka teoretyczna zajmuje tedy — zarówno według Fourniera jak i Saint-Simona i Owena — d r u g i e m i e j s c e w wychowaniu przepisany przez samą naturę, pragnącą „uczynić człowieka przede wszystkim rolnikiem lub rękodzielnikiem (manufacturier), doprowadzić go w pierw do bogactwa, poteni zaś dopiero do wiedzy“, dziecko bowiem „już od czwartego roku życia zajmuje się pożytecznymi pracami, mając zaś lat 6, przyswaja sobie w toku zabawy mnóstwo wiadomości praktycznych“.

Nie chodzi tutaj bynajmniej o czysto zewnętrzną kolejność zajęć praktycznych i teoretycznych, jeno — jak u Saint-Simona i Owena — o najściślejszy ich z w i ą z e k o r g a n i c z n y. Nauka teoretyczna dziecka powinna się opierać na ciekawości rozbudzonej przez „zajęcia przemysłowe“. Postulat ten wymaga połączenia szkoły z warsztatem i ogrodem, opracowywania w szkole wrażeń otrzymanych przez dzieci w procesie pożytecz-

nej społecznie pracy i zamiany z kolei nauki szkolnej w ruch, w pracę. „Porządek społeczny — powiada Fourier — nie daje nigdy dziecku jednostronnego wykształcenia, lecz udziela mu jakiegokolwiek nauki przez połączenie jej z wiadomościami praktycznymi nabytymi już w innej nauce, mianowicie w rolnictwie, mularstwie, ciesielstwie, w kuchni“.

Wychowanie rozpoczęte w maleńkich warsztacikach, gdzie drobne dzieci posługują się miniaturowymi narzędziami, znajduje swój dalszy ciąg naturalny w operze i w kuchni. „Opera“ jest właściwie, w rozumieniu Fouriera, organizacją różnorodnych elementów wychowania fizycznego, moralnego i estetycznego pod kątem przysposobienia do pracy i do życia społecznego, kształci bowiem wzrok i słuch, uczy współpracy, łączności i dyscypliny oraz wyrabia rytmiczność i harmonię ruchów, potęgujących wydajność pracy wytwórczej. „Kuchnia“ rozwija smak i powonienie dziecka, stykając je z różnymi roślinami i zwierzętami i dostarczając mu tą drogą moc pogładowego materiału z botaniki, zoologii, anatomii i higieny (por. wywody Dewey'a w „Szkoła i społeczeństwo“!).

Praca wytwórcza we wszystkich wspomnianych środowiskach oraz w seriach i grupach każdej falangi nie tylko rozwija dzieci pod względem fizycznym i umysłowym, nie tylko dostarcza im maximum radości i przyjemności w okresie wychowania a zarazem umożliwia wyciągnięcie z dzieci olbrzymich korzyści dla społeczeństwa zamiast wydatków i strat, jakie przyczyniają mu po dzień dzisiejszy, lecz *u s p o ł e c z n i a* je również przez samo uczestnictwo w życiu zespołów pracujących. Tak oto realizuje się główny cel wychowania, polegający z jednej strony na rozwinięciu w człowieku nawyków i skłonności „przemysłowych“, z drugiej — na rozbudzeniu i umocnieniu uczuć społecznych, na przygotowaniu pracowników do życia społecznego, do ustroju „socjetarnego“. Ideą kierowniczą tej „drugiej strony“ czyli *w y c h o*

w a n i a m o r a l n e g o jest, według Fouriera, jako też innych utopistów, przeciwdziałanie interesom egoistycznym, krzewienie ducha społeczności i współpracy.

Uczyni się to przez uniezależnienie wychowania dzieci od niekompetencji rodzicielskiej i przez stworzenie dla nich w samej organizacji ich pracy warunków życia zbiorowego. W tej atmosferze swobody, samodzielności i aktywności będą dzieci niejako wychowywać s a m e s i e b i e w specjalnych organizacjach, mianowicie w „małych bandach“ oraz w „małych hordach“, wykonywujących szereg wysoce pożytecznych prac bądź z zakresu ochrony przyrody i przygotowania ogólnych uroczystości i świąt (małe bandy“) bądź prac szczególnie przykrych i uciążliwych, jak uprzątnanie nieczystości, czyszczenie ulic i rowów, naprawianie dróg, tępienie szkodliwych roślin i zwierząt („małtheordy“). Do „małych band“ należą dzieci, lubiące ciszę, porządek, piękno i wdzięk (1/3 chłopców i 2/3 dziewcząt), w skład zaś „małych hord“ wchodzi dzieci, skłonne do brudnych, hałaśliwych zajęć, połączonych z ryzykiem (2/3 chłopców i 1/3 dziewcząt).

Udział w „bandach“ i w „hordach“ stanie się ujściem dla wyzycia się w służbie dobra ogółu wszystkich skłonności i namiętności dzieci, nie wyłączając upodobania do niechlujności, nieporządku, braku wstydlivosti, nieposłuszeństwa itd. W tygłu pracy zbiorowej dokona się cudowne przetopienie „występków“ w ich odwrotność pod wpływem zwłaszcza szlachetnego w s p ó ł z a w o d n i c t w a w poświęceniu się na rzecz interesu całego zrzeczenia. Nie dość na tym: w szkole intensywnego wysiłku zorganizowanego wyrobią dzieci w sobie i n i c j a t y w ę i b e z i n t e r e s o w n o ś ć oddziałując wychowawczo nawet na d o r o s ł y c h.

Skoro spróbujemy teraz zestawić w najogólniejszym streszczeniu najważniejsze idee pedagogiczne Fouriera — postulat budowania pedagogiki na pedologii, podjęście socjologiczne do sprawy wycho-

wania, racjonalne wykorzystanie namiętności dzieci w wychowaniu przedszkolnym i szkolnym oraz w ich własnych organizacjach, oddziaływanie wychowawcze dzieci na rówieśników i dorosłych, wyzyskiwanie charakterystycznych cech i skłonności dziecka i wreszcie dominującą nad wszystkimi myślami ideę wychowania w duchu pracy wytwórczej i zdatności do życia społecznego, której podporządkowane są elementy kształcenia zmysłów zewnętrznych i wychowanie estetyczne w kierunku rytmizacji ruchów i umuzykalnienia (J. Dalcroze!), — wówczas zdamy sobie sprawę z całej oryginalności myśli Fouriera i zrozumiemy daleki zasięg jego wpływu, ciągnącego się od Fröbbla do teoretyków „szkoły aktywnej” (Ferrière) i „szkoły pracy” (R. Seideli Dewey).

RODOWÓD IDEAŁU WYCHOWAWCZEGO ANGIELSKIEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

I DUCH SZKOLNICTWA ANGIELSKIEGO.

Nie masz na świecie kraju, w którym ziemskie korzenie teorii i praktyki pedagogicznej uwładczyłyby się od szeregu wieków tak jasno i przejrzysto, jak na gruncie angielskim. Nie trzeba bynajmniej sięgać do kapitalnych traktatów i monografii, aby się przekonać o słuszności tego twierdzenia. Któż nie zna opowieści Kiplinga o zabawnych figlach i psikusach, płatanych kolegom i wychowawcom przez niezrównaną trójkę hultajską p.f. „*Stalky i S-ka*“? Niejednemu z nas zdarzyło się potraktować ów utwór zrazu jako przemiłą i niefrasobliwą gawędę dla starych i młodych. Im bliżej jednak docieraliśmy do końca, tym bardziej umacniało się w nas przeświadczenie, że opowieść Kiplinga jest czymś więcej niż „taką sobie bajeczką“. Tak zresztą przwięła „gawędę“ Kiplinga w chwili jej ukazania się (r. 1899) opinia angielska: ogół „rutynowanego“ nauczycielstwa szkół średnich oburzał się na jednostronne — rzekomo — podkreślanie wyłączności kastowej w systemie wychowania internatowego, niefachowcy znowuż utrzymywali, że Kipling nawołuje do liczenia się szkoły z procesem wzrastającej industrializacji i demokratyzacji Anglii — pod groźą pogłębienia przepaści między cienką warstewką „górných dziesięciu tysięcy“ a grubymi pokładami szarej masy pracującej, ale jedni i drudzy ustosunkowali się do utworu Kiplinga, jak do aktualnej broszury pedagogicznej, jedni i drudzy uważali, że zagadnienia wychowawcze — choćby ujęte w formę beletrystyczną — są niemniej żywotne niż palące kwestie społeczne i polityczne.

Namiętne spory, jakie wywołało dzieło Kiplinga, ucichły dopiero po jakimś czasie, z chwilą gdy się przekonano, że autor ani myślał o stawianiu krzyżyka na tradycyjnym systemie wychowawczym „dumnego Albionu“. Daleki od ferowania wyroku potępiającego, nie kwestionował zgoła samego celu wychowania intelektualnego, jeno powątpiewał co najwyżej o skuteczności wiodących doń środków — zresztą nie wszystkich. Albowiem praktyka zakładu naukowego, przedstawiona w postaci powieściowej przez Kiplinga, — to tylko swoista forma starodawnego ideału wychowawczego Old England (starej Anglii).

Teren wystąpienia Stalky'ego i S-ki nie odbiega zbyt daleko od dzisiejszego typu angielskiej szkoły średniej. Dowód pierwszy: przewaga języków starożytnych kosztem upośledzenia nauk przyrodniczych w powojennej nawet angielskiej szkole średniej („Secondary School“) — to fakt stwierdzony ze strony najbardziej autorytatywnej.

Dowód drugi: duch na wskroś religijny, a nawet, ściślej mówiąc, angielski, przenikający angielską szkołę średnią pomimo braku planowego i systematycznego nauczania religii w programie zajęć (modlitwy codzienne, nabożeństwa niedzielne, religijny charakter uroczystości szkolnych).

Dowód trzeci: uczniowie szkół średnich czyli tzw. Public-Boys nie tylko biorą czynny udział w organizacjach skautowskich, lecz ćwiczą się również w samej szkole, ucząc się strzelania pod kierownictwem młodszych nauczycieli — przeważnie oficerów z czasu Wielkiej Wojny, nie zaś specjalnie do tego przydzielonych instruktorów wojskowych jak u nas.

Dowód czwarty: surowy rygor szkolny, wdrażający młodzież zawczasu do karności wojskowej a nie cofający się nawet przed chłostą, stosowaną dziś jeszcze w internatach angielskich.

Czegoż to wszystko dowodzi i o czym ma świadczyć? O tym

rzecz prosta, że tradycyjny ideał wychowania angielskiego nie został bynajmniej złożony ad acta i że jest on po dziś dzień wytyczną angielskiej praktyki wychowawczej. Zaznaczam z naciskiem: wytyczną praktyki wychowawczej w jej całokształcie, nie zaś wyłącznie drogowskazem szkolnictwa średniego.

Powołam się przede wszystkim na fakt powszechnie znany i niezaprzeczony, mianowicie na arystokratyczną wyjątkowość starych uniwersytetów angielskich, na prawomyślność religijną, etykę „gentlemańską“, „kulturę towarzyską“ oraz sprawność sportową wychowanków tych dystyngowanych uczelni. Również i szkolnictwo powszechne nie odbiega w pewnym względzie od staroangielskiej tradycji pedagogicznej. Kierownictwo najliczniejszej angielskiej organizacji nauczycielskiej, mianowicie „Narodowy Związek Nauczycielski“ („National Union of Teachers“), liczący dziś 150,000 członków i obejmujący ogół nauczycielstwa szkół powszechnych oraz znaczną część „średniaków“, dało przed kilku laty wyraz przekonaniu, że „wychowanie nieodłączne jest od religii (Education and religion are inseparable“) i że Nowy Testament wywiera najpotężniejszy wpływ umoralniający na młodzież. W walnych zjazdach N. U. T. biorą stale udział specjalnie zaproszeni reprezentanci angielskich władz kościelnych, podkreślając zwykle w swych przemówieniach powitalnych „dobre stosunki między szkołą a kościołem“.

Dodać wreszcie należy dla wykończenia obrazu całokształtu angielskiej praktyki szkolnej, że tradycyjny ideał wychowawczy promieniuje nawet na instytucje, mające za zadanie szerzenie oświaty poza szkolnej wśród klasy pracującej, a więc na t. zw. „kolegia robotnicze“ (Labour Colleges“), które przez czas długi pozostawały pod wpływem przywódców związków zawodowych i „Labour Party“, będących zwolennikami współpracy klas społecznych. Chrześcijańsko-społeczne zapatry-

wania tych leaderów, jak np. dwukrotnego premiera angielskiego, sir R a m s a y M a c d o n a l d a, przyczyniły się do nawiązania bliższego kontaktu między „Towarzystwem Oświaty Robotniczej“ („Workers Educational Association“) a „Narodowym Związkiem Szkół dla Dorosłych“ („National Adult School Union“).

Aby właściwie ocenić fakt współdziałania tych dwóch organizacji, należy sobie uprzytomnić, że drugie z wymienionych stowarzyszeń, założone przez k w a k r ó w, prowadzi szereg kursów, na których, bez względu na przedmiot wykładu, wszelkie zajęcia zaczynają się od krótkiego przysposobienia religijnego (modlitwa, odczytywanie odpowiedniego tekstu biblijnego, wreszcie śpiewanie pieśni pobożnej, przeważnie psalmu) i kończą się hymnem religijnym.

Skoro mamy już przed sobą całą płaszczyznę aktualnego oddziaływania tradycyjnego ideału wychowawczego starej Anglii, nasuwa się z kolei pytanie: jakie są najistotniejsze cechy tego ideału i jak daleko sięga on w przeszłość Anglii.

II KSZTAŁTOWANIE SIĘ IDEAŁU WYCHOWAWCZEGO W DOBIE FEODALIZMU.

Trzy czynniki urabiają umysłowość i charakter Stalky'ego oraz jego kolegów: religia (wpływ osobisty duszpasterza), klasycyzm w nauczaniu (przewaga języków starożytnych) tudzież wychowanie fizyczne (drużyny sportowe, mecze, przysposobienie wojskowe). Szkoła dostępna jest wprawdzie nie tylko dla progenitury szlacheckiej, właściwy ton nadaje jej jednak młodzież ziemiańsko-arystokratyczna, urabiana we „wzorowym“ zakładzie na przyszlą ostoję rodzimego imperializmu, na bractwo rycerzy świętego lwa brytyjskiego, na nieustraszonych pogromców „dziczy“ hinduskiej, afrykańskiej i sudańskiej.

Kastowość, ćwiczenie sprawności fizycznej, przygotowanie do stanowiska pana i władcy — toć to najczystszy *f e o d a l i z m* w dobie pary i elektryczności! A ów „*duch rycerstwa*“ w systemie wychowania angielskiego nie datuje się dopiero od najazdu Normanów: siła stała się i w tym przypadku nie matką, lecz akuszerką nowego społeczeństwa, feudalizm istniał bowiem w Anglii jeszcze przed Wilhelmem Zdobywcą, jeno że właścicielami folwarków i zwierzchnikami ludu angielskiego byli podówcza: Anglosasi i Duńczycy. Do roli panów i władców zaprawiały młodź rycerską *r o z g r y w k i s p o r t o w e*, urządzone nawet przez szkoły klasztorne i katedralne (pierwszą wzmiankę o zawodach sportowych znajdujemy jeszcze u św. Bedy pod datą r. 700), a t. zw. *f o s t e r a g e* („karmienie“) — zwyczaj powierzenia dzieci rycerskich opiece osób niższego stanu — szczególnie rozpowszechniony u Anglosasów — przyczyniał się wybitnie do wzmocnienia więzów lojalności między poddanymi a panami i do utrwalenia przewagi społecznej rycerstwa.

Nie inaczej działało się w Anglii po najeździe Normanów — z tą jedynie różnicą, że zjednoczenie Anglii z Normandią ułatwiło jej handel z Francją i z dalszym lądem, ożywiło znacznie handel zewnętrzny i że, jak mówi historyk, „...wśród krzywych, wąskich ulic, w ciasnych domostwach ówczesnego miasta, na rynku miejskim rozwijało się powoli przeoczone i zapoznawane przez rycerstwo i baronów życie przemysłowe kraju stwarzając przyszłe bogactwa i swobody Anglii“.

Ale zamożne mieszczaństwo naśladuje zrazu praktykę wychowawczą wyższych stanów, przejmując od nich wspomniany już zwyczaj *f o s t e r a g e*’u oraz wysyłając synów na studia wyższe za granicę, podczas gdy plebs miejski ma do dyspozycji specjalne szkoły dla ubogich, owe „*Grammar Schools*“ z ich okrutną dyscypliną i minimalnym programem studiów.

Tam, gdzie tak wczesnie zaznaczyła się *n i e r ó w n o ś ć* w *w y m i a r z e o ś w i e c e n i a*, musiał oczywiście powstać z czasem sam typ *s z k o l n i c t w a ś r e d n i e g o o*

wyraźnym obliczu społecznym. Data utworzenia pierwszej angielskiej szkoły średniej zbiega się niemal całkowicie z chwilą stłumienia powstania robotniczo-chłopskiego, któremu przewodził Wat Tylor: w r. 1382 zakłada biskup Wykeham słynny „Winchester College“, zwany już wówczas „Public School“.

Czas był najwyższy udoskonalić machinę państwową przez zapewnienie jej fachowej obsługi, zaprawionej zarazem do panowania nad własnymi wzruszeniami i do poskromienia porużeń masowych. To też dewizą mądrego biskupa było kształcenie charakteru, czyli „sposobu urabiania człowieka“ (Manners maketh man). Cel ten osiągnąć zamierzał za pomocą zbiorowego wychowania młodzieży w internacie (ac collegialiter simul conserventur ac collegialiter stent vivat) dokoła dwóch centralnych ognisk współżycia — Chapel (kaplicy) oraz Dining Hall (jadalni).

Fundator „Winchester College“ realizował swą koncepcję pedagogiczną w ścisłym oparciu o tradycję organizacji klasztornej. Nie odbiegł i od innej tradycji, dbając nie tylko o wychowanie umysłowe młodzieży, lecz zabiegając również o kształcenie jej zręczności fizycznej w grach i zawodach sportowych. A nie zapomniał Wykeham zarazem o zadaniu szczególnie aktualnym w dobie pierwszego poruszenia angielskich mas pracujących, mianowicie o wyrabianiu u młodzieży „podłej kondycji“ uczuć lojalności wobec warstwy rządzącej, o zaszczipianiu w umysłach tej młodzieży ducha hierarchii. Ustanowił tedy szereg stypendiów, przeznaczonych dla dzieci ubogich rodzin, wzorowych zaś uczniów powołał do pomocy wychowawcom, mianując tych uczniów prefektami i kładąc im sprawować nadzór nad obyczajami kolegów. System posługiwania się prefektami był jeno ogniwem w żelaznym łańcuchu dyscypliny, posługującej się okrutnymi karami cielesnymi.

Przypatrzmyż się teraz samemu herbowi, jaki Wykeham na-

„Duch rycerstwa“ w czasach nowożytnych

dał swej uczelni. Pastorał z mitrą, pióro z kałamarzem, miecz oraz długa różga — oto znak widomy syntezy trzech kapitalnych czynników wychowawczych: religijności kościelnej, nauki i rycerskości, kierowanej przez surową dyscyplinę. Zatrzymaliśmy się dłużej na działalności Wykehama, ponieważ jest on niejako ojcem angielskiego szkolnictwa średniego.

III OD EPOKI HUMANIZMU I ODRODZENIA DO „REWOLUCJI PRZEMYSŁOWEJ“.

Ideał wychowawczy wielebnego „ojca angielskiego szkolnictwa średniego“, uplastyczniony przez poetę Chaucera w postaci doskonałego księcia, miał wszystkie cechy zasadnicze „złotego wieku rycerstwa“. Toteż późniejsi teoretycy wychowania angielskiego — od wieku szesnastego aż po osiemnasty, od Elyota i Aschama do Defoe'go i Addisona — odwołując się ciągle do idealnego obrazu Chaucera, przyznają się oczywiście tym samym do solidarności z „duchem rycerstwa“.

„Duch rycerstwa“ przybiera u autorów traktatów pedagogicznych dla użytku arystokracji i szlachty inny kształt niż u ideologów wychowania „chrześcijańskiego“ i „narodowego“, odmiennie jest rozumiany przez sir Tomasza Elyota i lorda kancлера Fr. Bacona, inaczej znów — przez zawodowego nauczyciela szkolnego Mulcastera lub też przez ekonomistę mieszczańskiego Petty'ego czy przez dziennikarza Steele'a. Ale każdy z nich obstaje przy Collegesystem, jako organizacji wychowania młodzieży „lepszich sfer“^{*)}, ale wszyscy, nie wyłączając najzgorzialszych purytan,

*) Wówczas to kształtuje się w całym szeregu „Public Schools“ (w Eton, Rugby, Winchester i inn.) samorząd arystokratyczny t. zw. „domów“, czwli niewielkich gron uczniów ze zwierzchnikiem do-

uznają doniosłość ów c w i c z e ń f i z y c z n y c h — już choćby dlatego, aby „duch dał sobie radę z najgwałtowniejszymi namiętnościami i aby nie popadł w smutek i melancholię“; wszyscy, co za tym idzie, stawiają sobie za dewizę kształcenie charakteru, żaden nie wyrzeka się nastawienia religijnego w urabianiu ducha młodzieży — ani zwolennicy syntezy humanizmu i rycerskości („Chivalry“), Erazm z Rotterdamu i Castiglione'go, ani rzecznicy racjonalistycznego oświecenia o zabarwieniu arystokratycznym, jak Gailhard i Locke, ani ideologowie zachowawczego mieszczaństwa, jak Defoe, Addison i Steele („Christian Hero“, tzn. bohater chrześcijański jako mieszczańskie ukształtowanie purytańskiego „Christian Gentleman“ lub starszylacheckiego „Compleat Gentleman“).

Jest to najoczywistszy dowód supremacji duchowej ziemiaństwa i zależności ideowej mieszczaństwa angielskiego od warstwy społecznej, która zmonopolizowała od wieków w swym ręku ster rządów. Owa zależność tłumaczy się swoistym układem angielskich stosunków społecznych.

Nie darmo głosi hymn „narodowy“ angielskich „beati possidentes“, że od panowania nad morzem zawisła cała potęga brytyjska („Rule, Britannia, Britannia rule the waves!“). Rozwój sił wytwórczych, ułatwiony przez dogodne położenie geograficzne Anglii, spotęgowany przez umiejętne wyzyskanie wielkich odkryć i wynalazków, stwarza więzy rzeczowe, łączące oba odłamy angielskich klas posiadających. Udział we

mu („home captain“) na czele. Nowicjusz („fag“), który wstępował do „domu“, przestrzegać musiał bezwzględności posłuszeństwa wobec starszego kolegi-prefekta tak samo, jak uczniowie w klasie (form) wobec nauczyciela, dopóki sam nie zajął z czasem stanowiska prefekta.

wzbogaceniu się kraju bierze zarówno ziemiaństwo jak kupcy i przemysłowcy. Wspólny tedy interes materialny wprzęga te warstwy do jednego rydwanu: dziedzice bocznych linii starych rodów magnackich, przetrzebionych w czasie wojny dwóch Róż, znają dokładnie wartość pieniądza i zmierzają systematycznie do podniesienia swej renty gruntowej przez zastąpienie setek drobnych dzierżawców tysiącami i dziesiątkami tysięcy owiec, liczne zaś jednostki spośród wzbogaconego mieszczaństwa wsiąkają w arystokrację za sprawą króla Henryka VIII, który kreował masowo nowych landlordów pochodzenia mieszczańskiego, rozdarowując im zagrabione majątki duchowne.

Oto garść faktów z dziejów wychowania angielskiego, świadczących wymownie o istnieniu wspomnianej ugody. Sir Humphrey Gilbert, inicjator „Akademii szlacheckiej“ („Queene Elizabethes Achademy“) wymaga, obok ogólnego przysposobienia wojskowego młodzieży, specjalnego jej wyćwiczenia w umiejętności żegluga morskiej. Bezmienny autor rozprawy „Institution of a Gentleman“ (1555), poświęconej lordowi Fitzwaterowi (Earl of Sussex), występuje energicznie w obronie „ungentle gentle“, tzn. ludzi nieszlacheckiego pochodzenia, godnych wszakże miana gentleman ze względu na swoją cnotę, rozsądek, wiadomości i wreszcie za swoje męstwo*). Purytanie w. XVII-go czynią majstrów odpowiedzialnymi za sposób myślenia ich terminatorów i czeladników: każdy purytański podręcznik moralności praktycznej zawiera obowiązkowo rozdział „O przełożonych i słu-

*) Wystąpienie to jest, jak widzimy, znacznie wcześniejsze od „zdumiewającego i rewolucyjnego odkrycia“ autora Robinsona, Defoe'go, który doszedł do wniosku, że i kupiec może być gentlemanem, dając Samuelowi Johnsonowi asumpt do kategoriiowego stwierdzenia, iż „kupiec angielski jest nowym rodzajem gentlemana“.

gach“ („Masters and servants“), do których zalicza się właśnie terminatorów, w roku zaś 1699 powstaje w celu odpowiedniego urabiania młodzieży pracującej „Towarzystwo popierania nauki chrześcijańskiej“ („Society for the Promotion of Christian Knowledge“).

IV. OD REWOLUCJI PRZEMYSŁOWEJ DO CZASÓW NAJNOWSZYCH.

Tzw. przez Anglików „Rewolucja przemysłowa“ („Industrial Revolution“) nie położyła bynajmniej kresu supremacji elitarystycznego ideału pedagogicznego. Przeciwnie: przekształcenie Anglii w imperium kolonialne zmusiło wprost wielu rodziców z „lepszego sfery“, jak np. rodziców autora „Stalky i S-ka“, do powierzenia swych dzieci opiece internatu, co przyczyniło się oczywiście niemało do żywotności i do przetrwania aż do chwili dzisiejszej tworu biskupa Wykehama*). A jakkolwiek w Public-Schools wychowywał się jedynie nieznaczny odsetek młodzieży angielskiej (obecnie niewiele ponad 10—12%

*) „Przywilej kształcenia się w tych szkołach trzeba bardzo drogo opłacać — powiada S t. R y c h l i Ń s k i w swym doskonałym studium „Drabina oświatowa w Anglii“ (ob. „Przegląd Socjologiczny“, Nr 3—4 z r. 1937) — tylko zaledwie około 2% ludności może się na to zdobyć!“ — „W większych szkołach publicznych, w których ulgi i stypendia wynikają z aktów fundacyjnych, uzyskują je obecnie wyłącznie niemal synowie duchownych, oficerów, przedstawiciele niektórych wolnych zawodów... W miarę jak kruszeją inne bariery wyłączności społecznej, szkoły „publiczne“ uzyskują znaczenie niemal symbolicznych strażnic ciągłości tradycyjnej w łonie warstw posiadających, umożliwiając bezwzględne utrzymanie najbardziej cenionego typu wykształcenia dla zamkniętej społecznie warstwy. Dostęp żywiolom „nowym“ otwiera do niej tylko majątek“...

Szkoły niedzielne i „szkoły przemysłowe“

ogółu uczniów wszystkich szkół średnich w kraju, a więc około 30 tys. chłopców), to przecież ideał wychowawczy, panujący niepodzielnie w tych uczelniach o poziomie naszej szkoły średniej, przejęty został nie tylko przez angielskie szkolnictwo powszechne, ale i przez organizacje, działające na polu oświaty pozaszkolnej.

Już *szkoły niedzielne*, datujące się od zarania „rewolucji przemysłowej“ a niezmiernie rozpowszechnione za sprawą „Związku szkół niedzielnych“ („Sunday-School-Union“ — 1785), miały od samego początku swego istnienia charakter wybitnie religijny w sensie *obrzędowości zewnętrznej*. Zabarwienie społeczne tej powierzchownej religijności, wkraczającej nawet w dziedzinę ćwiczeń gimnastycznych, wyjaśniają doskonale „drogowskazy życiowe“, przypominające młodzieży jej obowiązki wobec pracodawców: najpilniejsi uczniowie „Sunday-Schools“ otrzymywali po ukończeniu zakładu biblię, modlitewnik oraz wykład moralności („a Bible, the Common Prayer Book and the whole Duty of Man“).

Jeszcze ściślejszy związek z niewolą fabryczną dzieci miały założone w myśl poglądów Locke'a i Petty'ego (jednego z pierwszych ekonomistów angielskich) „szkoły przemysłowe“ („Industrial Schools“). Były one ucieleśnieniem syntezy tresury religijno-moralnej i bezlitosnego wyzysku dzieci, którym w zamian za parę godzin nauki czytania i pisania kazano — rzekomo w celu wyrobienia sprawności ręcznej — pracować bezpłatnie przez dzień cały.

Reorganizacja przemysłu, wprowadzenie racjonalniejszych sposobów wytwarzania, wreszcie zaś ustawowe ograniczenie pracy dzieci w przemyśle — doprowadziło wprawdzie do zniesienia mordowni dziecięcych, zwanych jakby na urągowisko „szkołami przemysłowymi“, ale zewnętrzno-religijne zabarwienie nauki w szkole powszechnej nie uległo bynajmniej za-

sadniczej zmianie*). A z chwilą zorganizowania wychowania elementarnego przez władze państwowe (r. 1870) pomyślano również o zapewnieniu harmonii między urabianiem ducha młodzieży i tresurą jej ciała: zaprowadzono mianowicie t. zw. „physical training“, powierzając go pieczy „army sergeants“ jako najbardziej powołanych fachowców. Wojna boerska spowodowała jeszcze znacznieszą przewagę „army methods“ w wychowaniu fizycznym młodzieży szkół powszechnych w związku z wcześniej jeszcze utworzoną organizacją przysposobienia

*)Wartość nauki, jaką otrzymywała w tych szkołach młodzież robotnicza z okręgów przemysłowych, była bardzo problematyczna. Przed wydaniem znowelizowanej ustawy fabrycznej w r. 1844 nie były rzadkością świadectwa uczęszczania do szkoły, podpisane krzyżykiem przez „nauczyciela“ lub przez „nauczycielkę“, którzy sami byli niepiśmienni. W czasie przygotowywania wspomnianej ustawy inspektorzy fabryczni piętnowali haniebny stan pomieszczeń, zwanych szkołami, których świadectwa musieli jednak uznawać za zgodne z przepisami prawa. Przeprowadzili tylko to, że poczynając od r. 1844 „nauczyciel musiał własnoręcznie wypisywać cyfry w świadectwie szkolnym i również własnoręcznie podpisywać je imieniem i nazwiskiem.“

....,W wielu szkołach, gdzie nauczyciel posiadał dostateczne wykształcenie, starania jego rozbijają się o rozpaczliwy natłok dzieci w różnym wieku, poczynając od trzyletnich. Utrzymanie nauczyciela, nędzne w najlepszym nawet wypadku, zależy całkowicie od tego, ile pensów otrzyma od możliwie największej liczby dzieci, które zdoła stłoczyć w izbie szkolnej. Dodajmy do tego umeblowanie nędzne, brak książek i innych pomocy naukowych i wreszcie przytłaczający wpływ, który na tę biedną dziatwę wywiera duszne i wstrętne powietrze. Byłem w wielu takich szkołach, gdzie widziałem całe rzędy dzieci, które nic absolutnie nie robiły. I to zostaje poświadczone jako uczęszczanie do szkoły, a w statystyce urzędowej dzieci te figurują jako wychowane (educated).“ Tyle *Leonhard Horner* w urzędowym wydawnictwie „Reports on insp. of factories“ z r. 1857.

wojskowego p. t. „B o y ' s B r i g a d e“ o charakterze wybitnie religijnym oraz ze znanym dobrze i u nas „B o y - S c o u t s - M o v e m e n t“, zapoczątkowanym przez gen. Roberta Baden-Powella na podstawie doświadczeń, zdobytych przy oblężeniu Mafekingu w czasie wojny z Boerami.

Twórcy „Boy's Brigade“, pułkownikowi W. A. Smithowi przyświecał addisonowski ideał „Christian Hero“ z w. XVIII-go — tak samo zresztą, jak Jerzemu Williamowi, założycielowi Y.M.C.A. i Y.W.C.A. (Young Women's Christian Association). A co się tyczy sir Baden-Powella, to ten kierował się z całą świadomością tradycyjnym ideałem „Compleat Gentleman“, wskrzeszając w swym tworze organizację z akonurycerskiego wraz z przepisami kodeksu honorowego (ślubowanie skautów, obowiązkowy udział w uroczystościach kościelnych itd.).

O tym, jak tradycyjny ideał wychowawczy promieniował na instytucje, mające na celu szerzenie oświaty pozaszkolnej — pisałem już na początku niniejszego studium, zaznaczając rolę kwaków w zapoczątkowaniu tych organizacji. Dodam tutaj tylko, że scouting stał się, — podobnie jak jeszcze wcześniej Y.M.C.A. — pomostem, prowadzącym od urabiania młodzieży szkół powszechnych do kształtowania umysłowości dorosłych. Przywódcy związków zawodowych i „Partii Pracy“ dokończyli dzieła, zapoczątkowanego przez odłam umiarkowany kwaków i przez „chrześcijańskich socjalistów“, jak Maurice i Kinguley, inicjatorzy „Kolegium Robotniczego“ (Working Men's College — 1854) oraz Ruskin College, wciągając w ten sposób angielską klasę robotniczą w orbitę wpływów elitarystycznego ideału wychowawczego.

ANTAGONIŚCI ELITARYSTYCZNEGO IDEAŁU WYCHOWAWCZEGO W DZIEJACH ANGIEL- SKIEJ MYŚLI SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEJ

(TOMASZ MORUS I JOHN BELLERS)

Jakkolwiek elitarystyczny ideał wychowawczy stał się na przestrzeni wielu wieków wytyczną angielskiej praktyki wychowawczej, nie był on bynajmniej tak powszechnie i niepodzielnie uznawany przez społeczeństwo angielskie, jak można by było o tym sądzić na podstawie znajomości dziejów realizacji wspomnianego ideału. Osnowę owych dziejów stanowią widome dążności rzeczników interesów klas posiadających do kształcenia charakteru i umysłowości organizatorów, przodowników, kierowników, nadzorców — słowem, elity ziemiańsko-miejszczańskiej i zarazem do pedagogicznego urobienia młodzieży klas pracujących w duchu religijności urzędowej i obrzędowej, w poczuciu „obowiązku naturalnego względem pracodawców jako „ustanowionej przez Boga najbliższej zwierzchności“. Obok wymienionych tendencji występują jednakowoż jako wyraz nieświadomych jeszcze potrzeb i postulatów rzesz pracujących inne zgoła przeciwstawne dążności do wychowania młodzieży pracującej nie na posłusznych zmechanizowanych psychicznie „robotów“, lecz na pełno wartościowych, samodzielnych, wszechstronnie i harmonijnie rozwiniętych l u d z i. Interes rzesz pracujących, zbiegający się w mniemaniu ich obrońców z interesem całego społeczeństwa, staje się punktem wyjścia i wytyczną głębokich rozważań pedagogicznych, oryginalnych projektów organizacyjnych i pomysłowych prób realizacji nowego systemu wychowawczego.

Wszakże te samodzielne rozważania i projekty, choćby jak

najdalej wybiegały w przyszłość poza wąskie ramy epoki ich twórców, choćby nawet pozbawione były całkowicie szans urzeczywistnienia w aktualnej teraźniejszości myślicieli i projektodawców, nie powstały przecież z przypadkowego natchnienia jasnowidzących jednostek, lecz były jak najściślej określone przez warunki czasu i miejsca, w których działali reformatorzy. Dokładna analiza ich pomysłów wykazuje zawsze, że te rzekome „rojenia“ i „fantazje“ były w istocie odpowiedzią na pewne palące zagadnienia, wysunięte na porządek dzienny przez samo życie, że stanowiły one próbę zaspokojenia realnych potrzeb życiowych danego środowiska w określonej epoce.

A. TOMASZ MORUS

I. GENEZA „UTOPII“ NA TLE EPOKI

Te same doniosłe przemiany gospodarcze, które wzbogaciły ziemiaństwo angielskie oraz kupców i przemysłowców brytyjskich, stwarzając solidne więzy rzeczowe, łączące oba odłamy klas posiadających, wtrąciły zarazem klasy pracujące Anglii w otchłań niebywałego dotąd wyzysku i ucisku, bezrobocia, nędzy i zdziczenia. Nigdzie indziej nie miażdżył nowy rodzący się ustrój kapitalistyczny tyłu egzystencji, nigdzie nie wywoływał tyłu skarg i złorzeczeń, co na „wyspie Albionu“. Począwszy od w. XIII, staje się Anglia wielką dostawczynią wełny dla krajów kontynentu europejskiego. W końcu w. XV handel wełną angielską rozpościera się już na przestrzeni całej Europy od Szwecji aż do Włoch. Rozszerzenie rynków zbytu i olbrzymie korzyści, płynące z wspomnianego handlu, z drugiej zaś strony potężny rozwój gospodarki handlowej na kontynencie europejskim, dostarczającym Anglii niezbędnego zasobu ziemiopłodów, — wszystkie te czynniki powodują przejście angielskich wielkich właścicieli ziemskich od gospodarki rolnej do hodowli owiec, kupców zaś — od handlu wełną do organizowania produkcji tkacko-sukiennej w samej Anglii.

Ponieważ hodowla owiec wymaga nieodzownie dużych obszarów ziemi w charakterze pastwisk dla nieprzejrzaných stad owiec, natomiast znacznie mniejszej ilości rąk roboczych w porównaniu z potrzebami rolnictwa, zatem wielcy właściciele ziemscy, zabiegając o spotęgowanie produkcji wełny, starają się o zdobycie jak największej ilości „wolnych“ gruntów kosztem upadku drobnych gospodarstw i wywłaszczenia włościan „pra-

wem i lewem“. Proces naturalnej ruiny włościan jako następstwa przejścia do hodowli owiec zostaje gwałtownie przyśpieszony przez obszarników za pomocą wszystkich środków, będących w ich rozporządzeniu. Gdy zabraknie im własnej ziemi, odbierać zaczną rychło włościanom pastwiska gminne, a nawet wyprocesowywać lub zajmować za długi ich gruta uprawne. Aby utworzyć pastwiska dla owiec, wypędza się z dawnych siedzib nie tylko pojedynczych włościan, ale i ludność całych wsi, osad i miasteczek.

...,Szlachta, bogacze, a nawet i czcigodni opaci — powiada Morus w „Utopii“ — dążą do zagarnięcia tych wszystkich miejscowości, gdzie zbiera się najpiękniejszą i najkosztowniejszą wełnę. Renty, przywileje i dochody z majątków ziemskich nie wystarczają tym biednym ludziom... Na wielomilowych przestrzeniach nie uprawiają oni ziemi, zamieniają ją na pastwiska, burzą domy i wioski a oszczędzają tylko kościoły, aby mieć obory dla swych baranów. Widocznie obawiają się, że istnieje zbyt wiele ogrodów i lasów i że może zabraknąć miejsca dla ich dzikich zwierząt*). Nienasycony ten żarłok otacza ciasnym łańcuchem niezmierzone przestrzenie kraju; uczciwi ludzie zostają wypędzeni z domów, jedni podstępem, inni przemocą, najszcześliwsi wreszcie drogą całego szeregu szykan, które zmuszają ich w końcu do sprzedania ich posiadłości. I potem te dziedne a liczne rodziny (bo rolnictwo wymaga znacznej liczby rąk robotnych), mężczyźni i kobiety, wdowy i sieroty, ojcowie i matki z małymi dziećmi, płacząc, porzucają strzechę rodzinną, ziemię, która ich karmiła, i nie wiedzą, gdzie szukać schronienia. Za niską cenę sprzedają to wszystko, co zdołali zabrać ze sobą —

*) Tak nazywa Morus owce, „które gdzie indziej są skromnymi i łagodnymi zwierzętami“, w Anglii natomiast „stały się tak żarłoczne i okrutne, że rzucają się nawet na ludzi i wypędzają ich z pól, domostw i wiosek“...

przedmioty, same przez się posiadające bardzo małą wartość. A kiedy wyczerpie się to jedyne źródło dochodu — cóż im pozostaje?...“

Pewno że nie każdy wybierał „kradzież, a później nieuniknioną szubienicę“: sproletaryzowani włościanie — Anglia stała się pierwszym chronologicznie krajem, gdzie ze szczególną wyrazistością uwydatniła się *p r o l e t a r y z a c j a* l u d n o ś c i jako naturalne następstwo ustroju kapitalistycznego — częściowo znajdują zatrudnienie za głodową płacę w majątkach wielkich właścicieli ziemskich jako robotnicy rolni, inni udają się do miast, szukając tam dachu nad głową i nędznego zarobku. Ale przemysł miejski nie był jeszcze wówczas tak dalece rozwinięty, aby móc wyzyskać siłę roboczą sproletaryzowanych mas, zapelniających ulice i targowiska osad i miast. Rozwijające się rękodzielniczo — jak się wyraził Marx — nie pochłaniało bynajmniej tych wolnych jak ptaki proletariuszy z taką szybkością, z jaką przychodzili na świat.

Ci, którym nie udało się otrzymać lichy opłacanej pracy ani w folwarku, ani w mieście, próbowali niekiedy „wlec swój nędzny żywot jako żebracy“. Wtedy jednak „wtrącano ich do więzienia za włóczęgę jako ludzi bez ojczyzny“. Niejeden wyzbył się wobec tego wszelkich skrupułów moralnych i zaczął rabować na drogach publicznych, kryjąc się wraz z kompanami w lasach i wiodąc tam życie półdzikiego koczownika. Ale ten sam rząd, który potrafił otwarcie i bezwstydnie zagrabieć na rozkaz króla bogate majątki kościelne, rozdaruwując je szlacheckim i mieszczańskim poplecznikom i zausznikom władzy doczesnej*), nie cofnął się przed zastosowaniem najokrutniejszych,

*) Prymas kościoła katolickiego w Anglii, arcybiskup *F i s h e r*, który — podobnie jak *Morus* — nie ugiął się przed aktem tyranii i samowoli królewskiej i poniósł za to śmierć męczeńską na szafocie, ujął trafnie czysto-ziemskie podłoże reformacji kościelnej w Anglii, mówiąc o niej, że „miała na względzie nie dobro, lecz *d o b r a* kościelne“.

najbezwzględniejszych kar za włóczęgostwo, kradzież i rozbój: włóczęgów piętnowano rozpalonym żelazem, osadzano ich w więzieniu, niepoprawnym zaś recydywistom obcinano uszy; za najdrobniejszą kradzież groziła szubienica. Spełniły się zaiste twarde i śmiałe słowa Morusa o państwie jako „zmowie bogatych, którzy pod pozorem dobra publicznego dążą jedynie do własnych korzyści, usiłując wszelkimi sposobami zapewnić sobie własność zdobytą bezprawnie“ i o prawach jako „pięknych przepisach“, wydawanych przez bogatych „w imieniu całego społeczeństwa, a więc w imieniu biednych“.

Żadne jednak represje nie zdołały wykorzenić zasadniczego zła, którego rdzeń wskazał Morus w tej oto odważnej i przenikliwej obronie „złoczyńców“:

...„I na czym polega ich przestępstwo? Tylko na tym, że nie mogą znaleźć nikogo, ktoby im dał pracę, której szukają jak najgorliwiej. Któż zresztą da im zajęcie? Znają się oni tylko na uprawie roli, umieją tylko siał i zbierać. Teraz zaś na przestrzeniach, uprawianych dawniej przez tysiące rąk, daje sobie radę jeden jedyny pastuch krów czy owiec“.

PEDAGOG

Czyżby taki stan rzeczy nie wywołał jakiegokolwiek reakcji masowej ze strony ludu pracującego, czyżby lud ten przyjąć mógł bezrobocie i nędzę jako nieodparty dopust boży? Spotykamy się też w dziejach Anglii w zaraniu wschodzącego kapitalizmu z niejednokrotną próbą oporu uciskanych włościan przeciwko „procesowi naturalnemu“, czyniącemu z nich mierzwę dla posiewu nowego ustroju. Ale najgroźniejsze nawet powstania chłopskie były krwawo stłumione przez władze rządowe. Nielepiej powiodło się robotnikom miejskim, na miejsce bowiem każdego, domagającego się zmiany warunków pracy, mieli przedsiębiorcy zawsze do rozporządzenia setki głodnych proletaryzowanych włościan.

Te zdeklasowane, na wpół zdziczałe i nieoświecone masy, nie

orientujące się w przyczynach nagłego obniżenia swej stopy życiowej, nie uświadamiające sobie łączności swych interesów z interesami robotników miejskich, nie były oczywiście zdolne do zorganizowanej, świadomej walki zarazem o polepszenie swego losu i o wyzwolenie całej ludzkości. To też ludziom oświeconym najgoręcej choćby współczującym z niedolą ówczesnych mas pracujących i pragnącym szczerze obalenia krzywdzącego je ustroju, wydawały się one, na podstawie dotychczasowego doświadczenia historycznego, bądź to jakowymś rudymmentarnym i bezwładnym tworzywem, czymś w rodzaju „pierwszej materii“ w mniemaniu scholastyków średniowiecznych, bądź też nieobliczalnym żywiołem, który, puszczony samopas, zdolny jest tylko do negacji, do burzenia i niszczenia, wraz z istniejącym ustrojem społeczeństwa i państwa, całego dotychczasowego dorobku kulturalnego, nie zaś do budowy nowych podstaw życia zbiorowego i kontynuowania twórczości kulturalnej w zmienionych warunkach bytowania ludzkiego. Sądziłi tedy, że dla tych mas da się na pewno dużo uczynić, natomiast p r z e z nie, przez ich walkę — nic.

Jakże rewolucyjnie brzmi apel Morusa w „Utopii“:

„Uleczcie waszą wyspę (tzn. Anglę — S. R.) z tej powszechnej zarazy, wyrwicie korzenie przestępstwa i nędzy! Zmuscie waszych znakomitych niszczyteli do odbudowania zburzonych wsi i folwarków albo przynajmniej do odstąpienia ziemi tym, którzy zechcą odbudować ruiny! Ukróćcie chciwy egoizm bogaczy, odbierzcie im prawo gromadzenia bogactw!“

Zważmy jednakowoż, że to wezwanie skierowane jest zgoła nie do ludu, który zresztą nie tylko nie znał języka, w którym napisana była „Utopia“, mianowicie wytwornej łaciny, ale nie umiał nawet przeważnie czytać w języku ojczystym, lecz do „potężnych i mądrych“ monarchów, do ich zaufanych doradców oraz do uczonych humanistów. Skoro ówczesna monarchia

absolutna, zwłaszcza na gruncie angielskim i francuskim, wcale się przyczyniła do burzenia przestarzałego feudalizmu, krępującego swobodny rozwój sił wytwórczych, skoro, zmierzając do scalenia terytorium narodowego, pokawałkowanego na samowładne „seniorie“ i samodzielne republiki miejskie, tworzyła jednolity rynek zbytu towarów, popierała ich produkcję i przyspieszała w ten sposób rozwój gospodarczy, to czemuż nie mieliby monarchowie uczynić jeszcze kroku dalej i ułatwić oświeconym humanistom spełnienie szczytnego posłannictwa zbawienia ludzkości, wspierając ich inicjatywę potężnym ramieniem władzy doczesnej?

Chcąc jednak przekonać dzierżycieli tej władzy, musieli oświeceni obrońcy ludu przedstawić im dokładnie i szczegółowo opracowany plan nowego ustroju społecznego. Oto geneza „Utopii“ jako dzieła, wskazującego potężnym i oświeconym władcom jedynie racjonalną drogę przeprowadzenia zasadniczej reformy społeczeństwa i państwa: toć i samo społeczeństwo „utopijczyków“, którego obraz kreśli Morus w swym dziele, powstało z inicjatywy i w rezultacie polityki mądrego władcy Utopusa.

Apel do monarchów, nawołujący ich do budowy idealnego społeczeństwa i państwa, okazał się w zetknięciu z rzeczywistością tragicznym nieporozumieniem: złudne i nierealne były nadzieje, pokładane w dobrej woli jednostek, którym nie śniło się nawet przykładać ręki do samobójczego dzieła podcinania korzeni materialnych własnej potęgi i władzy. Wiadomo przecież skądinąd, jaki był wynik szlachetnych intencji wielkiego Platona, który trzykrotnie próbował wpłynąć skutecznie na władcę syrakuzkańskiego i stworzyć wzorowe państwo rządzone przez filozofów: pierwsza próba skończyła się uwięzieniem filozofa z rozkazu „tyrana“ Dionyzosa starszego i sprzedaniem go w niewolę, skąd na szczęście wykupili go rychło przyjaciele, druga doprowadziła do zatargu między następcą Dionyzosa a Plato-

nem i do wyjazdu filozofa, trzecia wreszcie — do formalnej jego ucieczki celem uniknięcia aresztu.

Jakkolwiek w samej genezie „Utopii“, mianowicie w intencji urobienia monarchów jako urodzonych wychowawców swych poddanych tkwiło zarazem złudzenie i nieporozumienie, nie ulega wątpliwości, że autor, który postawił sobie za zadanie wychowawcze wykazać monarchom, jak powinni rządzić, wszystkim zaś ludziom — jak urządzić własne życie — nie chybił w tym drugim zamierzeniu: „Utopia“ stała się o wiele później drogowskazem innego rodzaju budowniczych ideału społecznego — gwiazdą przewodnią tych, którzy chcieli działać dla ludu przez lud, którzy pragnęli przeobrazić jego żywiołowe zmagania się z klasami posiadającymi w zorganizowaną i świadomą walkę o obalenie świata anarchii, wyzysku i krzywdy i zaprowadzenie nowego ładu, planowej gospodarki i racjonalnego podziału dóbr materialnych i duchowych.

Ten właśnie wpływ „Utopii“ na późniejsze pokolenia tłumaczy się oczywiście nie cudownym darem jasnowidzenia, jakim był obdarzony jej autor, lecz przede wszystkim faktem, że był on najbystrzejszym i najprzenikliwszym obserwatorem rodzącego się ustroju, że potrafił obok jego wspaniałych zaiste blasków, oszałamiających olbrzymią większość ludzi ze sfery Morusa, dostrzec bardzo wczesnie niewidoczne dla nich cienie, przeprowadzić mistrzowską krytykę niedomagań społecznych, wywołanych przez zmiany w sposobie wytwarzania i organizacji produkcji oraz wymiany towarów — i wskazać na jej podstawie nowy ideał społeczny, zwiastujący wyzwolenie wszystkim uciesnionym i wyzyskiwanym.

Do bystrej obserwacji, jednocześnie zaś do przenikliwej krytyki i pomysłowej konstrukcji logicznej ideału pozytywnego uzdolniło Morusa jego wielostronne wykształcenie oraz bogate doświadczenie życiowe, nabyte przez czynny udział w życiu praktycznym:

Życie Morusa a jego wpływ

dostarczyło mu ono tworzywa zarazem do krytyki i do budowy. W *ż y c i u* Morusa tkwi zatem rozwiązanie zagadki olbrzymiego wpływu tego wielkiego myśliciela nie tylko na elitę humanistów ówczesnych, lecz również na późniejsze zastępy budowniczych socjalizmu oraz twórców pedagogiki społecznej.

II. WZÓR WYCHOWAWCZY ŻYCIA

Morus znalazł się na szczycie hierarchii dygnitarskiej Anglii nie z łaski przypadku urodzenia, jak niejeden z członków Rady Królewskiej Henryka VIII-go, lecz dzięki osobistym zdolnościom i zasługom, które wysunęły go na czoło ówczesnej City londyńskiej i zarazem humanistów różnych krajów*). Urodzony w Londynie w r. 1478, pochodził z tamtejszej starej rodziny mieszczańskiej. Jakkolwiek okazywał już wcześniej wybitne uzdolnienia i zainteresowania naukowe, ojciec jego, *J o h n M o r e* (Tomasz dodał później do swego nazwiska, idąc za ówczesną modą humanistyczną, końcówkę łacińską, skąd wywodzi się nazwisko *Morus*), znany i zamożny adwokat oraz rzecznik stanu mieszczańskiego, przeznaczył swego syna zawczasu do zawodu prawniczego, aby uczynić go godnym reprezentantem środowiska kupieckiego na obraz i podobieństwo rodzica. Odebrał go tedy z uniwersytetu oxfordzkiego, gdzie młody Tomasz studiował z zapalem klasyków greckich i łacińskich w atmosferze wpływu idei humanistycznych (którą nasiąkł również na dworze kanclerza Anglii i opiekuna uczonych, arcybiskupa *T. M o r t o n a*), i umieścił syna w szkole prawa angielskiego.

Posłuszny syn poszedł za wolą ojca (odezwał się później z uznaniem o surowej szkole charakteru, jaką okazało się dlań wychowanie ojcowskie), kończąc chlubnie studia prawnicze i

*) Kiedy na posiedzeniu Rady Królewskiej skarcił ktoś Morusa za to, że mimo nieszlacheckie pochodzenie, nie ustąpił przed zdaniem innych osobistości znaczniejszymi od niego dostojnością urzędu i szlachetnością rodu, odrzekł: „Dzięki Najwyższemu za to, że Jego Królewska Mość posiada w tak licznych zgromadzeniach jednego tylko niegodnego i prostackiego doradcę“.

obicierając zawód adwokacki, ale nie przerwał bynajmniej studiów naukowych i pozostał na całe życie w sferze oddziaływań humanistycznych, w kręgu wyższych interesów umysłowych w obrębie międzynarodowej rzeczypospolitej uczonych, literatów i artystów doby humanizmu i odrodzenia. Nie sprawdziło się na nim przysłowie o jabłku, które pada niedaleko od jabłoni: subtelna i wielostronna natura młodego prawnika zachowała zdumiewającą chłonność intelektualną, wysoce rozwiniętą wrażliwość na wszystkie wartościowe przejawy ówczesnej twórczości umysłowej i artystycznej oraz dalekosiężność wzroku, ogarniającego rozległe perspektywy, jakie roztaczały przed nim osiągnięcia kultury antycznej, zwłaszcza wykwit myśli Platona.

Jeżeli jednak Morus nie traktował swoich studiów naukowych jako dekoracyjnego dodatku do swego „chlebodajnego“ zawodu, jeżeli nie ugrzązł w niewoli duchowej klasyków i nie pozostał, jak wielu humanistów, ich pomysłowym odkrywcą i wydawcą, przeżuwaczem i komentatorem, lecz zdołał z arystokratycznej łupiny „Rzeczypospolitej“ Platona wyłuskać pożywne jądro wychowania społecznego i przystosować je do potrzeb szerokich rzesz pracujących, zawdzięczał to niewątpliwie czynnemu udziałowi w życiu społecznym i politycznym swej epoki i swego kraju. Jako najpopularniejszy adwokat kupiectwa londyńskiego, następnie sędzia, poseł do Izby Gmin, kilkakrotny członek poselstw do Niderlandów i Francji w celu załatwienia sporów pomiędzy kupcami angielskimi i obcymi, zapoznaje się Morus z konieczności z życiem gospodarczym doby wschodzącego kapitalizmu handlowego, z warunkami rozwoju gospodarczego i społecznego Anglii, a nawet całej Europy współczesnej. „Księga życia“ ułatwiła mu tedy zrozumienie istoty spóżywania ludzkiego oraz głębszych przyczyn wad i klęsk społecznych, z którymi spotykał się na każdym kroku — ułatwiła w nierównie większej mierze niż lektura dzieł klasyków starożytnych, a stała się niezastąpioną jako źródło poznania krzywd

społecznych i powodującego je rozwoju gospodarczego. Z „księgi życia“ dowiedział się również, że droga do zbawienia ludzkości nie wiedzie wstecz, ku minionym formom współżycia ludzkiego, lecz *n a p r z ó d*, ku nowym kształtom ustrojowym, opartym na osiągniętym już dorobku dotychczasowego rozwoju. Stąd też pochodził zasadniczy *o p t y m i z m* Morusa: nie z samej naturalnej pogodności charakteru, o której wyraził się jego najserdeczniejszy przyjaciel, „książę humanistów“, Erazm z *R o t t e r d a m u*, że wesołość Morusa zdoła najpoważniejszą sprawę obrócić w żart, że „potrafiłby zmusić wielbłąda do tańca“, — lecz z przeświadczenia o nieuchronności radykalnej przemiany ustroju społecznego w duchu urzeczywistnienia „wspólnoty ludzkiej i dobra publicznego“ drogą „zniesienia własności prywatnej“ i zapewnienia w ten sposób wszystkim „sprawiedliwego i równego podziału bogactw“ oraz szczęśliwości. Pisał przecież tenże Erazm do niemieckiego rycerza-humanisty *U l r y k a v. H u t t e n*, że wesoła rozmowa z Morusem schodziła zazwyczaj później na najpoważniejsze zagadnienia, a „kiedy się słyszy, jak rozprawia o przyszłym życiu, o nadchodzącym wieku, uświadamia się sobie, że mówi z głębi serca i nie bez lepszej nadziei“.

Owoce studiów humanistycznych Morusa, jego doświadczenia życiowego oraz własnych rozmyślań i rozmów w gronie przyjaciół-współbiesiadników — Morus cieszył się opinią niezawodnego przyjaciela i czarującego rozmówcy, któremu, w myśl znanej maksymy humanistów (właściwie komediopisarza rzymskiego *T e r e n c j u s z a*), nic ludzkiego nie było obce — stała się nieśmiertelna „Utopia“, ogłoszona drukiem w języku łacińskim w r. 1516. Pierwsza część tego niewielkiego dzieła zawierała miazdzącą i bezlitosną krytykę gospodarczego i społeczno-politycznego życia Anglii, druga — opis życia społecznego mieszkańców zmyślonej wyspy „Utopii“, opartego na podstawie wspólnej własności i równości wszystkich członków społeczeństwa.

Powodzenie „Utopii“

Współcześnicy autora nie zwrócili szczególniejszej uwagi na część pozytywną „Utopii“, traktując ją bądź to — ponieważ dziełko okazało się właśnie w dobie wielkich odkryć geograficznych — jako rzeczywisty opis odkrytej świeżo wyspy oceanicznej, bądź też jako zajmującą i dowcipną bajkę — tym bardziej że Morus włożył swe poglądy na idealny ustrój społeczny w usta swego zmyślonego rozmowcy, przesłaniając je gęstą siecią wątpliwości i zastrzeżeń. Natomiast pierwsza część dziełka, ze względu na ostrą krytykę tyranii monarchów, gryzącą satyrę na społeczeństwo współczesne oraz trafne uchwycenie jego stron ujemnych, wywarła olbrzymie wrażenie w oświeconych kołach mieszczaństwa i szlachty. Uczeni humaniści ze sfer uprzywilejowanych zachwycali się znów „Utopią“ jako arcydziełem nowego piśmiennictwa łacińskiego, jednocześnie zaś jako wzorem mistrzowskiego wykładu i doskonałej propagandy idei humanistycznych. I oto dziełko, nie przeznaczone bynajmniej dla szerszego kręgu czytelników, rozeszło się od razu w bardzo znacznej liczbie egzemplarzy: w przeciągu dwóch zaledwie lat ukazały się trzy wydania.

Autor stał się rychło najpopularniejszą postacią zarówno w środowisku mieszczaństwa londyńskiego, jak wśród humanistów różnych krajów, którym już przedtem otworzył był gościnnie podwoje swego domu*). Popularność Morusa sprawiła, że król Henryk VIII zapragnął wykorzystać jego niepospolite zdolności, powołując go do swej służby. Niejeden humanista ówczesny nie zawahałby się na pewno przed przyjęciem wysokiego stano-

*) Odzywano się w tych kołach o domu Morusa jako o „prawdziwym przybytku Muz“, skąd każdy gość wychodził pod wzmożonym urokiem osobistości gospodarza. Rodzinę jego nazywano „żyjącą Utopią w miniaturze“, mając na myśli prostotę i serdeczność jej członków oraz idealne stosunki, jakie łączyły Morusa z jego córkami, których wychowaniem i nauką pokierował osobiście z takim skutkiem, że zaliczano je później do najinteligentniejszych kobiet owej epoki.

wiska członka Rady Królewskiej i referenta podań, jakie zaproponowano Morusowi, widząc w nim wpływowego rzecznika potężnej klasy społecznej: był to przecież szczebel do zawrotnej kariery politycznej. Ale Morus posiadał nie tylko wybitny umysł: odznaczał się również wysokim poczuciem godności osobistej i sprawiedliwości oraz niezłomnym charakterem. Dał tego dowód jeszcze wcześniej, za panowania poprzednika młodego króla, Henryka VII-go: gdy chciwy władca zażądał od parlamentu powiększenia przyznanych mu dochodów, wówczas 26-letni Morus, który był posłem do Izby Gmin, wystąpił tam z ostrą krytyką polityki finansowej króla powodując odrzucenie jego żądania. Za ten śmiały protest musiał ojciec Tomasza, pod groźbą więzienia, zapłacić wysoką karę pieniężną, sam zaś Morus zmuszony został do chwilowego wycofania się z życia publicznego i do zajęcia się prywatną praktyką adwokacką.

Nic zatem dziwnego, że nie kwapił się wejść w służbę nowego króla i odmawiał kilkakrotnie przyjęcia proponowanego stanowiska. Gdy wreszcie zgodził się je piastować, to z pewnością nie w obawie przed niełaską gwałtownego i mściwego króla, jeno — choć wbrew skłonnościom osobistym — w poczuciu o b o w i ą z k u wobec swego środowiska i wobec państwa. Aczkolwiek w służbie królewskiej doszedł do najwyższych godności — rychło został mianowany radcą tajnym, następnie strażnikiem skarbu królewskiego oraz kanclerzem hrabstwa Lancaster, wreszcie w r. 1523 ministrem skarbu (piastując równocześnie z wyboru godność speakera, czyli marszałka Izby Gmin), — nie zmienił swego charakteru i nie sprzeniewierzył się ani na jotę swym przekonaniom, przyjmując wszystkie wymienione urzędy jako obowiązek obywatelski w przeświadczeniu, że okaże się pożytecznym państwu. Referując tedy w parlamencie budżet państwowy, odważył się wystąpić, wbrew oczekiwaniu króla i jego otoczenia, przeciwko jego uroszczeniom finansowym, przez co ściągnął na siebie oczywiście groźne niezadowolenie króla, natomiast zyskał jeszcze większą sympatię ze strony kupiectwa.

Było to tylko początkiem ostrego zatargu między Morusem a Henrykiem VIII. Król zapragnął wówczas pójść w ślady licznych monarchów, który, zaślaniając się dążeniem do reformy kościelnej, zerwali z papieżem po to, aby pod pozorem uniezależnienia kościoła od Rzymu, z jednej strony zagarnąć dla siebie olbrzymie majątki kościelne, z drugiej zaś podporządkować sobie kościół jako nowe narzędzie władzy doczesnej. Te istotne przyczyny przeciwrzymskiej polityki Henryka VIII ujawniły się w Anglii w sposób tak otwarty, jak w żadnym innym kraju: nigdzie tak cynicznie nie wystąpiła chciwość monarchy i jego żądza niepodzielnego rządu ciał i dusz poddanych jak w Anglii, gdzie król rabował bez obsłonek dobra kościelne, gdzie nic nie zmieniono ani w dogmatach, ani w obrzędach kościelnych, miejsce bowiem papieża zajął po prostu król.

Chciwość dóbr ziemskich i władzy wystąpiła u Henryka VIII w parze z niepohamowaną żądzą innego rodzaju: powodem bezpośrednim sporu z papieżem stała się u króla chęć uzyskania rozwodu z Katarzyną Aragońską i wstąpienia w związek małżeński z piękną Anną Boleyn, którą później pod nikczemnie zmyślonym pretekstem oskarżył o wiarołomstwo i wyprawił na szafot.

Lud angielski nie mógł się spodziewać po królewskiej reformacji „z góry“ żadnego polepszenia swej doli. Raczej przeciwnie: grabież majątków kościelnych przez króla i jego faworytów kładła kres działalności filantropijnej kościoła, co się zaś tyczy władzy państwowej, to, sądząc z dotychczasowego jej postępowania, nie zamierzała ona zastąpić akcji charytatywnej klasztorów. Morus był zatem od samego początku przeciwny zarówno „reformacji“ odgórznej, jako też rozwodowi króla w charakterze jej pretekstu.

Znalazł się więc w opozycji nie tylko jako wierzący i praktykujący katolik: jako przyjaciel ludu usiłował w ten sposób przeciwdziałać pogorszeniu jego losu, jako obrońca wolności — zwalczać tą drogą dążenia do wzrostu potęgi królewskiej, pro-

wadzącej wprost do nieokiełznanej tyranii. Przeciwwstawił się wreszcie zamierzeniom Henryka VIII-go jako czołowy reprezentant nauki ówczesnej obawiając się wzorem wielu humanistów na kontynencie Europy, że zlikwidowanie katolicyzmu w Anglii równoznaczne jest z oderwaniem się jej od Rzymu i w ogóle od Włoch, a więc od głównego ośrodka nauki i kultury literacko-artystycznej. O tym, że sprzeciw Morusa nie pochodził bynajmniej z fanatyzmu religijnego — świadczy nie tylko jego krytyka obyczajów dużej części ówczesnego wyższego kleru katolickiego w Anglii (który okazał się niemal w całości posłusznym narzędziem zamysłów Henryka VIII-go), nie tylko duch prawdziwej tolerancji, owiewający karty „Utopii“, nie tylko pozytywne stanowisko jej autora wobec etyki epikurejskiej, lecz również stosunek jego do protestantów, wówczas gdy piastował urząd najwyższego dygnitarza angielskiego: nakazując z obowiązku ich uwięzienie, zalecał ludzkie traktowanie aresztowanych, nie zarządzał ścigania ich w razie ucieczki,*) jednemu zaś z „heretyków“, *Szymonowi Grynoeusowi* otworzył gościnnie dom własny i wsparł go zasiłkiem pieniężnym i radą przyjacielską.

Ściągając na siebie coraz to większe niezadowolenie króla, staje się Morus, z drugiej strony, coraz to potrzebniejszy dla kupiectwa londyńskiego. W r. 1529 potrafi na stanowisku posła osiągnąć w układach pokojowych z Hiszpanią bardzo ważne koncesje dla handlu angielskiego. Ponieważ najbardziej samowolny władca musi się przecież liczyć z opinią wpływowych kół w społeczeństwie, otrzymał zatem Morus od króla w tymże roku, mimo wzrastającą niechęć tyrana do niezależnego charakteru wielkiego myśliciela, nominację na najwyższy w państwie

*) Kiedy doniesiono Morusowi o ucieczce jednego z więźniów, oświadczył wręcz, że nie dziwi go to, iż człowiek, który znalazł się w złych warunkach mieszkaniowych, chciał wyprowadzić skrycie się i udał się bez hałasu na poszukiwanie wygodniejszego schroniska.

angielskim urząd lorda-kanclerza. Przyjmując ten zaszczyt przeczuwał już Morus bliską niełaszkę, oświadczając w uroczystym przemówieniu publicznym:

„Im wyższe stanowisko, tym dotkliwszy upadek. Gdyby nie łaska króla, byłoby mi ono równie przyjemnym, jak Damoklesowi — miecz, wiszący nad jego głową“...

Łudził się nowy lord-kanclerz, że mimo wszystko zdoła okazać się pożytecznym ludowi angielskiemu nie czyniąc zarazem krzywdy klasom posiadającym, że uda mu się niejako pogodzić ogień z wodą w myśli epitaphium, które sam dla siebie ułożył:

„Był kochany przez lud, a nie był nienawidzony przez szlachtę“...

Choć powiedział kiedyś, że „nie ma na dworze ksiąząt miejsca dla filozofii, która by pragnęła unormować jednakowo wszystkie sprawy według niezmiennego wzoru“, sądził wszakże, że „choć nie podobna całkowicie wykorzenić złych idei, nie ma się jednak prawa usunąć się od życia publicznego. znaczyłoby to bowiem tyleż, co zachować obojętność na losy okrętu na pełnym morzu jedynie dlatego, ponieważ nie da się rozkazywać wiatrowi.“

Przeciwnie „wiatry“ obróciły w niwecz najszlachetniejsze intencje człowieka, który mniemał, że uda mu się bodaj na czas krótki sterować naprawdę nawą państwową ojczyzny: „kapitan“ z przywileju urodzenia ograniczył uprawnienia swego sternika tak dalece, że szefem rządu była właściwie kochanka królewska zwana powszechnie „ministrem rozwodu“, najbliższym zaś jej pomocnikiem — marszałek Rady Królewskiej i faworyt Henryka VIII-go, książę *Tomasz Norfolk*.

W tej sytuacji zmuszony był Morus w r. 1532 zrezygnować ze swego wysokiego stanowiska. Nie przywiązując nigdy szczególnej uwagi ani do splendorów i zaszczytów jako nietrwałych

oznak zewnętrznych przemijającej władzy doczesnej, ani do wysokich poborów dygnitarskich, przyjmuje z radością dymisję i wycofuje się całkowicie z życia politycznego. Gotów jest się pogodzić z najskromniejszymi warunkami materialnymi, byle zachować najcenniejsze dobro, mianowicie równowagę i spokój duchowy. Henryk VIII nie pozwala mu jednak cieszyć się bez przeszkód tym skarbem, dopóki sprzeciwiać się będzie rozwojowi królewskiemu. Nie dość więc że konfiskuje pod błahym pozorem niewielki majątek ziemski byłego lorda-kanclerza: każe swoim doradcom wmieszać go do procesu pewnej zakonnicy, oskarżonej o zdradę stanu. Ale niewinność Morusa była tak oczywista, że sami lordowie, którzy mieli go sądzić, zrzekli się oskarżenia. Równie bezzasadne okazało się oskarżenie Morusa o łapownictwo: w świetnej i dowcipnej mowie obrończej obrócił on w niwecz niecną kalumnię i ośmieszył samych oszczerców*).

Gdy zawiodły próby odarcia Morusa z czci i zohydzenia go w ten sposób w opinii społeczeństwa, pozostało królowi jedno tylko wyjście: pociągnąć ex-kanclerza do odpowiedzialności za odmowę uznania córki Anny Boleyn jako prawowitej następczyni tronu. Wtrącono Morusa do więzienia, znaleziono fałszywych świadków-krzywoprzysięzców, celem „udowodnienia“ oskarżonemu popełnienia zdrady stanu, wywierano nań presję fizyczną i moralną, aby złamać jego ducha. Na próżno: nie chciał nawet dopuścić do siebie myśli o upokorzeniu, jakim byłoby w jego mniemaniu wyrażenie zgody na coś, co sprzeciwiało się jego sumieniu. Nie odwiodły go od wytrwania w po-

*) Świadectwem sprawiedliwości Morusa na stanowisku sędziego są m. in. słowa, które Szekspir wkłada w usta jednej z postaci dramatu historycznego „Henryk VIII“: jest tam mowa o umiłowaniu prawdy, którym kierował się Morus w swych wyrokach oraz o bronionych przez niego sierotach, które po jego śmierci zraszać będą łzami grób swego dobroczyńcy.

wziętym postanowieniu prośby i błagania żony i ukochanych córek, którym trudno było pojąć, dlaczego nie postępuje tak, jak „wszyscy biskupi, najmędrsi ludzie królestwa i w ogóle wszyscy porządni ludzie“, dlaczego „woli towarzystwo szczurów niż żony, dzieci i przyjaciół“, czemu „przekłada brudne ciasne więzienie nad piękną bibliotekę w zaciszu domowym“.

Skazany już na okrutne tortury (otwieranie żył i wlewanie do nich roztopionego ołowiu) oraz na ćwiartowanie, pisze Morus na murze więziennym: „po cóż obawiać się nadejścia naza jutrz tego, co może się zdarzyć za dni kilka“. Gdy zakomunikowano mu, że dobrotliwy król raczył w swej łasce zamienić hańbiące ćwiartowanie na ścięcie, odparł z humorem: „Niechaj Bóg uchroni moją rodzinę przed miłosierdziem królewskim“.

Osamotniony w swym bohaterstwie, nie zrozumiany nawet przez najbliższych, zdołał zachować pogodę ducha w obliczu nadchodzącej już śmierci*). Spotkał ją mężnie 6 lipca 1535 r.

W samym życiu Morusa zawarte są *wielkie wartości wychowawcze* — na pewno niemniejsze niż w życiu jego mistrzów — Sokratesa i Platona. Morus dał mianowicie wzór wychowawczy życia, pracy społecznej i śmierci człowieka o nieugiętym charakterze i niezłomnych przekonaniach, których nie mogły zachwiać ani pokusa wielkich bogactw, ani zaszczyty świata doczesnego, ani niełaska potężnego władcy, ani groźba straszliwych tortur, ani wreszcie widmo nieuchronnego szafotu. Trafnie uchwycił tę stronę osobowości Morusa nieznaną autor czterowiersza francuskiego, zamieszczonego pod portretem męczennika sprawiedliwości.

*) W wigilię dnia, kiedy miał zapaść ostateczny wyrok, przyszedł jak zwykle, cyrulik, aby ogolić Morusa, ale ten go odesłał, mówiąc: „Pomiędzy mną a królem powstała wielka różnica zdań. Chodzi teraz o to, czy moja głowa będzie jego, czy też zostanie przy mnie. Dopóki spór jest nie rozstrzygnięty, nie chcę czynić żadnych na nią wkładów“.

III. IDEE SPOŁECZNO — USTROJOWE

Już współcześni zestawiali słusznie Morusa z Platonem ze względu zarówno na zgodność myśli i czynu u każdego z tych wielkich ludzi, jak na ich intencję urabiania pedagogicznego monarchów jako urodzonych wychowawców swych poddanych. Przecozali jednak głębokie różnice, dzielące obu myślicieli. W dobie upadku wielkohandlowej Rzeczypospolitej ateńskiej szkicuje Platon ustrój wspólnoty materialnej i duchowej dla elity swych współobywateli gardząc pracą rolniczą i w ogóle fizyczną, podczas gdy Morus w epoce narodzin kapitalizmu handlowego opiera ustrój idealnego społeczeństwa utopijczyków na wspólnej własności i równości wszystkich jego członków otaczając szczególnymi względami właśnie rolnictwo i pracę przemysłową.

Jest to zupełnie zrozumiałe, skoro zważymy, że Platon jako rzecznik zachowawczego ziemiaństwa greckiego pragnął zawrócić rozwój społeczny wstecz ku prawodawstwu mitycznego króla spartańskiego Likurga, ku ustrojowi kastowemu starożytnego Egiptu, natomiast Morus, ów bystry obserwator i przenikliwy krytyk rodzącego się kapitalizmu, doceniający zarazem jego rolę postępową w rozwoju społecznym, dążył *naprzód* ku nowym formom współżycia ludzkiego, w których znalazłby ujście nieskrępowany rozwój sił wytwórczych na podstawie ówczesnej techniki wytwarzania dóbr materialnych. Stąd też pochodzi *życiowość* Morusa nawet wówczas gdy, zdawałoby się, puszcza wodze swej wyobraźni twórczej: w przeciwieństwie do abstrakcyjności Platona, którego państwo jest zasadniczo, chociażby w swym układzie hierarchicznym, próbą realizacji pewnych koncepcji filozoficznych i etycznych, — okazuje się Morus w uzasadnieniu i konstrukcji swego ideału społecznego prak-

tykiem i utylitarystą, motywującym każdy niemal szczegół organizacji współżycia utopijczyków względami natury gospodarczej.

Zarys podstaw ekonomicznych społeczeństwa przyszłości oparty jest tedy u Morusa na zdobyczach gospodarczych, osiągniętych w wyniku dotychczasowego rozwoju społecznego. Jakkolwiek główne zajęcie utopijczyków stanowi jeszcze *rolnictwo*, to przecież niepoślednią rolę odgrywa już u nich *praca przetwórcza*, mianowicie rzemiosło ześrodkowane w miastach.

Ponieważ celem ustroju Utopii jest zaspokojenie istotnych fizycznych i duchowych potrzeb jej obywateli, nie zaś marnotrawienie sił większości społeczeństwa gwoili zadośćuczynieniu przelotnym zachciankom nie pracującej garstki bogaczy, przeto zaprowadzony jest na wyspie *powszechny obowiązek pracy* „istotnie *pożytecznej*“, od której zwolnieni są jedynie starcy, dzieci, nieuleczalnie chorzy i ułomni, próżniactwo natomiast uważane jest za największe przestępstwo.

„Wszyscy utopijczycy, mężczyźni i kobiety zajmują się rolnictwem i nikomu nie wolno uchylać się od tej pracy... Poza rolnictwem, które stanowi obowiązek powszechny, każdy pracuje w jakimś specjalnym rzemiośle. Jedni tkają wełnę lub płótno, inni są malarzami lub garncarzami; jeszcze inni obrabiają drzewo i metale. Są to najważniejsze rzemiosła. Wszyscy bez wyjątku, mężczyźni i kobiety, muszą nauczyć się jednego z tych rzemioł; kobiety jako słabsze pracują przeważnie w rzemiośle tkackim, mężczyznom zaś przypadają w udziale uciążliwsze zajęcia... Przy sześciogodzinnym dniu roboczym, (przerwanym zresztą dwugodzinnym wypoczynkiem — S. R.) wytwarza się w obfitości wszystko co jest niezbędne do życia, wszystko co służy do uprzyjemnienia go, a środki żywności w znacznym nawet nadmiarze“.

Tym, którzy obawiają się, że „sześć godzin pracy nie wystarczą dla zaspokojenia wszystkich potrzeb społeczeństwa“, od-

powiada Morus, że „ilość pracujących obecnie dla zaspokojenia potrzeb ogółu jest o wiele mniejsza niż można by sądzić na pozór“ tylko dlatego, że „niewielu pomiędzy pracujących trudni się wytwarzaniem rzeczywiście pożytecznych przedmiotów“ wobec istnienia „w naszym stuleciu złota... wielu gałęzi rzemiosła i sztuki, które służą wyłącznie zbytkowi i rozpuście“ i wobec „ilości nie pracujących wśród innych narodów“.

Celem pracy powszechnej jest w mniemaniu utopijczyków *dobro całego społeczeństwa i poszczególnych jego członków*, „zaspokojenie potrzeb ogólnych i indywidualnych a następnie pozostawienie każdemu możliwie jak największej ilości wolnego czasu na zaspakajanie potrzeb społecznych, na rozwój umysłowy i studia, w tym bowiem wszechstronnym rozwoju upatrują utopijczycy sens życia i szczęście“.

Nie wystarczy jednakowoż zadekretować z góry powszechny obowiązek pracy, aby zapewnić tą drogą wszystkim członkom społeczeństwa możliwość wszechstronnego rozwoju ich sił i uzdolnień: zarówno przeprowadzenie pracy powszechnej jako też wykorzystanie jej owoców dla pożytku utopijczyków wymaga nieodzownie *racjonalnej i celowej organizacji wytwarzania i podziału dóbr społecznych*. Jakże przedstawia się ta organizacja?

Rolnictwo i praca przetwórcza uzupełniają się wzajemnie: „rolnicy uprawiają rolę, doglądają bydła, rąbią drzewo i odstawiają płody rolne do miast“, to wszystko zaś „co im jest potrzebne i czego nie mogą im dostarczyć pola i lasy, otrzymują oni z miast“. „Równowagę w zaopatrywaniu całej wyspy“ zabezpiecza, prócz podziału pracy między wsią a miastem, również wymiana produktów między poszczególnymi okręgami: „okręgi, posiadające nadmiar produktów, odstępują je innym nie żądając za to wynagrodzenia, i otrzymują ze swej strony to, czego im brak, nie dając nic w zamian“. „W ten sposób cała wyspa tworzy niejako jedną rodzinę“.

Każdy członek wielkiej rodziny utopijczyków, bez względu na jego zajęcie, pracuje „według sił“, wynagrodzenie zaś otrzy-

muje „według potrzeb“ ze składów publicznych każdego miasta, w których przechowywane są wszystkie płody i wyroby: w miarę potrzeby „każda rodzina*) bierze ze składów wszystko, co jest jej niezbędne i otrzymuje to bez jakiegokolwiek zapłaty i kontroli“, ponieważ „jest wielka obfitość wszystkiego“ i nie ma powodu do przypuszczenia, iż ktokolwiek weźmie więcej, niż mu potrzeba, gdyż każdy jest pewien, że niczego nie zabraknie“, i każdy „jest bogaty, jakkolwiek żadnego przedmiotu nie może nazwać swą własnością“.

Jak ustroj społeczny utopijczyków uzasadnia Morus ich koniecznościami życiowymi, mianowicie potrzebą uregulowania produkcji i spożycia dóbr materialnych, podobnie nie wywodzi ich organizacji państwowej z postulatu realizacji jakowegoś odwiecznego prawzoru sprawiedliwości, lecz traktuje ją jako narzędzie stworzone w celu zarządzania „wspólnotą ludzką i dobrem publicznym“ oraz w celu ich obrony.

Najskuteczniejszą rękojmię urzeczywistnienia tych celów stanowi *demokratyczno-republikański ustroj Utopii*, wszystkie bowiem jej władze państwowe pochodzą z *wyboru obywateli*, nie wyłączając Senatu, złożonego z przedstawicieli poszczególnych okręgów. Senat reguluje m. inn. *ogólną działalność gospodarczą*: pierwsze jego posiedzenia „poświęcone są statystyce ekonomicznej wyspy“ celem zachowania równowagi między miastami, w których okazało się „za dużo“ a tymi, gdzie stwierdzono „nie-dostatecznie“...

*) „Rodziny“ utopijczyków są to w istocie pewne wspólnoty pracujące, oparte wprawdzie na związkach krwi, niemniej wszakże racjonalnie zorganizowane w ramach większych zespołów. Każdy z zespołów prowadzi pod kierunkiem osobnego zwierzchnika wspólne gospodarstwo domowe, co pozwala mu zaoszczędzić wiele pracy i czasu oraz wyzwala zarazem kobietę z tych więzów, jakimi jest skrzepowana u innych narodów, zapewniając jej całkowite równouprawnienie z mężczyzną.

IV. IDEE SPOŁECZNO — PEDAGOGICZNE

Praca wytwórcza jest, jak widzimy, *alfą i omegą społeczeństwa i państwa* utopijczyków, każdy obywatel musi być zatem *zawczasu przysposobiony* do niej. Wszyscy więc znają się na rolnictwie, „gdyż uczą się uprawy roli już od dzieciństwa“. Nie jest to wszakże zwykły obowiązek pracy, jaki nakładają włościanie na swoje dzieci, ledwo tylko wyrosną od ziemi: „dzieci zapoznają się z nią (tzn. z pracą na roli — S. R.) teoretycznie w szkołach a praktycznie na polach, otaczających miasto, dokąd prowadzone są na przechadzkę.“ — „Tam widzą pracujących i pracują same, a ćwiczenia takie wpływają na ich rozwój fizyczny“.

Zwróćmy uwagę po pierwsze, na to, że przysposobienie do pracy łączy się u Morusa z *wykształceniem ogólnym*, po drugie, że „nauki teoretyczne“ w szkołach pobierają dzieci *bez różnicy płci*, po trzecie, że udziela się ich młodzieży w *języku ojczystym*, po czwarte wreszcie, że troska o rozwój umysłowy dzieci idzie w szkołach elementarnych w parze z dbałością o *rozwój fizyczny młodzieży*.

Utopijczycy postępują w tym względzie—zaznacza Morus — tak samo, jak starożytni Grecy i Rzymianie, zwracając pilną uwagę na ćwiczenia i zabawy gimnastyczne: „przekładają oni zdrowie nad wszystkie uciechy cielesne“. — „Utopijczycy zabiegają chętnie o piękno, siłę i zręczność ciała jako o najlepsze dary przyrody“. A jakkolwiek nienawidzą wojny, muszą przecież, ze względu na możliwość napadu ze strony innych ludów, odbywać bez różnicy płci (jak w „Rzeczypospolitej“ Platona) *przysposobienie wojskowe*. Wszechstronne zabiegi o wychowanie fizyczne sprawiają, że „utopijczyk odznacza się zręcznością ruchów, że nie wyróżniając się wzrostem, jest jednak silniejszy, niż można by sądzić na oko.

Widzimy więc, że przysposobienia do pracy na roli nie traktuje Morus bynajmniej wąsko-uitylitarnie, jeno pod kątem zapewnienia tą drogą zarówno harmonijnego rozwoju cielesnych i duchowych sił jednostek jak zaspokojenia potrzeb społeczeństwa i państwa. Zobaczymy dalej, że temuż celowi ma służyć *przygotowanie młodzieży do pracy przetwórczej*.

Wiemy już skądinąd, że wszyscy utopijczycy muszą się nauczyć rzemiosła, ponieważ jednak praca nie jest w „Utopii“ przekleństwem, lecz stanowi istotną potrzebę każdego obywatela, nie narzuca się dzieciom określonego rzemiosła, jeno pozwala się każdemu kierować się w wyborze własnymi upodobaniami, a nawet nie ograniczać się do jednego tylko rzemiosła obierając sobie rodzaj pracy *według skłonności*. Jeżeli natomiast pewien osobnik nie okaże wyraźnego upodobania do tego czy innego rzemiosła, władze miejskie wyznaczą mu naukę danego rzemiosła licząc się z *potrzebami społeczeństwa*.

Ten właśnie motyw zasadniczy przysposobienia do pracy odróżnia Morusa od Pestalozzi'ego. Założyciel przytułku w Neu-hof uczył dzieci pracy przetwórczej, kierując się dążnością do podtrzymania bytu materialnego włościaństwa, rujnowanego przez wtargnięcie na wieś pieniądza i uzależnienie się samodzielnego dotąd gospodarza od kapitalisty. Chodziło mianowicie Pestalozzi'emu o to, aby włościanin potrafił dorabiać pracą domową w przemyśle, unikając w ten sposób proletaryzacji, wyzysku kapitalistycznego, rozkładu rodziny i zepsucia dawnych patriarchalnych obyczajów. Natomiast u Morusa koncepcja wychowania do pracy nie jest podyktowana ani dążeniem do podniesienia zarobku pracowników, ani w ogóle interesem tej czy innej warstwy społecznej, jeno względem na dobro *całej wspólnoty utopijczyków*.

Sama organizacja wspomnianego wychowania nie wymyślona jest przez Morusa „z głowy“, zaczerpnął ją bowiem z żywej współczesności, jaką mógł bezpośrednio obserwować w epoce, kiedy — jak powiada Dewey w swym odczycie „Szkoła i roz-

wój społeczny“ — „cały proces przemysłowy przetwarzania, począwszy od produkcji surowców na fermie aż do chwili, w której artykuł już ukończony był gotów do użytku, odbywał się jawnie“, kiedy „każdy członek rodziny istotnie i osobiście brał udział w pracy“ a „dzieci w miarę zdobywania sił i uzdolnień były stopniowo wtajemniczane w arkana rozmaitych czynności“ — słowem, mogły „bezpośrednio i osobiście“ interesować się procesem pracy „aż do czynnego udziału“.

Morus zdaje sobie doskonale sprawę z „wielkich wychowawczych i kształcących wartości pracy przetwórczej dzieci,“ nabywanych, mówiąc słowami Dewey'a w cytowanym odczytanie, „w bezpośrednim zetknięciu z przyrodą, z realnymi rzeczami i materiałami, z aktualnym procesem ich przetwarzania i poznaniem ich niezbędności dla życia“. Gdy jednak współczesny Morusowi *Fr. Rabelais* pragnie w swym obrazie *realistycznego* wykształcenia królewicza przez nowoczesnego ochmistrza (*Ponokrates* jako wychowawca i nauczyciel Gargantuy w powieści „Gargantua i Pantagruel“) wydobyć wspomniane wartości na drodze *wolnego wychowania indywidualnego* w formie zajęć nauczyciela z jednym tylko uczniem przez budzenie jego zainteresowania w rozmowach i obserwacjach, w wycieczkach o charakterze politechnicznym (oglądanie rozmaitych warsztatów, przypatrywanie się robocie rzemieślników, uczenie się i przyswajanie sobie w ten sposób „różnych gałęzi przemysłu i rękodzieła“), — Morus każe dzieciom utopijczyków uczyć się rzemiosła w „uczciwej i cnotliwej rodzinie“, która wyspecjalizowała się w jego uprawianiu od dziada-pradziada. O wybór takiej rodziny zabiega nie tylko ojciec dziecka, lecz również władze państwowe rzeczypospolitej.

Część młodzieży, ujawniająca z wczesnego wieku zdolności naukowe, zostaje na podstawie wyboru ludności i nauczycieli-kapłanów oraz na mocy tajnego głosowania zwierzchników zespołów rodzinnych czyli *syfogramtów* przeznaczona do studiowania nauk i sztuk. Tacy osobnicy otrzymują bardzo staranne wykształcenie

pod kierunkiem wybitnych uczonych. Jednostki, poświęcające się pracom naukowym, zwalniane są od wszelkich robót obowiązkowych w rolnictwie i rzemiośle i mogą całkowicie oddawać się nauce. Skoro któryś z wybrańców nie usprawiedliwi pokładanych w nim nadziei, przeniesiony zostaje do klasy robotników. Gdy natomiast dzieje się odwrotnie, gdy — co można zaobserwować znacznie częściej — udaje się robotnikowi, dzięki uprawianiu studiów naukowych w chwilach wywczasów, zdobyć gruntowne wykształcenie, wówczas uwalnia się go od pracy fizycznej i przenosi się do klasy uczonych.

Jakże przedstawia się treść wykształcenia, pobieranego w wyższych zakładach naukowych przez specjalnie uzdolnioną młodzież — znowuż bez różnicy płci (przypomnijmy sobie dbałość Morusa o wychowanie i wykształcenie własnych córek!)? Jakkolwiek nie znajdujemy u Morusa żadnych dłuższych i systematycznych informacji ani o programie, ani o organizacji wymienionych zakładów, można wszakże z luźnych wzmianek, rozproszonych tu i ówdzie na kartach „Utopii“, wywnioskować, że dają one przede wszystkim wykształcenie *przyrodniczo-matematyczne*, przystosowane do wymagań ówczesnego życia gospodarczego, które rozwijało się w Anglii pod znakiem handlu zamorskiego, związanego ściśle z wytwórczością przemysłową kraju.

O nastawieniu praktycznym wykształcenia, naszkicowanego przez uczonego, który, mimo że sam był wybitnym *humanistą*, uchwycił „*ducha czasu*“ głębiej od niejednego przyrodnika ówczesnego, — świadczy znamienity fakt, że: „*siedmiu sztuk wyzwolonych*“, stanowiących trzon wykształcenia w wiekach średnich i w dobie Odrodzenia, odrzuca Morus całkowicie *gramatykę* i *retorykę*, *dialektyce* zaś nie przypisuje większej wagi, wyrażając się z ironią o „*subtelnych regułach lakoniki, tautologii i alegorii*“. Podnosi zato z uznaniem, że „*utopijczycy orientują się doskonale w biegu planet i w ruchach ciał niebieskich*“, że „*wynaleźli specjalne maszyny, bardzo szczegółowo*

i poglądowo odtwarzające stosunki wzajemne słońca, księżyca i gwiazd oglądanych na ich widnokregu“, że „na podstawie oznak, opartych na długoletnich obserwacjach, przewidywać potrafią deszcz, wiatr itp. zmiany pogody“.

Widzimy zatem, że Morus ceni bardzo wysoko *poglądową metodę nauczania*, pojmując ją, podobnie jak później *Komeński*, nie tylko w sensie plastycznego unaocznienia nauki, lecz również jako obserwowanie rzeczywistych zjawisk przyrody i stosowanie w nauczaniu przyrządów meteorologicznych i astronomicznych.

Obok „filozofii przyrody“ wykładana jest i filozofia moralna“, która stawia sobie tak samo zadania *praktyczne i życiowe*, utopijczycy są bowiem, jak słusznie stwierdza katolicki badacz Morusa, *Emil Dermenghem*, „epikurejczykami, jakkolwiek w najszlachetniejszym znaczeniu tego terminu“. „Poszukują oni — powiada Morus — w duszy człowieka, w jego ciele oraz w świecie zewnętrznym tego, co mogłoby uczynić go szczęśliwym“, sądzą przeto, że „pogarda dla wdzięku, piękna i siły ciała jest szczytem szaleństwa“ i są bardzo wrażliwi na czysto ludzkie uciechy wzrokowe, słuchowe i węchowe.

Utopijczycy są zatem nie tylko eudajmonistami, ale i *hedonistami*, ponieważ źródło szczęśliwości upatrują w *rozkoszach*, cel zaś człowieka — w *możliwie najprzyjemniejszym spędzaniu życia*. Wszakże „rozkosz, od której uzależniają szczęśliwość, nie jest bynajmniej uciechą zmysłową, zmierzającą jedynie do zaspokojenia nieskoordynowanych pożądań, jeno rozkoszą łagodną i uczciwą, oparą na cnotce, polegającej według ich mniemania po prostu na ścisłym przestrzeganiu prawa naturalnego, wrytego w głębi serc naszych przez Boga.“ — „Życ według prawa naturalnego znaczy to, jak powiadają, *radzić się tylko rozumowi*“, a więc „okazywać sobie pomoc wzajemną, dzielić się swymi zasobami i unikać niewiernych rozkoszy i zdradliwych uciech“, natomiast poszukiwać owych radości najszlachet-

niejszych, których źródłem jest poświęcenie się dla dobra powszechnego.

Podwaliną tej „bardzo prostej i nadzwyczaj łagodnej“ moralności utopijczyków jest ich *religia*. Wprawdzie „religie utopijczyków są odmienne nie tylko w rozmaitych okręgach, lecz nawet w granicach tegoż miasta“, wprawdzie obok kultu ciał niebieskich i „czci okazywanej którejskolwiek z nadzwyczajnych osobistości starożytnych“ istnieje również pogaństwo, większość wszakże, pozostawiając, bóstwa ludowe — owe twory nieokreślonej wyobraźni“, wierzy w istocie tylko w „Bóstwo jedyne, wiekuiste, nieskończone, niepojęte,... którego natura nie ma nic wspólnego z tym, co uderza nasze zmysły“. Mimo więc całej rozpiętości między religiami utopijczyków, wszyscy uznają zgodnie Boga jako twórcę i Opatrzność świata.

Każdy wprawdzie modli się w domu na swój sposób, istnieje jednak ponadto *wspólny kult państwowy* i kilkuset *kapłanów*, wybieranych przez Zgromadzenie ludowe. Organizacja owego kultu nie narusza w najmniejszej mierze prywatnych kultów domowych, obejmuje bowiem tylko te elementy wierzeń, które są wspólne wszystkim. Są to mianowicie trzy pewniki: po pierwsze nieśmiertelność duszy, po drugie *istnienie Boga*, który, jako uosobienie dobroci, stworzył duszę gwoli jej szczęśliwości, po trzecie *odpłata zaświatowa* za czyny cnotliwe i występne. „Jakkolwiek dogmaty te należą do zakresu religii — powiada Moros — sądzą utopijczycy jednakowoż, że wystarczy *sam rozum*, aby w nie wierzyć i uważać je za słuszne.“

„Religią państwową“ utopijczyków jest zatem, jak widzimy, *deizm*, pierwszą zaś ich zasadę w stosunku do różnorodności wierzeń, istniejących w ich Rzeczypospolitej, stanowi, jak słusznie stwierdza Dermenghem, *wolność sumienia*, wprowadzona niegdyś przez założyciela państwa, króla *Utopusa*, celem położenia kresu sporom religijnym, jakie dzieliły i rujnowały naród. „Każdy fanatyk, któremu udowodniono użycie podstępstwa, siły i przemocy, skazany zostaje na wygnanie lub niewolę“.

Kapłani utopijscy, wybierani przez całą ludność, są tedy raczej, wobec różnorodności wierzeń i kultów religijnych, *strażnikami* obyczajów jak dawni cenzorowie rzymscy oraz *wychowawcami i nauczycielami młodzieży*, niż duchownymi w ścisłym znaczeniu tego wyrazu, Uczą oni dzieci i młodzieży „głównie moralności i cnoty, następnie zaś dopiero udzielają im nauk“. Jako wychowawcy usiłują zaszczerpić „czulej i wrażliwej duszy dziecka“ dobre zasady w duchu *społeczno-obywatelskim*. Dzieci przepojone owymi zasadami przestrzegają ich w ciągu całego życia stanowiąc dzięki temu ostoję pomyślności państwa.

Pomyślny rozwój rzeczypospolitej utopijskiej opiera się nie tylko na zorganizowanym należycie wychowaniu i kształceniu dzieci i młodzieży, lecz również na doskonale postawionej *oświacie pozaszkolnej*, utopijczycy uczą się bowiem *przez całe niemal życie*. Jakkolwiek „czas pomiędzy pracą, jedzeniem i snem może każdy spędzać wedle upodobania“, nikt przecież „nie nadużywa tej swobody, aby oddawać się w wolnych godzinach próżniactwu; każdy szuka wypoczynku raczej w urozmaiceniu pracy i zajęć, czyli — jakbyśmy się dziś wyrazili, w tzw. „płodozmianie“. — „A uczynić to łatwo dzięki następującemu zadziwiającemu prawdziwie urządzeniu:

Co rano przed wschodem słońca otwierane są sale publiczne. Obowiązek korzystania z nich mają ci, którzy specjalnie poświęcają się nauce; ale wszyscy, bez względu na swój zawód, mężczyźni i kobiety, mogą w nich przebywać. Ludność korzysta też masowo z tej sposobności i każdy studiuje tę gałąź wiedzy, jaka najbardziej odpowiada jego upodobaniu i zawodowi“.

Nie dość na tym: „w godzinach rannych odbywają się za zwyczaj wykłady publiczne, na które stale uczęszczają liczni słuchacze, zarówno mężczyźni jak i kobiety“. Najbardziej interesują utopijczyków kwestie filozoficzne, ale nie są im również obce zagadnienia z nauk przyrodniczych i techniki.

Część wywczaśów wypełniają im ćwiczenia i zabawy gimnastyczne w myśl zasady zachowania równowagi między rozwojem duchowym i cielesnym. Doskonając się zarazem fizycznie i duchowo, podnoszą utopijczycy własne kwalifikacje zawodowe i ogólnoludzkie oraz poziom kulturalny swej ojczyzny. W ten sposób przyczynia się każdy z nich w miarę swoich sił do realizacji głównego celu urządzeń społeczeństwa utopijskiego, zasadzającego się na umożliwieniu każdemu obywatelowi poświęcania najwięcej czasu „na zaspakajanie potrzeb społecznych, na rozwój umysłowy i studia“. — „W tym bowiem upatrują oni sens życia i szczęście“.

*
* *
*

Obowiązkowe, równe i powszechne wychowanie i wykształcenie płci obojga w języku ojczystym jako rękojmia harmonijnego rozwoju wszystkich sił i uzdolnień jednostki i zarazem jako przysposobienie do społecznie użytecznej pracy i do wypełniania innych obowiązków obywatelskich, selekcja demokratyczna wybitnie uzdolnionych uczniów celem umożliwienia im studiów specjalnych gwoli pożytkowi dla społeczeństwa i państwa; oświata pozaszkolna dla dorosłych jako środek podniesienia poziomu kulturalnego kraju — oto *idee naczelne pedagogiki społecznej*, wypowiedziane przez Morusa przeszło lat trzydziestu przed narodzinami tej dziedziny teorii wychowania i przed włączeniem jej postulatów do programów stronnictw rzetelnie demokratycznych. Nie jest to wszakże jedyny tytuł do zasługi Morusa w dziejach myśli pedagogicznej: jako samodzielny odkrywca zasad metodycznych *związku nauki z życiem, unaocznienia uczniom jej wartości praktycznej, uczenia rzeczy a nie wyrazów, obserwowania przyrody i eksperymentowania* a nie samego oglądania jej na obrazkach i modelach — wyprzedził on o wiek przeszło autora „Wielkiej Dydaktyki,“ Komeńskiego.

Skoro wreszcie zważymy, że ten cały przebogaty i oryginalny dorobek myśli pedagogicznej zawarty jest w wąskich ramkach *niewielu kart drugiej części „Utopii“*, liczącej okragło 60 stronic, i że dziełko to *nie jest bynajmniej traktatem pedagogicznym*, gdyż poświęcone zostało przeważnie opisowi gospodarki, ustroju społecznego, państwa i obyczajów utopijczyków, wówczas będziemy mogli ocenić w całej pełni genialność autora, który tak daleko ubiegł swoich najznakomitszych współczesników i w tak wielkim stopniu zbliżył się do najszlachetniejszych i najbardziej postępowych dążeń naszej epoki.

B. JOHN BELLERS

*

*

*

Mieliśmy do czynienia w szkicu poprzednim z typem myśliciela, który, wychodząc z krytyki realnie istniejącego społeczeństwa, budował model społeczeństwa przyszłości z elementów, pochodzących bądź z konstrukcji teoretycznej innego myśliciela (Platon), bądź z rzeczywistości współczesnej. Ów wzór nie wyrastał jednak bezpośrednio z samej współczesności, nie był w pewnej mierze przystosowany do jej warunków ani też obliczony na możliwość szybkiej realizacji. Zważmy, że Morus jako konstruktor zarysu przyszłego społeczeństwa był, mimo gorące współczucie dla „poniżonych i skrzywdzonych“, mimo najszlachetniejszą intencję ulżenia doli ludzi pracy, oderwany w gruncie od ich życia, od ich sposobu odczuwania współczesnej rzeczywistości i myślenia o jej zmianie.

Inaczej zgoła przedstawia się geneza poglądów społeczno-pedagogicznych *Johna Bellersa*, który wyszedł ze środowiska kwaków, z odłamu tej sekty, związanego dość blisko z życiem powszednim warstw niższych, z ich nastrojami i oczekiwaniami. To też zbudował on swoją koncepcję społeczno-pedagogiczną nie w postaci marzenia, urzeczywistnionego na urojonej wyspie szczęśliwości wiekuistej, lecz w kształcie konkretnego projektu, opartego na trzeźwej analizie współczesnego życia gospodarczego i dającego się zrealizować przy posiadaniu pewnych środków finansowych z korzyścią materialną dla inicjatorów.

Ponieważ idee Bellersa wyrastają bezpośrednio zarówno z postulatów jego epoki jak z ideologii jego współwyznawców, musi-

my zatem, chcąc oświetlić je możliwie wszechstronnie i obiektywnie, cofnąć się do czasów W. Rewolucji Angielskiej i przedstawić pokrótce proces kształtowania się rzeczywistości społecznej jako podłoże formowania się istniejącej dziś jeszcze i wpływowej na gruncie amerykańskim sekty kwaków.

I. RADYKALIZM SPOŁECZNY W DOBIE W. REWOLUCJI ANGIELSKIEJ

Lud angielski, który za czasów Morusa nie występował jeszcze czynnie w służbie pewnych pozytywnych ideałów przebudowy organizacji społecznej i państwowej i nie próbował urzeczywistniać ich w świadomej i zorganizowanej walce społecznej i politycznej, występuje o wiele później na widownię życia politycznego Anglii jako poważna i czynna siła zbiorowa. Jest to następstwem pogorszenia sytuacji materialnej włościan oraz rzemieślników i wyrobników miejskich.

Drobni rolnicy, tzw. yeomanowie i freeholderzy występują czynnie przeciwko ogradzaniu przez landlordów gruntów chłopskich i zagarnianiu przez nich dużych części gruntów gminnych w hrabstwach środkowych celem ich zaorywania i powiększenia w ten sposób swoich folwarków lub też celem tworzenia — po osuszeniu i zadrenowaniu — wielkich pastwisk dla rogacizny czy też zgoła — jak się to działo w bardziej zacofanych hrabstwach — parków myśliwskich dla hodowli dziczyzny (już w końcu w. XVI skarżył się *Harrison*, że „miejsce ludzi zajmują dzikie zwierzęta“). Liczni drobni dzierżawcy burzą się znowuż przeciwko wysokim czynszom, które nie darmo nazwano w swoim czasie „głodną rentą“, jako że pochłaniały cały dochód z uprawy dzierżawionej roli i skazywały czynszownika na egzystencję głodową.

Rzemieślnicy i wyrobnicy miejscy powstają raz po raz przeciwko znacznemu pogorszeniu ich stopy życiowej. Ilość chleba, której rzemieślnik angielski potrzebował na przeżywanie się w ciągu roku, zarabiał on — jak obliczył wybitny badacz dziejów gospodarczych Anglii, *Rogers*, w t. V swego klasycznego dzieła „Dzieje rolnictwa i cen“ („*History of Agriculture and Prices*“) — w r. 1495 w ciągu 10 tygodni, w r. 1533 w

ciągu 14—15, w r. 1564 — w ciągu 20, a w latach 1610 i 1653 w ciągu 43! W okresach kryzysów, które kapitalizm angielski przechodził również w w. XVII, kiedy szalało okrutne bezrobocie, rzemieślnik nie mógł wyrobić nawet i tej normy głodowej dla utrzymania się przy życiu. A prawo określało przy tym dla robotników manufaktur, chałupników i czeladników zarówno *minimalny dzień roboczy* (od 14—16 godzin), poniżej którego nie wolno było pracować, jak *płatę maksymalną*, powyżej której robotnik nie mógł żądać a przedsiębiorca płacić pod groźą kary.

Ustrój, który utrzymywał płacę robotnika na poziomie głodowym i krępował równocześnie jego wolność domagania się lepszych warunków bytu, nie mógł oczywiście budzić w nim uczuć sympatii. Zwłaszcza wówczas, gdy nie kontrolowane przez parlament rządy osobiste króla Karola I, które były w istocie reżymem rozmaitych monopolistów, spekulantów i faworytów królewskich, przyczyniają się do długotrwałego zastoju w handlu i do upadku przemysłu, do emigracji masowej purytan do Ameryki i tkaczy z Norwich do Holandii. W jednej z licznych petycji do „Długiego Parlamentu“, który został zwołany w r. 1640, czytamy, że „spada cena sprzedażna wełny, tego podstawowego towaru królestwa, który nie znajduje odbytu; upada handel i przemysł, wielu biedaków pozbawionych jest pracy, żeglarze stracili zarobek i cały kraj bardzo zubożał“.

Długi Parlament sparaliżował wprawdzie aparat rządów osobistych króla, usuwając cały szereg nadużyć finansowych, zaprowadzając surową kontrolę wydatków, znosząc nieprawne podatki i kasując sądownictwo specjalne. Jednocześnie wszakże zwrócił się z całą siłą i stanowczością przeciwko próbom wyzyskania wstrząsu politycznego przez niezadowolone warstwy niższe, zakazał więc pod rygorem surowych kar obalania płotów granicznych przez włościan, zagarniania przez nich dawnych gruntów gminnych i żądania wyższych płac ze strony robotników.

Niezadowolenie „nizin“ z postawy parlamentu znalazło wyraz w popieranym przez nie sekciarskich ruchach religijnych, którym większość Długiego Parlamentu była zdecydowanie przeciwna, oraz w zapelnieniu szeregów armii parlamentarnej po zaostrzeniu się zatargu między królem a parlamentem i przedrozdzeniu się go w otwartą wojnę domową. Włościanie, rzemieślnicy i wyrobnicy, którzy bili się walecznie pod sztandarami purytańskimi *Cromwella i Fairfaxa*, nie chcieli jednak odgrywać roli narzędzia, ułatwiającego dojście do władzy prezbiteriańskiej (kalwińskiej) większości parlamentu celem — jak brzmiał jej program — utrzymania praw i przywilejów parlamentu i wolności królestwa oraz zachowania i obrony Najjaśniejszego Pana, natomiast „wykrycia wszystkich tych, ...którzy przeszkadzają reformie religii, sieją waśń pomiędzy królem a narodem...“ — „Żołnierz — jak wyraził się na ogólnej naradzie armii z przedstawicielami żołnierzy (tzw. „agitatorami“) kapitan *Rainsborough* — walczył nie po to, aby dostać się samemu w kałużę, aby oddać władzę bogaczom, właścicielom ziemskim i zostać ich wiecznym niewolnikiem“.

Przeciwnicy prezbiterianizmu czyli „niezależni“ (*independenci*), przepojeni duchem radykalizmu społecznego i politycznego, organizowali się demokratycznie już na gruncie samego życia religijnego, tworząc niezależne gminy wierzących czyli tzw. „kongregacje“. Odrzucali oni wszelki autorytet poza głosem własnego sumienia i proklamowali zasadę indywidualnego poszukiwania religijnego, bezpośredniego obcowania z Bóstwem i oczekiwania *wielkiego przewrotu* zapowiadanego proroczno w wizjach i głosach niewidzialnych, wierząc w szybkie nadejście Królestwa Chrystusowego i upadek „wielkiego grodu Antychrysta“.

W miarę atoli dalszego zaostrzenia się antagonizmów społecznych i politycznych przeobraził się independentyzm z nauki pokojowej w sztandar *walki rewolucyjnej*, natchnął swych zwolenników zapalem religijnym i nadał głębszy sens udziałowi ich

w walce z istniejącym ustrojem kościelnym i państwowym. Kapelani wojskowi stają się rychło agitatorami politycznymi, chłopci i rzemieślnicy, tworzący trzon armii Cromwella, przekształcają się w zorganizowaną siłę społeczno-polityczną, która wyodrębnia się niebawem z obozu independentów i przyjmuje program demokratyczno-republikańskiego stronnictwa *lewellerów* czyli „równaczy“. Na czoło nowego stronnictwa wysuwa się *John Lilburne*, jeden z najwybitniejszych działaczy rewolucji, gorący rzecznik sprawy warstw niższych, dzielący czas w okresie swej burzliwej działalności między więzieniem a trybuną polityczną. Deklaruje się on jako „obrońca praw przyrodzonych Anglii przeciwko wszelkiej samowolnej uzurpacji — królewskiej, parlamentarnej i wszelkiej innej“...

„Deklaracja armii“, uchwalona w r. 1647 na olbrzymim mityngu żołnierzy i oficerów, głosi, że „armia powołana jest do obrony sprawiedliwych praw i swobód własnych oraz całego narodu“. Słynna „Umowa ludu“ („*The Agreement of the People*“) z tegoż roku o charakterze programowym tłumaczy, na czym polegają owe prawa i swobody: chodzi mianowicie o zaprowadzenie *ustroju republikańskiego, polegającego na ludowładztwie*. Gwarancję rzetelnej demokracji stanowi ściśle rozgraniczenie praw zastrzeżonych dla całego ludu, m. inn. *wolności sumienia i równości wobec prawa* i uprawnień przedstawicielstwa narodowego, wybieranego na podstawie *powszechnego i równego prawa wyborczego* z wyłączeniem wszakże „sług i ubogich“, co wskazuje, mówiąc nawiasem, na duże wpływy wśród demokratycznej części armii średniego włościaństwa, obcego interesom klas uboższych, pozbawionych własności i zmuszonych do utrzymywania się z sprzedaży swej siły roboczej.

Gdy „agitatorzy“, dążąc do realizacji programu lewellerów, zażądali zwołania ogólnowojskowego mityngu celem zatwierdzenia „*Agreement'u*“, wówczas dowódcy Cromwell i Fairfax, opierając się na tzw. „grandach“, czyli kierowniczym korpusie

oficerskim, wystąpili energicznie przeciwko radykalnym elementom armii, przywracając dawną dyscyplinę i kładąc kres istnieniu legalnych ogólnowojskowych organizacji politycznych. Lewellerowie nie dali jednak jeszcze za wygraną i zwrócili się w r. 1648 do parlamentu, żądając w osobnej petycji, obok dawnych gwarancji konstytucyjnych i ustroju demokratycznego, również zniesienia podatków pośrednich, dziesięciny kościelnej, obrony prawa ubogich włościan do gruntów gminnych i zakazu ogradzania gruntów chłopskich. Stojąc wszakże na gruncie obrony własności prywatnej, zastrzegli się stanowczo przeciwko dążeniu bądź to do równości, bądź też do wspólności majątkowej.

W roku następnym, zaraz po ogłoszeniu rzeczypospolitej, występuje sam wódz lewellerów, John Lilburne, z namiętną filipiką przeciwko „nowym tyranom“, tzn. Cromwellowi i generalicji armii, żądając realizacji „Umowy ludowej“. Ale rząd wyzyskuje wystąpienia skrajnego skrzydła lewellerów, czyli t zw. „prawdziwych lewellerów“ („True Levellers“) przeciwko własności prywatnej jako podstawie ustroju społecznego, aby przypisać ich dążności rewolucyjne *wszystkim* równaczom i zdyskredytować w ten sposób zwolenników Lilburne'a w oczach szerokich kół ludności cywilnej i armii. Lilburne zostaje niebawem aresztowany wraz z najbliższymi współpracownikami. Jakkolwiek wypuszczono go później na wolność, emigruje do Holandii, pragnąc uniknąć dalszych represyj.

Czegóż pragnęli i do czego dążyli „prawdziwi lewellerowie“?

Poglądy ich miały zasadniczo charakter *pokojujowy i utopijny*, nie wskazywali bowiem konkretnych środków urzeczywistnienia ideału równości i wspólności majątkowej, nie tworzyli zorganizowanej siły politycznej dla jego przeprowadzenia, lecz głosili *miłość i pokój* jako jedyne narzędzia działania, maksymę „nie czyni drugiemu co tobie nie miło“ jako główną zasadę postępowania, obowiązującą *wszystkich* ludzi, za „największego“ zaś, ..nieważnego i najszczerzego z lewellerów, o jakim świat kiedy.

kolwiek słyshał“ uważali „Chrystusa jako Zbawiciela całej ludzkości“. Zapowiadali zbliżenie się chwili, kiedy „ciemnota przestanie panować nad umysłami,... nadejdzie rzetelna wspólność majątkowa, w której góra zrównana zostanie z dołem... miłość zjednoczy wielkich i małych: przepadnie ubóstwianie ludzi; jeden Bóg będzie królował i odbierał hołdy od wszystkich...“

Zwiastując nadejście równości ewangelicznej, krytykowali z drugiej strony w najostrzejszy sposób istniejący ustrój społeczny i państwowy, przyrównywając Anglię do „więzienia, w którym liczne wykrety praw, utrzymywanych siłą miecza, zastępują miejsce rygli, zawor i wrot, prawnicy są strażnikami, więźniami zaś — ludzie ubodzy“. Piętnowali tedy niesprawiedliwe prawo, broniące przywłaszczycieli gruntów gminnych i uniemożliwiające robotnikom walkę o wyższą płacę, — ba, nazywali je „morderczym prawem chciwości i samolubstwa“. Wyciągali stąd konsekwentnie hasła rewolucyjne, nawołując do skasowania wszelkich czynszów i renty dziedzicznej, do odebrania ziem gminnych, czyli, jak się wyrażali, „własności włościańskiej, zagarniętej przez władzę Normanów (aluzja do podboju Anglii w r. 1066 przez Wilhelma Zdobywcę), którzy w ciągu 600 lat nie zwracali zabranych gruntów ich prawowitym właścicielom“. Ponieważ rewolucja zniosła już własność królewską i kościelną, zatem ziemia wyzwolona należy teraz prawnie do nieposiadających — tym bardziej, że poparli oni w swoim czasie „commonerów“, czyli członków Izby Gmin w ich walce z samowolą królewską i z ustrojem episkopalnym kościoła panującego.

Od słów przechodzili „prawdziwi lewellerowie“ do czynów, ale nie do walki rewolucyjnej w sensie stosowania przemocy, co byłoby przecież niezgodne z ich zasadą miłości bliźniego, jeno do wspólnego „okopania i oborania wszelkich gruntów gminnych oraz ziem leżących odłogiem w całej Anglii“, celem wspólnego spożywania plonu tej pracy, zgodnie ze słowami Pisma: „razem pracujcie i razem spożywajcie chleb“ i w charakterze „członków jednego gospodarstwa domowego, mianowicie

wszechświata, w którym panuje rozum ku chwale doskonałości“. Z powodu hasła okopania nieużytków otrzymali oni miano „kopaczy“ (the Diggers).

W początkach kwietnia 1649 r. tłum uzbrojony w łopaty rozkłada namioty na wzgórzu pod Londynem i zabiera się do okopywania ziemi leżącej odłogiem, ale nie należącej do niego. Po tygodniu tej pracy zbiorowej władze, zaniepokojone niezwykle zachowaniem przybyszów, wysyłają oddział jazdy, która rozprasza tłum i aresztuje prowodyrów. Szczególną uwagę zwracają na siebie *Gerard Winstanley*, obywatel City londyńskiej, autor licznych broszur i pamfletów społeczno-politycznych, oraz *William Everard*, były żołnierz armii cromwellowskiej. Gdy przedstawiono ich generałowi Fairfaxowi, odmówili zdjęcia przed nim kapeluszy, powołując się na to, że jest on takimż człowiekiem jak i oni, Everard zaś wyjaśnił, że „miał widzenie, w którym kazano mu okopywać i uprawiać ziemię“, że zamierzają oni tylko przysposobić pustkowia do orki, wkrótce jednak ludzie połączą dobrowolnie swe majątki i żyć będą wspólnie obchodząc się bez kupna i sprzedaży.

Jakkolwiek pierwsze czynne wystąpienie diggerów znalazło naśladowców w rozmaitych hrabstwach Anglii, zwłaszcza wśród biedoty wiejskiej, inne grupy włościaństwa nie poparły „kopaczy“, a nawet niekiedy wystąpiły przeciwko nim, rozpędzając ich gromady i zabierając im narzędzia pracy. Korzystają z tego władze, tłumiąc rychło akcję diggerów za pomocą wojska oczyszczonego po r. 1649 od aktywnych żywiołów rewolucyjnych. Dyktator Anglii, „lord protektor“ Cromwell, opierając się na zwycięstwie odniesionym nad skrajnymi elementami radykalnymi, występuje w Izbie Gmin przeciwko *wszystkim* lewellerom bez różnicy odcieni: twierdzi, że zasady egalitarne zostały „świadomie lub nieświadomie zastosowane do własności majątku“, co naruszyło „właściwy interes narodu“, reprezentowany przez „szlachcica, gentlemana i yeomana“.

II. GENEZA IDEOLOGII KWAKRÓW

Cios, zadany zarówno umiarkowanemu jak skrajnemu odłamowi lewellerów, unaoczniał szerokim masom przewagę realną dyktatury Cromwella, opartej, jak sam się wyraził, na „właściwym interesie narodu“, tzn. w rozumieniu lorda protektora przede wszystkim na średniej szlachcie (gentry) i zamożnym mieszczaństwie. Następuje przełom w nastrojach masowych jako następstwo podkopania wiary w skuteczność czynnej walki politycznej i zbiorowych wystąpień społecznych. Energia, zwrócona dotąd na zmianę *zewnątrznych warunków* bytowania zbiorowego, na przeobrażenie środowiska danego osobnika, zostaje teraz skierowana *na wewnątrz*, w kierunku *przekształcenia samego siebie i najbliższych* jako niezbędnego warunku wielkiej przemiany całego społeczeństwa. I oto drobna sekta kwaków, założona przez *Jerzego Foxa* jeszcze podczas W. Rewolucji, w okresie największego zaostrenia antagonizmów społecznych i politycznych jako grupa radykalno-independencka, różniąca się od innych tylko szczególnym uwydatnieniem „światła wewnętrznego“, stanowiącego według kwaków jedyne źródło wiary, pierwotniejsze zatem od Biblii i od samego Chrystusa, — zdobywa w okresie rozgromienia lewellerów i triumfu dyktatury lorda-protektora coraz to większe wpływy. Wciąga ona w krąg swoich oddziaływań dawnych „równaczy“, i to nie tylko szeregowców, ale nawet samego ich wodza, nieprzejednanego Lilburne'a, który po długoletnim pobycie w różnych więzieniach, przerywanym ucieczką do Holandii, nawrócił się w zamku Dover na wiarę kwakerską, zobowiązując się, w myśl jej zasady niesprzeciwiania się złu, do zaprzestania wszelkiej opozycji przeciwko istniejącemu ustrojowi.

Ten znaczny wzrost wpływów ideologii kwakerskiej tłumaczy

się tylko częściowo odwróceniem się umysłów od czynnej walki społeczno-politycznej: dużą rolę odegrał tutaj niewątpliwie i *duch społeczny*, ożywiający zastępy pierwszych „dzieci światła“ („Children of the Light“), jak nazwali siebie kwakrowie. *Stosunek negatywny do państwa i kościoła panującego* oraz dawna idea *przemiany demokratycznej społeczeństwa i państwa* znalazły mianowicie charakterystyczny wyraz w *zasadach etycznych* kwaków oraz w samej *organizacji ich gmin*. Negacja istniejącego społeczeństwa i państwa ujawnia się w zasadach etycznych sekty, które nakazywały odrzucenie wszelkiej przemocy i wojny oraz jakiegokolwiek przewagi jednego człowieka nad drugim. Postępując konsekwentnie w myśl tego nakazu nie kłaniali się kwakrowie nikomu, nie zdejmując kapelusza nawet przed sędziami — jak ongiś Winstanley i Everard przed generałem Fairfaxem — na tej zasadzie, iż należy odkrywać głowy jedynie przed Bogiem. Unikali w swej mowie grzecznych słówek i wszelkich tytułów, mówiąc każdemu „ty“, podobnie jak przywódcy diggerów zwracali się nawet do najwyższych dostojników państwowych. Nie przyjmowali wreszcie kwakrowie żadnych tytułów ani godności honorowych, ani urzędów państwowych oraz odmawiali pełnienia służby wojskowej i w ogóle noszenia broni w myśl przykazania: „nie zabijaj!“.

Negacja kościoła urzędowego przebija w zakazie składania dziesięciny i wszelkich innych opłat kościelnych z tej racji, że „zbawienie powinno być bezpłatne“. Kwakrowie uprawiali ostrą krytykę kościoła panującego i okazywali pogardę dla zewnętrznych form religii urzędowej: wszelkie ceremoniały i obrzędy stanowiły w ich mniemaniu przeszkodę w pojmowaniu właściwej istoty Boga. Powołując się na „czystą i nieskażoną naukę Chrystusa“, odmawiali też zaświadczenia formalnego swej prawdomówności w postaci przysięgi religijnej i politycznej.

Etyka pozytywna kwaków uwydatnia się przede wszystkim w szczególnym podkreślaniu postulatu *życia zgodnego z prawdą* jako najistotniejszego przejawu „światła wewnętrznego“,

skąd wynikał m. inn. nakaz *prawdomówności*, która stała się przysłowiową u kwaków. Moralność sekty uzewnętrznia się również w *prostocie obyczajów i trybu życia* jej członków: kwakrowie odrzucali wszelki przepych i zbytek w sposobie odżywiania i w ubraniu, potępiali rozkosz zmysłową i pospolite rozrywki. Cechowało wreszcie kwaków pod względem etycznym skrupulatne przestrzeganie nakazu *pomocy wzajemnej* w stosunkach między członkami sekty, co znalazło charakterystyczny wyraz w samej jej nazwie: „Stowarzyszenie Przyjaciół“ („Society of Friends“).

Organizacja gmin kwakerskich miała charakter *wybitnie demokratyczny* w myśl zasady *równości* wszystkich członków. Co miesiąc odbywały się zebrania gminne poświęcone wspólnym sprawom „przyjaciół“, sprawujące sąd nad ich zachowaniem i uchwalające wsparcia dla potrzebujących. Co kwartał zbierała się Rada, złożona z przedstawicieli wybieranych przez wszystkie gminy danego okręgu, co rok zaś zgromadzenie reprezentantów okręgów, które decydowało w sprawach wiary, moralności i ustroju sekty.

Kwakrowie poczytywali sobie za szczególny obowiązek *poparcie wzajemne* pod względem materialnym, ponadto zorganizowana była szeroka pomoc dla ubogich członków gminy, chorych i starców, wreszcie istniała przy każdej gminie *specjalna organizacja pomocy dla członków podlegających prześladowaniom*, żadna bowiem sekta nie dostarczyła tylu prześladowanych, co kwakrowie w pierwszych kilku dziesiątkach lat swego istnienia. W parę lat zaledwie po utworzeniu sekty siedzieli w więzieniu niespełna tysiąc jej członków. Sam Fox spędził za kratami część swego życia. Prześladowano kwaków za odmawianie oznak szacunku wobec władz, za uchylanie się od przysięgi, za surową krytykę kościoła i kleru anglikańskiego, za niepłacenie dziesięciny kościelnej itd.

Ostre wystąpienia władz państwowych przeciwko sekcje zmusiły licznych jej członków do emigracji. Jeden z przywódców

Urzędowe uznanie sekty

emigrantów, *Penn*, kupił od Indian Ameryki Północnej terytorium rozkolonizowane przez kwakrów i nazwane później od założyciela *Pensylwanią*. Dopiero wyjście nauki kwakerskiej poza obręb drobnych handlarzy, rzemieślników, wyrobników i ubogich włościan i rozpowszechnienie jej wśród zamożnych farmerów, kupców i przemysłowców — kwakrowie brali później czynny udział w t. zw. „Rewolucji przemysłowej“, która dokonała się w Anglii na przełomie w. XVIII i XIX, dostarczyli jej bowiem znacznej ilości przedsiębiorców i wynalazców — doprowadza w w. XVIII do zaniechania prześladowań i urzędowego uznania sekty przez władze państwowe.

III. IDEE SPOŁECZNO — PEDAGOGICZNE JOHNA BELLERSA

1. KWAKROWIE I BRACIA CZESCY Z J. A. KOMEN- SKIM NA CZELE.

Kreśląc szkic zasad i organizacji kwaków, pomiąłem rozmyślnie jeden rys charakterystyczny tej sekty, mianowicie *ostrą krytykę uczoności połączoną z wysoką oceną wartości wychowania powszechnego i nauki elementarnej dla wszystkich*: dyrektywy sekty zalecały gminom m. inn. lekturę książek o treści historycznej, omawianie wydarzeń bieżących, ogrodnictwo i matematykę, wreszcie *urządzanie szkół własnych*.

Owo dziwne na pozór skojarzenie negacji najdoskonalszego wykwitu kultury umysłowej z pozytywnym stosunkiem do oświaty ludowej nie jest ani istotnym paradoksem, ani zjawiskiem przypadkowym. Aby się o tym przekonać, wystarczy tylko uprzytomnić sobie pokrótce dzieje *Taborytów czeskich*, którzy przeszli w swoim czasie podobną ewolucję jak później lewellerowie angielscy.

Taboryci z w. XV nie poprzestawali na negacji istniejącego państwa jako „grzesznej organizacji“, która „stworzyła nierówność społeczną, majątki, stany i odznaczenia“ — słowem wszystko co skazane jest na zagładę wraz z upadkiem państwa, lecz zwalczali również czynnie państwo współczesne i organizowali na swoim terytorium zarazem nową egalitarną organizację społeczną i państwową oraz skuteczną jej obronę za pomocą udoskonalonej taktyki wojskowej. A kiedy Tabor został zdobyty, pozostali zaś przy życiu obrońcy demokratyczni tego grodu przeobrazili się z groźnych wojowników w pokojową sektę Braci Czeskich, wówczas potępiłi oni wprawdzie wojnę, przemoc i wszelkiego rodzaju przymus, utrzymywali jednakowoż w dalszym ciągu, że „wszelkie panowanie, wszelki podział na klasy

jest naruszeniem przykazania braterstwa i równości“, że „w istniejącym społeczeństwie i państwie nie masz nigdzie miejsca dla prawdziwych chrześcijan poza warstwami niższymi, które tylko ulegają i słuchają, nie zaś rozkazują i panują“, ponieważ „chrześcijanin nie powinien panować ani wyzyskiwać“. Wnioskowali stąd, że chrześcijaninowi powinny być „zakazane wszelkie interesy handlowe, gdyż są one związane z oszukaństwem“, gdyż miasta jako ośrodki handlu są siedliskami zła. Prawdziwy wyznawca Chrystusa powinien stronić tak samo od grzesznego państwa jak od zepsutego społeczeństwa: nie wolno mu więc nie tylko przyjmować jakiegokolwiek urzędu państwowego, nie tylko brać udziału w wojnie, lecz nawet zwracać się do władz państwowych.

A choć w czasach późniejszych przyjmować zaczęto do sekty ludzi możnych i bogatych bez ewangelicznego obowiązku wyrzeczenia się majątku i tytułu, bez żądania rezygnacji bądź to z urzędu państwowego, bądź też z uprawiania handlu, pozostała przecież *organizacja demokratyczna gminy*, przypominająca ustrój „Chrześcijańskiego towarzystwa przyjaciół“ oraz ta sama co u tamtych *troska o oświatę ludową obok niechęci do uczoneści*. Była to, jak wyjaśnił Kautski, „sprzeczność tylko pozorną“. — „Taboryci — jako protoplaści Braci Czeskich — nie nawidzili jedynie uczoneści oderwanej od warstw ludowych, wrogiej dla nich uczoneści, która stała się narzędziem wyzyskiwaczy, przywilejem klas wyższych“ i która przy ówczesnym stanie wytwórczości drobnowłasciańskiej i rzemieślniczej, absorbującej całkowicie siły i czas pracowników, „nie dawała się pogodzić z równością powszechną“... — „Przeciwnie, *było wprost nakazem równości, żeby ułatwić wszystkim tę miarę oświaty, jaka mogła być dostępna dla wszystkich*“. Nie tylko — dodam od siebie — „nakazem równości“, lecz również w mniemaniu Taborytów i Braci Czeskich — tak samo jak później kwakrów — *środkiem urobienia nowych ludzi jako budowniczych ładu społecznego*.

2. JAN AMOS KOMENSKI I JOHN BELLERS

Nie jest chyba przypadkiem — jak słusznie zaznaczył Ka-
utski — że genialny reformator wychowania i nauczania J. A.
Komeński był ostatnim biskupem Braci Czeskich, którzy jako
następcy i potomkowie Taborytów przywiązywali wielką wagę
do dobrej szkoły ludowej. W tej ich wysokiej ocenie wartości
oświaty powszechnej tkwi właśnie źródło demokratyzmu auto-
ra „Wielkiej Dydaktyki“, który uważał, że „do szkół powinno
się ściągać nie tylko dzieci bogaczy i dostojników, ale i wszyst-
kie narówni: szlachetne urodzone i niskiego pochodzenia, boga-
te i ubogie, chłopców i dziewczęta, po miastach i miasteczkach,
po osiedlach i wsiach“, że cała młodzież powinna otrzymać wy-
kształcenie elementarne w języku ojczystym w tych samych
szkołach bez względu na majątek czy stanowisko społeczne ro-
dziców.

Nie należy jednak wpadać w przesadę, wyprowadzając demo-
kratyzm Komeńskiego w jego koncepcji organizacji oświaty wy-
łącznie ze środowiska, z którego wyszedł: działał on przede
wszystkim na arenie szerszego świata, poza krajem ojczystym i
poza wąskim kręgiem współwyznawców, w atmosferze nowych
warunków współżycia ludzkiego, wymagających od człowieka
aktywności i samodzielności, aby — jak powiada Komeński —
„nie stał w życiu bezradny wobec sposobów wszelkiej twórczo-
ści praktycznej“. Uzasadnia on tedy po raz pierwszy w dzie-
jach w zaraniu uprzemysłowienia społeczeństw nowożytnych
hasło *ośmiogodzinnego dnia pracy*, dzieląc „dzień naturalny“ na
trzy równe odcinki, z których jeden miał być przeznaczony na
sen, drugi na „zabiegi zewnętrzne“, trzeci wreszcie na „pracę
poważną“. Hołduje dalej w swej pedagogice *użyteczności*,
zalecając uczyć młodzież „tylko tego, co w sposób oczywisty da
się w praktyce zastosować“ i wskazywać uczniowi zarazem, „jak-
ie zastosowanie mieć to dlań będzie w codziennym życiu po-
toczny“. Nie dość na tym: Komeński doceniał nawet wagę

Podejście Komeńskiego i Bellersa do zagadnień wychowawczo-oświatowych

przysposobienia dziecka do pracy od lat najmłodszych, czyli, jak się wyrażał, „elementarnej nauki zajęć mechanicznych“ i zapoznania dzieci z gospodarstwem domowym.

Znamienne jednak, że do najaktualniejszych nawet i najpraktyczniejszych postulatów pedagogicznych podchodzi Komeński nie od strony gospodarczo-utilitytarnej, jeno wyprowadza je z ogólnych rozważań teoretycznych oderwanych nieraz zupełnie od życia społecznego; uzasadnia np. postulat powszechności oświaty motywami o charakterze religijno-teologicznym, inne znów postulaty dedukuje z założeń przyrodniczo-filozoficznych, a więc np. z głębokiego przeświadczenia o ukrytej celowości natury, która „nie tworzy niczego na próżno, t. zn. bez określonego celu i bez środków przystosowanych do jego osiągnięcia“.

Co innego John Bellers (1654—1725). Nie mamy wprawdzie dokładnych informacji o życiu tego wybitnego ekonomisty angielskiego poza niewątpliwym faktem jego przynależności do kwaków i nie wiedzielibyśmy zapewne nic zgoła o jego ideach społeczno-pedagogicznych, gdyby znakomity angielski myśliciel społeczny Robert Owen nie znalazł przypadkowo głównego dzieła swego wielkiego poprzednika, nie ogłosił go drukiem jako jednego z aneksów własnej większej pracy w ilości 1000 egzemplarzy.

Już sam tytuł wspomnianego dzieła Bellersa świadczy o odmiennym od Komeńskiego podejściu do zagadnień wychowawczo-oświatowych, brzmi on bowiem jak następuje:

„Projekt założenia kolegium przemysłowego dla nauki wszystkich pożytecznych rzemiosł tudzież gospodarstwa rolnego, który powinien zapewnić pożytek dla bogatych, różnostronne (bogate) życie dla ubogich oraz dobre wychowanie młodzieży. Będzie to pożyteczne dla państwa, gdyż pomnoży jego ludność i jego bogactwa“.

(„Proposal for raising a Colledge of Industry of all usefull Trades and Husbandry“ itd. — Londyn 1696).

Motto traktatu pedagogicznego Bellersa, ogłoszonego drukiem w pierwszym wydaniu w parę lat zaledwie po ukazaniu się „Myśli o wychowaniu“ *Locke'a* (1693) brzmi:

„Przemysł zapewnia obfitość. 1) Próżniak odzia-
ny będzie w łachmany. 2) Kto nie pracuje, niechaj
nie je.

3. IDEE SPOŁECZNE BELLERSA NA TLE JĘGO ĘPOKI

Obszerny tytuł dzieła Bellersa oraz jego charakterystyczne „motto“ wprowadzają czytelnika równocześnie w epokę autora i w krąg jego myśli. Kategoryczne twierdzenie, że „przemysł zapewnia obfitość“ pozwala przypuszczać, że rozwój sił wytwórczych Anglii odbywał się wówczas w tempie przyspieszonym pod znakiem *uprzemysłowienia kraju*, aczkolwiek jeszcze nie tak szybko, jak w późniejszej dobie „rewolucji przemysłowej“, plan zaś założenia „kolegium przemysłowego“ jako gwarancji zapewnienia „bogatego życia dla biednych“ w związku z postulatem: „kto nie pracuje, niechaj nie je“ świadczy o palącym w dobie Bellersa zagadnieniu nędzy i bezrobocia oraz o pragnieniu rozwiązania go w interesie klasy pracującej.

W istocie „Glorious Revolution“ r. 1688, mimo że dokonała się bez przelewu krwi, usuwa przeszkody, jakie ustrój państwowo stawił odtąd wpływowi politycznemu kupców i przemysłowców, sankcjonuje więc tym samym fakt przejścia „potęgi, tkwiącej w ziemi, do pieniędzy“, jak się wyraził genialny satyryk *Swift*. Pewne oznaki na przełomie lat 70-tych i 80-tych w XVII-go zwiastują nadejście triumfu tej potęgi jeszcze przed Drugą Rewolucją: powstaje wówczas mianowicie szereg „kom-

panii przemysłowych“ i manufaktur. Wprawdzie wstrząs polityczny, wywołany przez „bezkrwawą rewolucję“, odbija się również na życiu gospodarczym, wywołując szereg bankructw, jednakowoż lata porewolucyjne znamionuje rozkwit spółek udziałowych, obejmujących szereg gałęzi wytwórczości przemysłowej: — górnictwo, hutnictwo, metalurgię, papiernictwo, przemysł włókienniczy. Kapitał zakładowy tych przedsiębiorstw sięga nieraz dziesiątków tysięcy funtów, a jeszcze znaczniejszy kapitał posiadają świeżo założone banki, udzielające kredytu nowym firmom.

Mimo że przemysł ówczesny opiera się w dużej mierze na pracy domowej chałupników, ukazują się już pierwsze oznaki nowożytnego systemu kapitalistycznego i wytwórczości na wielką skalę. Przedsiębiorcy zaczynają gromadzić robotników w jednym lokalu, gdzie pracują w większej ilości dla pojedynczych kapitalistów. Niektóre „manufaktury“ zatrudniają po stu kilkudziesięciu ludzi. Ale ten intensywny proces uprzemysłowienia nie zapewnia bynajmniej „obfitości“ tym, którzy przyczynili się doń w miarę swojej siły roboczej. Spada w dalszym ciągu, według cytowanych już obliczeń Rogersa, realna wartość nabywacza płacy robotnika, a nie równoważę tego spadku obniżenie długości dnia pracy — ba, zarówno rzemieślnicy jak i robotnicy manufaktur w wypadkach nie cierpiących zwłoki lub „gdy trzeba było skończyć zaczęłą robotę, musieli pracować i nocą, a nawet w dni świąteczne“.

Gdybyż przynajmniej robotnik miał zapewnioną pracę, choćby i w najcięższych warunkach! Niestety jednak — jak zauważył Bellers w r. 1699 w jednym ze swoich dzieł, traktujących „o ubogich i manufakturach“ — możliwość uzyskania pracy zależna jest nawet od takich czynników jak „kapryśność mody“.

„Jest ona powodem dwóch wielkich niedogodności: 1) zimą robotnicy cierpią nędzę i bezrobocie, ponieważ właściciele sklepów bławatnych i majstrowie tkaccy boją się wykladać kapitał

na najem robotników, zanim z nadejściem wiosny dowiedzą się, jaka ma być moda; 2) gdy na wiosnę nie ma dość robotnika, to majstrowie tkaccy muszą brać do roboty bardzo wielu uczniów, aby w ciągu kwartału lub półrocza pokryć zapotrzebowanie całego królestwa. W ten sposób odciągają oni robotnika od pług, wywabiają go ze wsi i w znacznym stopniu zapełniają miasta żebrakami, a w zimie wydają na pastwę śmierci głodowej wielu tych, co wstydzą się żebrac⁴.

Zastanawiając się nad przyczynami rosnącego ubóstwa i nędzy, czyli „pauperyzmu” — jak nazwano później to zjawisko — wśród klasy pracującej Anglii ówczesnej, dochodzi Bellers w dobie panowania merkantylizmu i merkantylistycznego zapału dla systemu monetarnego w nauce ekonomii politycznej i w polityce ekonomicznej państw europejskich do przekonania, że nie pieniądz ani bilans handlowy nie stanowią źródła dobrobytu narodowego, jeno wyłącznie *spotęgowanie wydajności pracy i przekształcenie istniejącego systemu wytwarzania*. Albowiem „ziemia i jej praca są podstawą wszystkich dóbr; im więcej będziemy mieli rąk nie zatrudnionych, tym prędzej pomnożymy ilość dóbr“.

Niestety, w dzisiejszym ustroju społecznym marnotrawi się siłę roboczą, zamiast ją oszczędzać i pielęgnować.

„Dzisiaj rujnuje się tak samo rolnika jak i robotnika (rzemieślnika), mimo że pierwszemu zdarzy się niekiedy dobry urodzaj, drugi zaś przykłada się starannie do pracy wytwórczej, ponieważ głównym celem nie jest praca, lecz pieniądz: rolnik płaci takiż czynsz i otrzymuje takąż płacę przy marnym urodzaju, jak wówczas gdy zbierze dwakroć większe plony; nie lepiej ma się sprawa z rzemieślnikiem (mechanic), popierają go bowiem nie ci, którym potrzebna jest jego umiejętność, lecz ci, co mogą mu dać więcej pieniędzy (mogą go wynająć); jakże czę-

sto zdarza mu się brać pół ceny za gotówkę..." („Proposal for raising a Colledge" itd.).

Chcąc zapewnić wszystkim ludziom dobrobyt, trzeba położyć kres zależności życia ludzkiego zarówno od kapryśnych i zmiennych upodobań garści nie pracujących („próżniak ubrany będzie w łachmany") jak od zysku indywidualnego, który jest dziś regulatorem produkcji. Niechaj człowiek, wyzwolony z tyranii pieniądza i towaru, zapanuje nad martwymi rzeczami mocą nieprzedawnionego prawa do wytworu własnej pracy! Wówczas nie będzie w państwie nędzy ani bezrobocia, tym samym zaś znikną najważniejsze przyczyny zatargu między państwami. Aby udaremnić również na przyszłość wszelkiego rodzaju antagonizmy międzynarodowe, proponował Bellers parlamentowi, obok planu reformy społecznej w duchu przytoczonych powyżej poglądów, plan zniesienia wojen przez utworzenie Ligi Narodów celem międzynarodowego uregulowania konfliktów międzynarodowych.

4. IDEE PEDAGOGICZNE BELLERSA

Dążąc do wyzwolenia ludzkości z tyranii pieniądza i towaru i uczynienia jej władczynią świata rzeczy i stosunków społecznych, nie pragnął Bellers bynajmniej zawrócić biegu rozwoju społecznego wstecz, ku jakiemuś wymarzonemu wiekowi, nie znajdującemu ani skomplikowanych potrzeb społeczeństwa nowożytnego, ani też udoskonalonych środków ich zaspokojenia: podobnie jak Morus, wybiegał *naprzód*, ku nowym formom organizacji sił wytwórczych i ustroju społeczeństwa. W przeciwieństwie jednak do autora „Utopii" upatrywał podstawę ekonomiczną społeczeństwa przyszłości nie w rolnictwie, lecz w *przemysle*, zorganizowanym przy tym w *manufakturach*, nie zaś w drobnych warsztatach rzemieślniczych, jak to widzimy jeszcze u Morusa.

Opierając się na nowych zdobyczach gospodarczych i tech-

nicznych, jakie poczynił dotychczasowy rozwój społeczeństwa, umie Bellers ocenić wielkie znaczenie *kooperacji* wysiłków ludzkich dla podniesienia wydajności pracy: „jeden człowiek w ogóle nie uniesie ciężaru tonny — powiada w „Proposals“ — dzieśnięciu uczyni to z wysiłkiem, ale stu podniesie tonnę, gdy każdy z nich tylko palcem ruszy“.

Zamiast wszakże zorganizować należycie podział pracy gwoli osiągnięciu maksymalnej jej wydajności w interesie całego społeczeństwa, marnotrawi się dziś siłę roboczą licznych zastępów robotników, nie kształcąc racjonalnie ich uzdolnień zawodowych w dzieciństwie, aby wdrożyć ich zawczasu do pracy zespołowej. ¶

Już przed Bellersem uskarżał się znany ekonomista *William Petty* na to, że „młodzież nasza w Anglii nic nie robi aż do czasu, gdy rozpoczyna termin i dlatego później potrzeba jej naturalnie wiele czasu — siedem lat, aby wykształcić się na doskonałych rzemieślników“. Ale merkantylista *Petty* pragnął wyzyskać pracę zawodową młodzieży w interesie przemysłowców, który zbiegał się dlań z interesem państwa, natomiast Bellers w swoich pomysłach racjonalnej organizacji wychowania i wykształcenia dzieci z warstw pracujących kieruje się głównie względem na *ich dobro, równoznaczne z pożytkiem dla całego społeczeństwa*. †

Proponuje więc założenie szeregu „kolegiów przemysłowych“, które byłyby zarazem *szkołami internatowymi* dla młodzieży żeńskiej do 21 r. życia oraz męskiej do 24 r. i *spółdzielczymi koloniami wytwórczymi*. Młodzież, umieszczona w tych zakładach, otrzymywałaby *wychowanie społeczne*, gorąco popierane przez Bellersa w przeciwieństwie do współczesnego mu *Locke'a*. Przewaga wychowania społecznego nad wychowaniem domowym, polega, zdaniem Bellersa, przede wszystkim na ścisłym związaniu go z *pracą wytwórczą*. Wychowawczo-kształcąca wartość przysposobienia do tej pracy uzasadnia Bellers

wszechstronnie motywami natury *pedologicznej, etycznej, ekonomicznej i społecznej*.

„Cztery godziny rano i tyleż po obiedzie — to zbyt wiele czasu dla przywiązania dzieci do książki; nawet dorosłemu trudno wytrwać tak długo przy jednym przedmiocie lub jednej sprawie, tym bardziej dzieciom, jako że mają słaby organizm i wielkie upodobanie do zmiany; przynosi to również szkodę ich zdolnościom umysłowym, oducza od zamięłowania do książek i zmusza do marnotrawienia nadmiernej ilości czasu; możnaby zachęcić dzieci do spędzenia go z większym pożytkiem: robotnik potrafi wytrwać w swej pracy dłużej, niż zdoła wysiedzieć w swej pracowni (study) człowiek zajęty wysiłkiem umysłowym. Ludzie nabierają siły wskutek pracy fizycznej, nie zaś za sprawą myślenia. Któż jest mocniej zbudowany od rolnika i któż słabiej od wielkiego uczonego? Praca dolewa oliwy do lampy życia, myśl ją rozpala... Praca jest również potrzebna dla zdrowia naszego ciała, jak pokarm dla utrzymania go przy życiu, albowiem cierpienia, których człowiek pragnie uniknąć za pomocą próżnowania, nawiedzą go później w postaci chorób“. Praca ręczna wpływa zresztą dodatnio nie tylko na rozwój fizyczny: „czyni umysł mądrym, hartuje wolę“.

Co się tyczy *wartości moralnej* pracy, to „nauka próżnowania jest mało co lepsza niż nauka próżniactwa“, natomiast praca fizyczna, umacniająca wolę w cnocie, „jest przedwiecznym urządzeniem boskim“, gdyż „w pocie czoła swego zarabiać powinniśmy na swój chleb“. — „Prawidłowy tryb życia kolegium, wolny od wszelkich trosk doczesnych, oparty na łatwej i uczciwej pracy oraz nauce religii, uczyni ten zakład *źródłem i szkołą cnoty*“*).

*) W myśl tych rozważań ceni Bellers wychowanie wyżej niż wykształcenie: „choć nauka jest pożyteczna, jednakowoż cnotliwe i sta-

Takie życie ludzi ubogich w obrębie kolegium przypominać będzie przykład pierwszych chrześcijan, którzy również żyli w gminach, „potęgą zaś, którą zdobyli, świadczy o doskonałości takiego trybu życia.“

Wartość *ekonomiczna i społeczna* pracy, zorganizowanej w kolegiach, polega wreszcie po pierwsze na praktycznym zapoznaniu się młodzieży z procesem wytwarzania i wdrożeniu jej w ten sposób do różnych zawodów, po drugie — ze względu na umożliwienie wychowankom kolegium pozostania w nim nadal po ukończeniu nauki w charakterze *udziałowców spółdzielni* — na uwolnieniu pracowników od wyzysku przedsiębiorcy prywatnego oraz od „intryg bliźnich, którzy usiłują oszukać go wszelkimi sposobami za pomocą kupna i sprzedaży.

Dowiadujemy się od Bellersa, prócz informacji o *celach* wychowania społecznego, również interesujących szczegółów o *metodach* wychowania i kształcenia, ześrodkowanego dokoła pracy wytwórczej. Świadczą one o tym, że autor „Proposals“ nie pojmował jednostronnie tego kształcenia w sensie wąskiego przysposobienia czysto-zawodowego.

Charakterystyczne jest w tym względzie samo porównanie, którego używa wyjaśniając metody nauczania pracy ręcznej:

Podobnie jak „czytając sobie na głos i prowadząc między sobą rozmowy na temat lektury, odniosą dzieci daleko więcej korzyści, niż czytając dla siebie samych, — nauczą się one również pracy wytwórczej „w stałym kontakcie ze sobą, z dorosłymi i nawet z ludźmi różnych narodowości“. — „Obserwując, jak inni pracują i oszczędzają swój czas, będą, zamiast się bawić, uczyć się jakiegoś rzemiosła, ponieważ praca nie będzie dla nich trudniejsza od zabawy“, mianowicie „chłopcy i dziewczęta od czwartego lub piątego roku życia, prócz czytania, nauczą się również robót szydełkowych, przędzenia itd., starsi zaś chłop-

raane wychowanie przyczynia się do szczęścia w życiu doczesnym i przyszłym“.

cy — tokarstwa itd..." „Widząc, jak inni pracują, będą ich naśladować, naśladowanie zaś obcej pracy stanie się dla nich takąż rozrywką jak zabawa; nauczy ich to i przysposobi do pracy dotąd, aż dorosną; brak takiego przygotowania zgubił wiele roślin rokujących nadzieję, które mogłyby dać dobry owoc... Tak dalece jest dzieciom łatwiej nauczyć się rzemiosła i wdroić się do pracy niż dorosłym“.

Celem ułatwienia wdrożenia należy racjonalnie *rozplanować pracę* dzieci i młodzieży, „informując się zawczasu u rozmaitych rzemieślników, — o ile chodzi o uregulowanie zajęć dorastającej młodzieży — jaka powinna być zwykła, codzienna racjonalna praca mężczyzn, aby ułożyć we właściwy sposób reguły i ustawy kolegium“*).

....„Gdy dzieci zaczną zawczasu pracować, potrafią stać się najlepszymi robotnikami“; nie dość na tym, nawet łatwe początki tej pracy „udoskonalą ich rozsądek drogą doświadczenia pogładowego (można w ten sposób nauczyć się szybciej niż za pomocą samego oderwanego rozmyślenia; trzyletnie dziecko zrozumie więc lepiej za sprawą własnego czucia, że ogień pali, niż mógłby to pojąć trzynastoletni chłopiec za pomocą najsubtelniejszych, najbardziej oderwanych rozważań bez udziału bezpośredniego postrzegania), podczas gdy jałowe zajęcia dziecinne czynią umysł dzieci również jałowym“.

Trzeźwość umysłu Bellersa ujawnia się nie tylko w jego uwagach metodycznych, ale i w rozważaniu *możliwości sfinansowania projektu* urządzenia kolegiów przemysłowych“. Rzecz prosta, że zakłady tego rodzaju nie mogą się opierać na „ludziach

*) „Nazwa „kolegium“, nie zaś dom roboczy (Work-house) jest odpowiedniejsza — tłumaczy Bellers — z tego względu, ponieważ brzmi przyjemniej, poza tym zaś ponieważ w kolegium istnieją wszystkie rodzaje pożytecznej nauki.

ubogich“, którzy potrafią wnieść jako udział do spółdzielni jedynie pracę własną: aby można było oprzeć „kolegia“ na solidnych podstawach finansowych, muszą się znaleźć bogaci założyciele, do których też odwołuje się autor „Proposals“, przedstawiając im różnostronne korzyści materialne, jakie zapewni im działalność kolegiów w charakterze spółdzielni wytwórczych.

Fundatorowie będą zatem otrzymywać „corocznie dla siebie i dla swych rodzin (jako część swego zysku) określoną ilość wełny, bielizny, ubrania, obuwia, pończoch itd.“ Ponieważ kilka kolegiów założyć można na wybrzeżu morskim jako ośrodki racjonalnego rybołówstwa, pokryją one pracą swych członków koszt utrzymania i dadzą ponadto duże zyski dzięki znacznemu zapotrzebowaniu ryb morskich na rynkach zagranicznych. Dochód ten można: 1) podzielić między założycielami, 2) obrócić na zaopatrzenie w kolegium większej ilości ludzi, co stanowi najlepszy zysk, 3) na zakup i udoskonalenie (ulepszenie) gruntu, 4) na budowę, 5) na sprowadzanie towarów zagranicznych...

Obok argumentów tego rodzaju, posługuje się Bellers również motywami *natury społecznej*: dowodzi więc np., że w kolegium można będzie za sto funtów rocznie utrzymać dziesięćkroć więcej osób, niż za tę samą sumę w przytułkach lub szpitalach i że w ramach organizacji kolegium da się urzeczywistnić w ten sposób — jakbyśmy to dzisiaj nazwali — idea *ubezpieczenia społecznego inwalidów pracy**). Przekonywa następnie, że drogą wychowania dorastającego pokolenia w kolegiach można prze-

*) „Kiedy robotnicy się zestarzeją, wolno im będzie zmniejszyć co dzień o jedną godzinę czas swej pracy, skoro zaś wreszcie osiągną 60-ty rok życia, uczyni się ich *obserwatorami* (o ile nie otrzymali tej godności wcześniej za swe zasługi)“. Takie zabezpieczenie starców jest — dowodzi Bellers — racjonalniejsze od jałmużny prywatnej, ponieważ uwalnia społeczeństwo od trosk i „grozi mniejszym niebezpieczeństwem w sensie różnych strat“.

kształcić społeczeństwo w krótkim stosunkowo czasie, ponieważ „gromadzki tryb życia (collegiate way of living) przyczynia się do zbawienia licznych jednostek, odsuwając od nich troski doczesne“, które pozbawiają wielu królestwa niebieskiego, jak to wynika z przypowieści ewangelicznej o siewcy: „w ciągu siedmiu, ostatecznie czternastu lat może dorosnąć młodzież, której takie życie wyda się bardziej naturalnym“. Wówczas „taka gmina zdoła się stać odwzorowaniem w miniaturze (epitomy) całego świata, ześrodkowawszy bowiem w sobie wszystkie pożyteczne rzemiosła, zapewni swoim członkom wszystkie korzyści, jakich ludzie mogą pragnąć i jakie powinny przysługiwać chrześcijanom“.

W tych ostatnich słowach zawarta jest, rzecz można, *synteza społeczno-pedagogicznych idei Bellersa*, zmierzających w ostatecznym swym celu do *pokojoyej przemiany społeczeństwa przez radykalną reformę wychowania* w zgodzie z ideologią odłamu demokratycznego kwaków, natomiast w przeciwieństwie do haseł i programów lewellerów.

Ten element *utopizmu* w poglądu autora „Proposals“ uczynił znakomitego ekonomistę wybitnym *myślicielem pedagogicznym*, przedstawicielem *ideologii spółdzielczej* w dziejach pedagogiki angielskiej, teoretykiem idei *wychowania społecznego i szkoły pracy wytwórczej*.

Przyszedł wprawdzie za wcześnie na świat jako ekonomista i reformator wychowania: w nauce ekonomii panował wówczas niepodzielnie merkantylizm, w teorii wychowania prym wiedli rzecznicy wychowania indywidualnego z Lockem na czele, w praktyce oświatowej sprawa kształcenia dzieci ludu pracującego stała na ostatnim planie, same zaś masy nie miały jeszcze dość siły i uświadomienia na to, aby się upomnieć o „prawo do własnego mózgu“ i do urabiania mózgów swych dzieci zgodnie z potrzebami i dążeniem ich środowiska. Ale w sto lat niespełna po śmierci Bellersa zjawił się wielki działacz i myśliciel, który nie tylko odszukał zapomniany jego projekt i ogłosił

go ponownie drukiem, lecz — co najważniejsza — urzeczywistnił go częściowo w swych zakładach przemysłowych w New Lanark, znalazłszy w środowisku robotników fabrycznych te żywe siły realne, które Bellers chciał dopiero rozwinąć w swoich „kolegiach“.



LITERATURA

A. DO SZKICU: „IDEE SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNE ENCYKLOPEDYSTÓW ORAZ WYBITNYCH DZIAŁACZY W. REWOLUCJI FRANCUSKIEJ“.

I. ENCYKLOPEDYŚCI I HISTORIA WYCHOWANIA I OŚWIECENIA WE FRANCJI W. 18 PRZED R. 1789.

a) *Dziela o charakterze ogólnym*

- 1) *Alb. Keim*, L'épicurisme, l'ascétisme et la morale utilitaire. Paris 1929.
- 2) *D. Mornet*, La pensée française au XVIII siècle. Paris 1926.
- 3) „ „ Les origines intellectuelles de la Révolution française. Paris 1933.
- 4) *Ducros*, Les Encyclopédistes. Paris 1900.

b) *Dziela z zakresu dziejów myśli społecznej i ekonomicznej oraz z historii wychowania i oświecenia.*

- 1) *H. Lichtenberger*, Le socialisme français au XVIII siècle. Paris 1891.
- 2) *R. Hubert*, Les sciences sociales dans l'Encyclopédie. Paris 1923.
- 3) *G. Weulersse*: Le mouvement physiocratique en France de 1756 à 1770. Paris 1910.
- 4) *Dr. Kurt Iven*, Die Industrie-Pädagogik des 18 Jahrhunderts. Langensalza 1929.
- 5) *G. Compayré*, Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le 16 siècle, t. II. Paris 1911.

c) *PRACE MONOGRAFICZNE.*

a¹ Rousseau.

- 1) *E. Champion*, J. J. Rousseau et la Révolution Française. Paris 1909.
- 2) *Henriette Roland-Holst*, J. J. Rousseau. Ein Bild seines Lebens und seiner Werke. München.

b¹ Helwecjusz.

- 1) *Alb. Keim*, Helvétius, sa vie et son oeuvre, Paris 1907.

c¹ *Diderot.*

- 1) J. Thomas, *L'humanisme de Diderot.* Paris 1936.

d¹ *Holbach.*

- 1) R. Hubert, *d'Holbach et ses amis.* Paris 1929.

II. HISTORIA WYCHOWANIA I OSWIECENIA WE FRAN- CJI W DOBIE W. REWOLUCJI.

a) *Dziela o charakterze ogólnym*

- 1) G. Compayré, *Histoire critique etc.*
- 2) Dr. Elisabeth Siegel, *Das Wesen der Revolutionspädagogik.* Berlin—Leipzig 1930.
- 3) A. Duruy, *L'instruction publique et la Révolution.* Paris 1882.
- 4) G. Dumesnil, *La pédagogie révolutionnaire.* Paris 1883.
- 5) Eugène Brouard, *Essai d'histoire critique de l'instruction primaire en France de 1789.* Paris 1901.
- 6) Boucher et Roux, *Histoire parlementaire de la Révolution, t. I.* Paris 1834 — 38.

b) *Dziela poświęcone ideom społeczno-pedagogicznym pojedynczych działaczy oraz ciał zbiorowych.*

a¹) *Działacze**)

a²) *Mirabeau.*

- 1) G. H. Mirabeau, *Le travail sur l'éducation publique* éd. Cabanis Paris 1791.

b²) *Talleyrand.*

- 1) *Talleyrand-Périgord, Rapport sur l'Instruction Publique fait au nom du Comité de Constitution.* Paris an III.

*) Przemówienia, referaty i materiały najwybitniejszych działaczy przedrukował w dłuższych wyciągach G. Hippeau w t. I pracy „L'instruction publique en France pendant la Révolution (Discours et rapports de Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Lanthenas, Romme, Lepelletier St. Fargeau, Calès, Lakanal, Daunou et Fourcroy). Paris 1881.

c²) *Condorcet.*

- 1) *Léon Cahen*, Condorcet et la Révolution française. Paris 1904.
- 2) *T. Alengry*, C. guide de la Révolution française. Paris 1903.
- 3) *Vial*, C. et l'éducation démocratique. Paris 1902.
- 4) *P. Natorp*, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, 1. Abteilung. Stuttgart 1922.

d²) *Robespierre.*

- 1) *M. de Robespierre*, Oeuvres, éd. par A. Vermorel. Paris 1866.

e²) *Saint-Just.*

- 1) *St. Just*, Oeuvres, éd. par Ch. Vellay. Paris 1908.

f²) *Lavoisier.*

- 1) *Lavoisier*, Réflexions sur l'instruction publique, Oeuvres, éd. Grimaux, t. VI.

g²) *Babeuf.*

- 1) *Ph. Buonarotti*, Conspiration pour l'égalité dite de *Babeuf* suivie du Procès etc. Bruxelles 1828.

b¹) *Ciała zbiorowe.*

- 1) *G. Hippeau*, L'Instruction publique en France pendant la Révolution, t. II, Débats législatives. Paris 1883.
- 2) *M. J. Guillaume*, Procès verbaux du Comité d'Instruction Publique de l'Assemblée législative (Collections des documents inédits sur l'histoire de France, I série, 57). Paris 1889.
- 3) „ „ Procès verbaux du Com. d'Instr. Publ. de la Convention nationale (Coll. d. doc. inéd. sur l'hist. de Fr., I série. 62). T. I — VI. Paris 1891 — 1907.

B. LITERATURA DO SZKICÓW Z HISTORII WYCHOWANIA ANGIELSKIEGO.

a) w języku polskim:

- 1) *Jan Hellmann*, Ustrój szkolnictwa w Anglii, Lwów 1924.
- 2) *Peter Sandiford*, Szkolnictwo angielskie. Wsawa 1927.

3) *St. Rychliński*, *Drabina oświatowa w Anglii* („Przegląd Socjologiczny“ zes. 3—4, t. V).

b) *w językach obcych.*

1) *Bruno Dressler*, *Geschichte der englischen Erziehung*, Leipzig — Berlin 1928.

2) *A. E. Dobbs*, *Education and Social Movements*, London 1919.

3) *J. W. Adamson*, *An Outline of English Education*, Cambridge 1925.

4) „ „ *English Education*, Cambridge 1920.

5) *C. Norwood*, *The English Tradition in Education*, 1929.

6) *M. Leclerc*, *L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre*, 1927.

SPIS RZECZY:

	str.
Przedmowa	5
Idea pedagogiki społecznej na podłożu filozoficznym u Platona i Arystotelesa	9
J. J. Rousseau jako propagator wychowania społecznego	18
Idee społeczno-pedagogiczne Encyklopedystów oraz wybitnych działaczy Wielkiej Rewolucji Francuskiej:	26
Wstęp	"
I. Encyklopedyści:	29
1. KLAUDIUSZ ADRIAN HELWECJUSZ:	33
A. Życie i twórczość	"
B. Cel wychowania i jego czynniki:	36
a) czynniki moralne	"
b) czynniki społeczne:	38
a ¹) forma rządu i obyczaje	"
b ¹) szkoła	39
c ¹) czynniki psychiczne	41
C. Zadanie szkoły i przesłanka skuteczności jego wychowania	43
2. PAWEŁ HENRYK DIETRICH HOLBACH:	46
A. Życie i twórczość	"
B. Uzasadnienie zadań wychowawczych	50
C. Granice i możliwości wychowania:	53
a) wpływ wychowawczy przyzwyczajzeń	"
b) rola rządu w wyzyskaniu namiętności dla celów wychowawczych	54
c) czynnik interesu w wychowaniu moralnym	56
D. Pokrewieństwo ideowe między Helwecjuszem i Holbachem	57
3. TURGOT:	59
A. Charakterystyka poprzedników Turgota, w szczególności zaś przywódców „ruchu parlamentarnego“	59
B. Stanowisko teoretyczne Turgota w zestawieniu z koncepcjami Helwecjusza i Holbacha	62
C. Organizacja oświecenia publicznego i jej cele	65

	str.
II Działacze i mężowie stanu Wielkiej Rewolucji Francuskiej	68
1. OKRES WYŁANIANIA SIĘ KONKRETNYCH POSTULATÓW PEDAGOGICZNYCH:	
A. Charakter wychowawczy Rewolucji i rewolucja w charakterze wychowania	
B. Działacze Konstytuanty:	70
a) Honoriusz Gabriel Riquetti, hr. de Mirabeau	„
b) Karol Maurycy de Talleyrand-Perigord	72
2. RÓZNICOWANIE SIĘ PROGRAMÓW PEDAGOGICZNYCH:	74
A. Działacze Zgromadzenia Prawodawczego i Konwentu:	„
a) Żyrondyści	80
b) Jakobini:	80
a ¹) pierwiastek utopijny w koncepcjach reformy wychowania:	„
a ₂) Robespierre i Rabaud Saint-Etienne	„
b ₂) Saint-Just	85
b ¹) pierwiastek realistyczny w projektach organizacji wychowania i oświaty:	88
a ₂) Michał Lepelletier	„
b ₂) Jan Henryk Hassenfratz i Antoni Wazwryniec Lavoisier	96
B. Idee społeczno-pedagogiczne Babeufa	99
Karol Fourier jako myśliciel społeczno-pedagogiczny:	105
I Ideologia społeczna na tle epoki	„
II Idee pedagogiczne	113
Rodowód ideału wychowawczego angielskiej szkoły średniej:	120
I Duch szkolnictwa angielskiego	„
II Kształtowanie się ideału wychowawczego w dobie feudalizmu	123
III Od epoki Humanizmu i Odrodzenia do „Rewolucji Przemysłowej“	126
IV Od „Rewolucji Przemysłowej“ do czasów najnowszych	129
Antagoniści elitarystycznego ideału wychowawczego w dziejach angielskiej myśli pedagogicznej:	133
A. TOMASZ MORUS:	135
I Geneza Utopii na tle epoki	„
II Wzór wychowawczy życia	143
III Idee społeczno-ustrojowe	153
IV Idee społeczno-pedagogiczne	157
B. JOHN BELLERS:	166

	str.
I Radykalizm społeczny w dobie Wielkiej Rewolucji Angielskiej	168
II Geneza ideologii Kwaków	175
III Idee społeczno-pedagogiczne Johna Bellersa:	179
1. Kwakrowie i Bracia Czescy z J. A. Komeńskim na czele	„
2. Jan Amos Komeński i John Bellers	181
3. Idee społeczne Bellersa na te epoki	183
4. Idee pedagogiczne Bellersa	186
LITERATURA	194







D' A l e m b e r t i D i d e r o t, redaktorzy Encyklopedii
w otoczeniu najznakomitszych współpracowników
tego dzieła.

Do str. 32





J.J. Caffieri—Helvétius
(Muzeum Luwru)

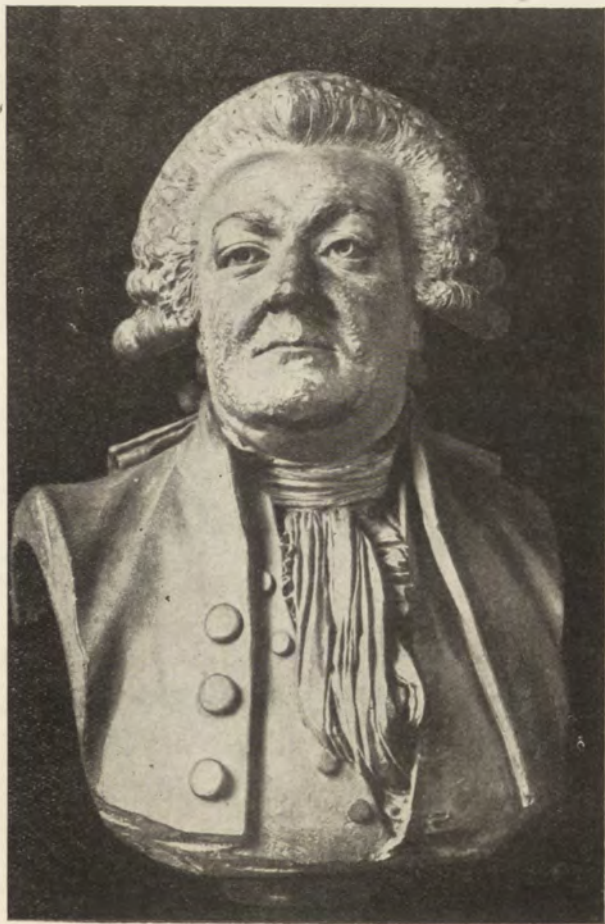
Do str. 33





T u r g o t





Houdon—Mirabeau
(Muzeum Luevrue)

Do str. 70





Condorcet
(według portretu St. Aubin'a)

Do str. 74





Robespierre
(*Muzeum Carnavalet*)

Do str. 81



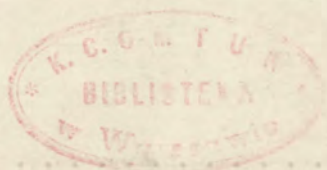
Saint-Just
(Muzcum Carnavalet)

Do str. 85





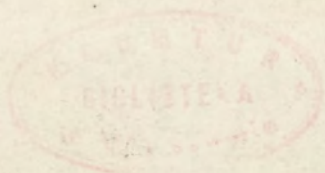
Na lewo M. Lepelletier, pośrodku
Marat, na prawo Chalier.





Lavoisier

Do str. 96





B a b e u f

Do str. 99





Karol Fourier

Do str. 105









Franciszek Rabelais
 (* Kolo r. 1483, + 1553)





John Liburne przed sądem
(24—26 paźdz. 1649).
(broni się trzymając w ręku „Instytucje”
Cokes’a. W górze pamiątkowe medale
z tego powodu wybite).

Do str. 171





George Fox
Założyciel „Towarzystwa Przyjaciół”
(Society of Friends) czyli Kwaków

Do str. 175

