

Michał Głazewski

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Marc-Antoine Jullien de Paris: od utopii heroicznej do pedagogiki porównawczej



Źródło: www.resistance-histoire-drome.fr

Ponieważ zaś całe państwo ma tylko jeden cel,
więc oczywiście i wychowanie musi być jedno
i to samo dla wszystkich.
Arystoteles¹

Przedmiotem artykułu jest postać Marca-Antoine'a Julliena de Paris, ojca pedagogiki porównawczej, w kontekście jego biografii politycznej i pedagogicznej. Praca składa się z ośmiu części: 1) Nieruchomy poruszyciel komparatystyki, 2) Zdobywszy Bastylię..., 3) Powabność utopii, 4) *Sperare non destitit*, 5) Instytut w Yverdon, 6) Pedagogika porównawcza, 7) Krytyka Jullienowskiej nauki o wychowaniu oraz 8) Pewien zupełnie zapomniany francuski pedagog. Załączony został również pełen wykaz prac Marca-Antoine'a Julliena de Paris w języku francuskim. W artykule ukazano ewolucję jego poglądów – od republikańskich tradycji rodzinnych, edukacji, pełnego pasji zaangażowania w Rewolucję 1789 roku w Paryżu, karierę polityczną

¹ Arystoteles, *Polityka*, 1337a, przeł. L. Piotrowicz, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 6, PWN, Warszawa 2001, s. 214.

u boku Robespierre'a, nagłe aresztowanie i zwątpienie w metody rewolucyjnej realizacji utopii heroicznej – społeczeństwa ludzi wolnych, równych i bratnich, zwrot ku poszukiwaniu spełniania tych idei przez wychowanie Nowego Człowieka. Poczesne miejsce zajmuje aspekt pedagogiczny: współpraca z Pestalozzim i von Fallenbergiem, pobyt w Instytucie w Yverdon, poszukiwanie pewnego narzędzia budowania i doskonalenia struktur i treści oświatowych i wreszcie stworzenie podwalin pod nową dziedzinę pedagogiki: komparatystykę. Praca zawiera także krytykę koncepcji pedagogicznych Marca-Antoine'a Julliena de Paris oraz krótką deskrypcję stanu jego współczesnej recepcji i statusu naukowego.

Słowa kluczowe: Marc-Antoine Jullien de Paris, pedagogika porównawcza, komparatystyka, utopia heroiczna, Pestalozzi, Yverdon, wychowanie, Rewolucja Francuska

1. Nieruchomy poruszyciel komparatystyki

Marc-Antoine Jullien de Paris ojcem pedagogiki porównawczej jest². Sens tego Gombrowiczowskiego apoteogmatu o życiu skazanym na *sacrum* Trwalszego Od Spiżu, tak różnym od *profanum* rzeczywistej obecności w sercach i umysłach potomnych, znakomicie odnosi się do postaci Julliena de Paris. Wiadomo, że Klasyk istniał, że położył fundament, że jest wielki, ale właściwie wszystko, co o nim da się powiedzieć, to kilka frazesów czy jakaś dykteryjka. Nikt nie czyta już jego dzieł, „(...) kulturalni także nie. Nikt. Nikt. W ogóle nikt”³, są one równie martwe jak ich „wiecznie żywy” twórca⁴.

Czy jednak Marc-Antoine Jullien de Paris rzeczywiście zasługuje na taką petyfikację do stanu naukowego *rigor mortis*, na dwuznaczny status „nieruchomego poruszyciela”, pierwszej przyczyny komparatystyki pedagogicznej, który ją stworzył, lecz nie jest już potrzebny (pożądany, przydatny, celowy) jako *spiritus movens*? Czyżby jego spuściznę spotkał los Tomasz z Akwinu, którego głowę po śmierci cystersi odjęli od ciała, zakonserwowali i przechowywali w miodzie w dębowej beczce?⁵

² „(...) choć niektórzy sądzą, że zaszczyt ten powinien przyspaść innemu Francuzowi, C.A. Bassetowi, autorowi pracy *Essais sur l'organisation de quelques parties d'instruction publique*, wydanej w Paryżu w 1808 r.”, R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*, PWN, Warszawa 1991, s. 11.

³ W. Gombrowicz, *Ferdydurke*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1993, s. 44.

⁴ Nazwisko Julliena de Paris wymienia się obowiązkowo we wszelkich pracach na temat pedagogiki porównawczej czy choćby rozdziałach na temat metod porównawczych w pedagogice: „Już w 1817 roku z koncepcją takich badań wystąpił Marc-Antoine Jullien de Paris. Zgodnie z założeniami Julliena zadaniem pedagogiki porównawczej jest wykrywanie prawidłowości wspólnych dla systemów oświatowych w różnych krajach” (W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987, s. 15).

⁵ „Zakonnicy z Fossanuova, gdzie w r. 1274 zmarł Tomasz z Akwinu, z obawy, by nie stracić drogiej relikwii, literalnie zamarynowali zwłoki szlachetnego mistrza: odciąwszy od nich głowę, ugotowali je i spreparowali”: J. Huizinga, *Jesień średniowiecza*, przeł. T. Bizostowski, PIW, Warszawa 2003, s. 68. Św. Tomasz zmarł w opactwie cystersów, ponieważ w trakcie podróży na sobór w Lyonie, przeczuwając zbliżającą się śmierć, poprosił, by dano mu umrzeć w klasztorze. W okolicy nie było jednak żadnego zakonu dominikanów, został więc przewieziony do klasztoru cystersów w Fossanova w pobliżu Sonnino, gdzie po kilku dniach skonał: N.M. Healy, *Thomas Aquinas: Theologian of the Christian Life*, Ashgate 2003, s. 8.

Czy może biografia Marca-Antoine'a Julliena de Paris stanowi, jak to sformułował francuski historyk Jean Marc Ruthon: „histoire d'une vie ratée”⁶ – historię życia zmartowanego?

A przecież, gdy się uważnie pochylimy nad nim, nad jego biografiją i dziełem, zapewne wykrzyknimy: *ecce homo* – oto człowiek, o którym można powiedzieć, że żył prawdziwie, rozumnie i z pasją, depcząc tyranów i zachłystując się wolnością – i tej wolności pragnął dla ludzkości. Oto jeden z tych, którzy odważyli się być mądrymi – *sapere aude!* – rewolucjonista, ruszający z posad bryłę świata, mimo że w roku 1789, który wyznaczył cezurę w historii Francji i świata, miał dopiero 14 lat...

2. Zburzywszy bastylę...

Marc-Antoine Jullien, nazywany dla odróżnienia od swego ojca – Jullien de Paris, urodził się 10 marca 1775 roku – w Paryżu właśnie, w rodzinie klasy średniej. Jego rodzic, Marc-Antoine Jullien (obdarzony przydomkiem de), był patriotą, człowiekiem wykształconym i otwartym na oświeceniowego ducha czasów. Zgodnie zatem z modnymi ówczesnie pryncypiami naturalistycznej pedagogiki Jana Jakuba Rousseau syn najpierw wychowywał się na wsi pod opieką matki, Rozalie (z domu Ducrolay, córki kupca z Pontoise)⁷. Później zamieszkał w Paryżu, pod pieczę ojca, w domu otwartym, w którym gościły takie osobistości, jak: Gabriel Bonnot de Mably (1709-1785), filozof i polityk, starszy brat słynnego Étienne'a Bonnot de Condillac, twórcy oświeceniowej koncepcji nauki o ideach; a także Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781) – jeden z twórców Wielkiej Encyklopedii Francuskiej, ekonomista, zwolennik fizjokratyzmu, główny kontroler finansów w okresie rządów Ludwika XVI, człowiek, który przeprowadził reformy gospodarcze likwidujące pozostałości merkantylistycznej reglamentacji i liberalizujące życie gospodarcze ówczesnej Francji, chcąc naprawić sytuację finansową państwa, m.in. przez próbę nałożenia podatków na szlachtę i duchowieństwo, ograniczenie wydatków dworu królewskiego oraz przeprowadzenie reformy handlu zbożem i zniesienie ograniczeń cechowych; oraz markiz Jean Antoine Nicolas de Condorcet (1743-1794) – filozof-racjonalista, myśliciel społeczny, matematyk, ekonomista-liberał, działacz polityczny, członek Akademii Francuskiej, członek i przewodniczący Konstytuanty, autor projektu reformy szkolnej – powszechnej i bezpłatnej edukacji, twórca teorii postępu, zwolennik równouprawnienia kobiet i ludzi wszystkich ras⁸.

⁶ J.M. Ruthon, *Marc-Antoine Jullien, dit Jullien de Paris (1775-1848)*, notice écrite pour Notes et Archives 1789-1794, <http://www.royet.org/nea1789-1794/notes/acteurs/jullien-paris.htm> [dostęp: 03.05.2003]. (wszystkie translacje w niniejszym artykule – jeśli nie podano nazwiska tłumacza – autorstwa M.G.).

⁷ H. Goetz, *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848). Der geistige Werdegang eines Revolutionärs. Ein Beitrag zur Geschichte der Vorläufer internationaler Organisationen des 20. Jahrhunderts*. Diss. phil. I Zürich 1954, s. 5-7; [wyd. franc.: H. Goetz, C. Cuénot, *Marc-Antoine Jullien de Paris: (1775-1848); L'évolution spirituelle d'un révolutionnaire; Contribution à l'histoire des précurseurs des organisations internationales du XX^e siècle*, Institut pédagogique national, 1962].

⁸ A. Soboul, *Dictionnaire historique de française*, PUF, 2005.

Sam Jullien senior również był postacią znaczącą społecznie i politycznie: w latach 1792-1795 powołano go na deputowanego departamentu Drôme⁹ do Konwentu Narodowego, rewolucyjnego zgromadzenia ustawodawczego.

W roku 1785 Jullien syn został uczniem słynnego paryskiego Collège de Navarre¹⁰, gdzie w ramach *trivium* uczył się przeważnie na pamięć greckich i łacińskich tekstów klasyków, lecz jego przekonania kształtowały się przede wszystkim w wyniku spotkań z poglądami znamienitych ludzi, jacy gościli w domu ojca, pod wpływem prądów filozofii oświecenia, przeświadczenia o możliwości osiągnięcia doskonałości przez człowieka, wewnętrznym głosem sumienia i przewodniej roli rozumu oraz wiary *les philosophes* – francuskich Encyklopedystów – w nieuchronny i konieczny postęp ludzkości, w potęgę nauk przyrodniczych i polityczne poglądy wyrosłe z idei Rousseau, Mably'ego i de Condorceta¹¹. Ten konglomerat nowych idei i klasycznego wykształcenia w Collège de Navarre dał mu już we wczesnej młodości podstawy do tworzenia własnych sposobów interpretacji doświadczeń społecznych oraz przemożny impuls do działania:

Edukacja publiczna zasiała nasiona tych wszystkich idei republikańskich, które miały wzejść w czasach monarchii. Nasze szkoły stały się małymi Stanami, w których ani ranga, ani majątek nie dawał tytułu do wyższości, w których niezawisłość i równość były najwyższym dobrem i w których uczniowie niesieni ustawicznie ku wyobrażonej ojczyźnie, jako wyrzutkowie we własnym kraju, studiując elokwencję Demostenesa czy Cyclerona lub umiłowanie wolności Thrasylulusa i Brutusa¹².

Rankiem 14 lipca 1789 roku czternastoletni Jullien rozdawał na ulicach Paryża ulotki z żarliwym wezwaniem: „Nie dość jest obalić Bastylię, musimy obalić Tron”¹³.

⁹ Drôme – departament położony w południowo-wschodniej Francji w regionie Rodan-Alpy, oznaczony liczbą 26. Według danych na rok 2007 liczba zamieszkującej departament ludności wynosi 473 428 os. (73 os./km²); powierzchnia – 6530 km². Prefekturą departamentu Drôme jest miasto Palence (ok. 66,5 tys. mieszkańców). Nazwa departamentu pochodzi od rzeki Drôme. 4 marca 1790 r. Zgromadzenie Narodowe Konstytucyjne (Konstytuanta) ustanowiło Drôme jako jeden z 83 departamentów kraju. Jego terytorium składa się po części z dawnego obszaru administracyjnego Dauphiné: <http://archives.ladrome.fr/> [dostęp: 01.12.11].

¹⁰ *Collège de Navarre*, część historycznego Uniwersytetu Paryskiego, założona w 1305 r. przez królową Joannę I z Nawarry, składająca się pierwotnie z trzech wydziałów: sztuk, filozofii i teologii. Kolegium rywalizowało z Sorboną, słynęło ze swej bogatej biblioteki; studenci mówili wyłącznie po łacinie, ucząc się na pamięć klasycznych tekstów ze starożytności i kanonu religijnego Kościoła. W czasie Rewolucji szkoła została zamknięta, biblioteka rozproszona, archiwa zniszczone. W jej miejsce w 1805 r. Napoleon utworzył słynną potem Politechnikę (*École polytechnique*): N. Gorochov, *Le collège de Navarre de sa fondation (1305) au début du XVI^e siècle (1418): histoire de l'institution, de sa vie intellectuelle et de son recrutement*, Honoré Champion, Paris 1997.

¹¹ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris ('Jullien de Paris')*, „Prospects: the quarterly review of comparative education”, Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, nr. 3/4, 1993, s. 757.

¹² Marc-Antoine Jullien de Paris, cyt. za: J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*; Thrasylulus (gr. Θρασύβουλος), ur. ok. 440 p.n.e. w Steirii, w Attyce; zm. w 388 p.n.e. w Aspendos, Azja Mniejsza), strateg attycki, dowodził w wielu bitwach podczas wojen peloponeskich flotą attycką lub morskimi związkami taktycznymi. Po zajęciu przez Spartan Aten, stanął na czele grupy powstańców, którym udało się pokonać okupacyjny garnizon Spartan i przywrócić demokratyczny porządek społeczny. Zginął, dowodząc flotą attycką w czasie wojny korynckiej; za: R.J. Buck, *Thrasylulus and the Athenian Democracy. The Life of an Athenian Statesman*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 1998.

¹³ Por. A. Cisek, *Kłamstwo Bastylii: szkice o wydarzeniach i ludziach Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, wyd. Finna, Gdańsk 2006, s. 23.

Zachęcony przez matkę, gorącą patriotkę, zaczął w roku 1790 współpracować z paryskim *Journal de Soir*, a rok później wstąpił do jakobińskiego Stowarzyszenia Przyjaciół Konstytucji (*Société des amis de la Constitution*)¹⁴. Gdy latem 1791 roku składał tam przysięgę – *Vivre libre ou mourir!* (Żyć wolnym lub umrzeć!) – miał zaledwie lat szesnaście. Już w następnym roku zaczął występować publicznie u boku Maksymiliana de Robespierre, a wiosną 1792 roku został wysłany do Londynu przez de Condorceta, w tamtym czasie przewodniczącego *Comité diplomatique* przy Zgromadzeniu Prawodawczym. Przebywał tam jako dyplomata-stażysta, starając się pośredniczyć między liberalnymi frakcjami parlamentarnymi Anglii a żyrondistami. Spotkał się m.in. z Talleyrandem i lordem Stanhope, przywódcą frakcji opozycyjnej wobec premiera Williama Pitta¹⁵. Jesienią tego roku, po powrocie do Francji, został mianowany komisarzem pomocniczym (*aide-commissaire*), a styczniu 1793 roku komisarzem sił zbrojnych (*commissaire de guerres*) armii rewolucyjnej w Pirenejach¹⁶.

Jako protegowany Robespierre'a od 10 września 1793 roku przebywał na zachodzie Francji, delegowany przez Komitet Bezpieczeństwa Powszechnego z misją do kilku miast portowych na wybrzeżu atlantyckim i do zagrożonej ruchem rojalistycznym prowincji Wandea. Pisał stamtąd szczegółowe sprawozdania: w listach z 2, 4 i 5 lutego 1794 roku uskarżał się na słynnego z okrucieństwa Jeana Baptiste'a Carrier'a¹⁷, a w Bordeaux wszedł w konflikt z Jeanem-Lambertem Tallienem¹⁸.

¹⁴ Radykalnie lewicowe stowarzyszenie założone w 1789 r. w Paryżu jako Klub Bretoński. W momencie największej prosperity Stowarzyszenie liczyło ok. 400 tys. członków i miało setki kapitał w całej Francji: por. J. Baszkiewicz, S. Meller, *Rewolucja francuska 1789-1794: Społeczeństwo obywatelskie*, PIW, Warszawa 1983.

¹⁵ William Pitt the Younger, William Pitt Młodszy (ur. 1759 w Hayes w hrabstwie Kent, zm. 1806 w Londynie) – premier Królestwa Wielkiej Brytanii w latach 1783-1801 oraz 1804-1806. W wieku 24 lat został najmłodszym w historii premierem brytyjskim. Największy talent przejawiał jako finansista, jednak kierował również wojnami z Francją – rewolucyjną, a potem napoleońską. Od podpisania aktu unii z Irlandią w roku 1801 oficjalna nazwa państwa brzmiała Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii. Pitt złożył dymisję, gdy król odmówił zniesienia praw dyskryminujących brytyjskich katolików. Jednak po wybuchu nowej wojny z Francją Pitt powrócił na urząd. Zwolennik ewolucyjnego konserwatyzmu: za: J. Baszkiewicz, *Historia Francji*, Ossolineum 1978.

¹⁶ M. Kujawski, *Wojska Francji w wojnach Rewolucji i Cesarstwa 1789-1815*, Adjutor, Warszawa 2007.

¹⁷ Jean Baptiste Carrier (1745-1794), od 1792 r. deputowany Konwentu z departamentu Cantal, komisarz Konwentu we Flandrii, w połowie roku 1793 wysłany z misją do Normandii (gdzie tłumił powstanie wzniecone przez żyrondistów), a potem do Wandei w celu zdławienia powstania chłopskiego. Zdobył reputację jednego z najokrutniejszych wysłanników Konwentu, zasłynął szczególnie z niebywałego okrucieństwa wobec Wandejczyków. Wystąpił na śmierć 11 tys. ludzi, dalsze 3 tys. zmarły w więzieniach; propagował te metody jako najlepszy sposób walki z kontrrewolucją, donosząc na mniej brutalnych komisarzy. Komitet Ocalenia Publicznego nie zgadzał się jednak na jego odwołanie, mimo że inni komisarze, głównie Jullien, apelowali o jego dymisję. Tymczasem Carrier, alkoholik cierpiący z powodu zaburzeń psychicznych, nieoczekiwanie uwolnił 132 więzionych arystokratów i zażądał stanowiska w Paryżu. Postulat spełniono, mianując Carrier'a sekretarzem Konwentu. Aresztowany po 9 thermidora wypierał się odpowiedzialności za masakry, obarczając winą całe Zgromadzenie Legislacyjne. Trybunał Rewolucyjny skazał go na śmierć przez zgilotowanie: por. B. Baczeko, *Comment sortir de la Terreur*, Paris, Gallimard, Paris 1989, s. 46-49.

¹⁸ Jean-Lambert Tallien (1767-1820), jakobin, konformista, udający politycznego radykała, został mianowany komisarzem Konwentu w Bordeaux, gdzie zdobył sławę jednego z najkrwawszych i zarazem najbardziej skorumpowanych komisarzy. W połowie 1794 r. informacje o jego nieprawościach dotarły (m.in. dzięki Jullienowi) do Komitetu Ocalenia Publicznego, który wystosował nakaz aresztowania, lecz Tallin zdołał uciec, ukrywając się w Paryżu. Przylączył się potem do spisku thermidorian, w którym odegrał znaczącą rolę: 9 thermidora przerwał mianowicie przemowę Saint-Justa, dając tym samym znak do wystąpienia przeciwko Robespierre'owi.

Powrócił do Paryża 24 kwietnia 1794 roku, gdzie został wyznaczony na stanowisko sekretarza Komitetu Nauczania Publicznego (*Comité d'Instruction Publique*)¹⁹, który zajmował się tworzeniem planów „kształcenia powszechnego”, czyli edukacji narodowej. Nie mógł jednak brać bezpośredniego udziału w pracach Komitetu, gdyż już 18 maja znów udał się do Bordeaux, aby tam oczyścić zarząd miasta i klub jakobinów z ukrywających się między deputowanymi żyrondistów — był jednak informowany o postępach i trudnościach w pracy Komitetu²⁰.

Zapewne w niedługim czasie Jullien stałby się znaczącą postacią Rewolucji, gdyby nie nastąpił przewrót 9 thermidora roku II (27 lipca 1794 r.), w wyniku którego Maksymilian de Robespierre i jego najbliżsi sojusznicy zostali aresztowani przez większość w Konwencie Narodowym i straceni następnego dnia²¹. Zatrzymany

W okresie rządów Dyrektoriatu nie odgrywał jednak znaczącej roli, skupiając się na powiększaniu majątku; za: *Jean-Lambert Tallin*, [w:] *Dictionnaire des parlementaires Français depuis le 1^{er} mai 1789 jusqu'au 1^{er} mai 1889*, red. A. Robert, E. Bourlouton, G. Cougny, wyd. Edgar Bourlouton, b.m.w. 1889.

¹⁹ 3 lipca 1793 r., na propozycję Maximiliana de Robespierre, Konwent utworzył Komisję Nauczania Publicznego (*Commission d'instruction publique*) w składzie sześciu członków: Philippe Rühl, Joseph Lakanal, Henri Grégoire, Jacques-Michel Coupé, Louis Antoine de Saint-Just oraz André Jeanbon Saint André (dwóch ostatnich zastąpili 10 lipca Léonard Bourdon i Robespierre). Poszerzona do dziesięciu członków stała się następnie Komisją Edukacji Narodowej (*Commission d'Éducation nationale*). 13 lipca Robespierre zaprezentował plan edukacji narodowej, który zredagował Louis-Michel Lepeletier de Saint-Fargeau. W październiku 1793 r. z inicjatywy Gilberta Romme Komisja została przemianowana na Komitet Nauczania Publicznego (*Comité d'instruction publique*): za: J. Baszkiewicz, *Historia Francji*.

²⁰ Jullien miał tam dokonać inspekcji sytuacji militarnej i nastrojów, a także szerzyć propagandę jakobińską. Tak pisał o swojej misji do Robespierre'a: „Angers, 15 pluviöse (5 lutego) 1794 r. Udaję się do La Rochelle, mój drogi przyjacielu, aby kontynuować misję. Byłem zmuszony podróżować przez Tours, droga bezpośrednia została opanowana [przez wroga — M.G.]. Zobaczyłem Nantes — trzeba uratować to miasto: Komitet Ocalenia Publicznego słucha z największą uwagą nantejskich sankiulotów, którzy apelują o pomoc. Wandeę raz jeszcze; Montaigu wzięte; to zaś wprowadza w błąd Komitet Ocalenia Publicznego; nasi generałowie tracą czas w Nantes i wcale nie ukrywają, że to ich sposób na przedłużanie wojny; a Carrier, który wymówił się chorobą i udał na wieś, skoro ma się dobrze i jest w Nantes, żyje z dala od spraw, na łonie przyjemności, otoczony kobietami i pochlebami w epoletach, którzy tworzą mu harem i dwór; i Carrier jest niedostępny dla deputowanych Towarzystwa Ludowego, którzy przybywają, aby radzić z nim o sprawach najwyższej wagi; i Carrier każe więzić patriotów, którzy się słusznie skarżą na jego postępowanie; nastrój społeczny jest przygaszony, nie ma już wolności; Nantes znajduje się w sytuacji, jaka nie może trwać bez niebezpieczeństwa. Odwołajcie Carrier'a, wyślijcie do Nantes reprezentanta górala [frakcja Konwentu *Montagnards* — M.G.], stanowczego, pracowitego i popularnego. Podejmijcie szybko działania dla stłumienia odradzającej się Wandeę. Sądzę obecnie, że muszę udać się do Paryża, aby zdać na żywo szczegółową relację o tym, co widziałem; chociaż wolałbym Paryża nie widzieć, zanim moja misja się nie zakończy. I gdy tak piszę do ciebie, to tak jakbym mógł z tobą rozmawiać. Będziesz działał sam, nie ma ani chwili do stracenia. Wysłałem z Tours trochę szczegółów, ale daremnie na nie czekać. Trzeba ocalić Nantes, zdusić Wandeę, poskromić despotyczne zapędy Carrier'a. To w imię ojczyzny rekomenduję ci podjęcie tych działań, których wymagają okoliczności. Do zobaczenia, mój drogi przyjacielu. Pozdrawiam Barèra, do którego jeszcze nie pisałem. (podpisano) Jullien P.S. Dopiero co skończyłem pisać do Barèra. Odpowiedz mi, proszę cię, choć jednym słowem, które upewni mnie, że nie dałem pustych obietnic nantejskim sankiulotom, że zniweczę ich zagrożenia i przerwę ich cierpienie. Powracam do La Rochelle, aby kontynuować misję”: Jullien de Paris, *Lettres sur Carrier* (1), Nivôse à pluviöse an II, février 1794, http://www.royet.org/real1789-1794/archives/documents_divers/jullien_lettres_sur_carrier [dostęp: 03.05.2003].

²¹ Wraz z Robespierre'em zgilotynowano 10 thermidora roku II na placu Rewolucji 21 jego najbliższych zwolenników (m.in. Saint-Justa, Couthona oraz Augustyna Robespierre'a, do których dobrowolnie dołączył Philippe Lebas), a w dniach następnych dalszych 70 osób podejrzanych o sympatyzowanie z obalonym rządem: por. J.-F. Fayard, *100 dni Robespierre'a*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006.

10 sierpnia, pozbawiony praw publicznych, Jullien spędził w więzieniu piętnaście miesięcy. Wyrzekł się wtedy związków z Robespierre'em i dzięki wpływom ojca został zwolniony 14 października 1795 roku²². W więzieniu (*Maison de Santé Notre-Dame-des-Champs*) miał czas na dogłębne przemyślenie swoich poglądów społecznych i politycznych: choć pozostał wierny idei społeczeństwa bezklasowego, zdał sobie jednak sprawę, że teraz koniecznością stało się ocalenie Republiki poprzez zjednoczenie republikanów i położenie kresu permanentnej rewolucji: tym „niekończącym się zmaganiom, bitwie na śmierć i życie pomiędzy patrycjuszami i plebejuszami, między biednymi i bogatymi”²³. Należało zawrzeć przymierze z ludem i działać na rzecz poprawy losu biedoty, ale „metodami, które są realne i rozsądne”²⁴. Natura tych środków dla dokonania zmian społecznych i rozmiar samych zmian powinny zostać przemyślane na nowo. Publikując plan edukacyjny Antoine'a de Saint-Justa w wydawanej przez siebie gazecie „Mówca plebejski” (*L'Orateur plébéien*)²⁵, Jullien po raz pierwszy ujawnił swoje nowe zainteresowania: to wychowanie „nowego człowieka” miało stać się kluczem do zmian społecznych²⁶.

Tracąc nadzieję na spełnienie ideałów Rewolucji przez terror i przemoc, narażając się tym samym na krytykę byłych towarzyszy, Jullien uzyskuje 13 marca roku 1796 posadę w Ministerstwie Policji, gdzie zajmuje się wykazami emigrantów. Wkrótce z powodu podejrzeń o sympatie dla doktryny Babeufa²⁷ popada w niełaskę, a po wykryciu przez władze spisku Sprzysiężenia Równych w maju 1796 roku musi się ukrywać.

²² P. Buchez, P.-Ch. Roux, *Histoire parlementaire de la révolution française, ou Journal des assemblées nationales depuis 1789 jusqu'en 1815*, Paris, Paulin, 1837, tom 33, s. 195-197.

²³ M.-A. Jullien, *Discours d'un jeune citoyen patriotesur les mesures à prendre dans les circonstances actuelles*, 22 I 1792, rok IV, [w:] *Pièces diverses annotées de sa main*, Historical Library of the City of Paris [dostęp: 03.05.2003].

²⁴ Tamże.

²⁵ Jullien założył i wydawał to pismo, 'gazetę demokratyczną i nowoczesną', razem z Ève Demaillot i Jeanem-Jacques'em Leuliette.

²⁶ Por.: V. Dalie, M.-A. Jullien après le 9 Thermidor, [w:] *Annales historiques de la Révolution française*, April-June 1964, April-June 1965, July-September 1966; oraz P. Gascar, *A l'ombre de Robespierre*, Gillimard, Paris 1979.

²⁷ François Noël Babeuf – pseudonim Grakchus – (1760-1797) – radykalny polityk, chłopskiego pochodzenia, geodeta z zawodu. Głosił poglądy radykalnie egalitarystyczne i utopijne. W 1793 r. założył w Paryżu Sprzysiężenie Równych, przewodniczył też radykalnemu Klubowi Panteonu (którego Jullien był współzałożycielem). Początkowo zaangażowany jakobin, z czasem stał się jednak przeciwnikiem Robespierre'a. Wydawał radykalny dziennik „Trybun Ludu” (*Le Tribun du peuple*). Po 9 thermidora prowadził działalność spiskową przeciw Dyrektoriatowi. W 1797 r. został zadenuncjowany, aresztowany i ścięty na gilotynie. Napisał *Listy do Germaina i Manifest plebejski*. Inspirował się koncepcją człowieka i społeczeństwa J.-J. Rousseau, a „tworząc Sprzysiężenie Równych – nawiązywał bezpośrednio do Morelly'ego”: J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Wyd. Sic!, Warszawa 2000, s. 159. Uważał, że własność to rezultat przebiegłości silniejszych wobec słabszych, których zepchnięto w nędzę. Ziemię należy podzielić na równe działki i przyznać wszystkim obywatelom, a środki produkcji uspołecznic. W swojej koncepcji ekonomii narodowej wskazywał, że do powszechnego dobrobytu doprowadzi rozwój przemysłu i handlu. Był zwolennikiem rewolucji proletariackiej: uciskanych przeciwko uciskającym. Przejęcie władzy miało zaś nastąpić w drodze zamachu stanu, dokonanego przez grupę konspiratorów. W nowym ustroju komunistycznym miała zostać zniesiona własność prywatna, prawo dziedziczenia i zaprowadzona wspólnota wszelkich dóbr. Do jego poglądów nawiązali socjaliści utopijni, czartyści, ale także Marks i Engels, którzy uznawali go za prekursora komunizmu. Utopijna doktryna polityczna Babeufa – mimo represji ze strony władz – miała dość licznych zwolenników: J. Baszkiewicz, *Francuzi 1789-1794: Studium świadomości rewolucyjnej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1989, s. 132.

Jullien wstępuje do Armii Włoch, gdzie zostaje pisarzem, obsługującym od sierpnia do listopada 1797 roku armijną korespondencję pocztową, i redaguje pisemko *Courrier de l'armée d'Italie*. W maju 1798 roku towarzyszy Napoleonowi w wyprawie do Egiptu. Z powodu poważnej choroby musi jednak powrócić do Francji wraz z generałem Ludwikiem Bonaparte.

Po wyzdrowieniu służy pod komendą generała Championneta²⁸ – 28 grudnia 1798 roku zostaje mianowany jego doradcą. Jako jeden z grona inicjatorów utworzenia Republiki Partenopejskiej²⁹, od 26 stycznia 1799 roku pełni funkcję sekretarza generalnego w tymczasowym rządzie Championneta. Zostaje jednak odwołany przez Dyrektoriat, aresztowany 24 lutego tegoż roku i postawiony przed trybunałem wojskowym. Uwolniony w wyniku zamachu stanu 30 października roku VII, z radością wita przewrót 18 brumajera (9 listopada), po którym Dyrektoriat uległ rozwiązaniu. Ster rządów przejęło trzech konsulów, jednak realna władza spoczęła w rękach jednego człowieka – Napoleona Bonaparte.

Jullien przedstawia mu plan zjednoczenia księstw włoskich, szybko jednak zraża się do Napoleona za prześladowania zwolenników jakobinów po zamachu na Rue Saint-Nicaise 24 grudnia 1800 roku³⁰, popada w niełaskę i zostaje relegowany do intendentury wojskowej.

W roku 1801 poślubia Sophie-Juvence Nioche. Ze związku z nią rodzi się sześcioro dzieci³¹.

W 1803 roku otrzymuje Krzyż Legii Honorowej.

²⁸ Jean Étienne Vachier, zwany Championnet (1762-1800), francuski generał, wstawiony udziałem w kampanii reńskiej, gdzie wielokrotnie zasłużył się w bitwach, dowodząc swej odwagi. W 1798 r. został mianowany dowódcą Armii Rzymskiej, która chroniła młodą Republikę przed księstwem Neapolu i flotą brytyjską. Pomimo dziesięciokrotnej przewagi wojsk pod dowództwem austriackiego generała Macka, tak zreźnie prowadził kampanię, że zajął Neapol, ustanawiając tam Republikę Partenopejską. Wkrótce jednak jego nieustępliwa postawa wobec opozycji, skłonność do grabieży, niechęć wobec ukroczenia gwałtów, jakie spotykały ludność ze strony żołnierzy, poróżniły go z mieszkańcami Neapolu. Popadł też w konflikt z komisarzem politycznym armii, Guillaume'em-Charles'em Faipoult'em, co miało za skutek jego odwołanie ze stanowiska i uwięzienie. W następnym roku został jednak mianowany dowódcą Armii Alpejskiej, którą utworzył właściwie od podstaw w czasie trzech miesięcy. Po nieudanej kampanii, wycieńczony i rozczarowany, Championnet umiera w Antibes: por. P. Gaxotte, *Rewolucja francuska*, wyd. Arche, Gdańsk 2001, s. 67-70.

²⁹ Republika Partenopejska (Republika Neapolu) – krótko istniejące państwo na Półwyspie Apenińskim. Republika (parthénopéenne) została proklamowana 23 stycznia 1799 r., po wcześniejszym pokonaniu Królestwa Sycylii i odebraniu mu południowej części Półwyspu Apenińskiego przez wojsko francuskie pod dowództwem generała Championneta, który stanął na czele władz Neapolu po ucieczce króla Ferdinanda IV na pokładzie okrętu brytyjskich sprzymierzonych. Na terenie kraju działała wierna królowi Sycylii antyfrancuska armia pod dowództwem kardynała Fabrizia Ruffa. Wsparta przez flotę turecką 13 czerwca 1799 r. odbiła Neapol. Kontrofensywę armii francuskiej powstrzymało 24 czerwca lądowanie floty brytyjskiej pod dowództwem admirała Horatia Nelsona. W ciągu 4 dni jego armia zajęła republikę. 8 lipca 1799 r. do Neapolu powrócił król Ferdynand Burbon, co oznaczało kres istnienia Republiki Partenopejskiej. Termin «partenopejska (parthénopéenne)» pochodzi od Parthénopéi, legendarnej syreny, która nadała przydomek mieszkańcom partenopejczy (parthénopéens albo partenopei); por.: T. Astarita, *Between Salt Water And Holy Water: A History Of Southern Italy*, W.W. Norton&Company, New York 2005, s. 250.

³⁰ Zamach na ulicy Sainte-Nicaise – nieudany zamach na Napoleona Bonaparte'go, pierwszego konsula Francji, dokonany według kalendarza republikańskiego 3 nivôse'a roku IX w Paryżu. Jego organizatorami byli rojalisci. Do ataku wykorzystano tzw. machinę piekielną inicjującą wybuch beczki prochu: za: J. Tulard, *Dictionnaire Napoléon*, Fayard, Paris 1987, s. 246.

³¹ Najstarszy syn Julliena de Paris, Pierre-Adolphe (1803-1873), pracował jako inżynier w Towarzystwie Budowy Dróg i Mostów, gdzie m.in. nadzorował budowę linii kolejowej łączącej Paryż z Lyonem.

Po wizycie, jaką złożył Madame de Staël³² w Chaumont-sur-Loire, znów popada w niełaskę Cesarza i w 1810 roku zostaje wysłany do Królestwa Italii: podróżując przez Yverdon-les-Bains³³, otrzymuje od przeznaczonych pozwolenia na odwiedziny w Instytucie i zawiera znajomość ze szwajcarskim pedagogiem i pisarzem, ojcem szkoły ludowej, twórcą pierwszej teorii nauczania początkowego, Johannem Heinrichem Pestalozzim³⁴. Od tej pory będzie z nim utrzymywał regularną korespondencję.

³² Anne-Louise Germaine Necker, baronowa de Staël-Holstein, zwana Madame de Staël (ur. 1766 w Paryżu – zm. 1817 także w Paryżu): pisarka i publicystka francuska. Spopularyzowała we Francji pojęcie „Romantyzm” i szereg dzieł romantycznych autorów niemieckojęzycznych, dotychczas słabo znanych w tym kraju. Wydalona z Francji w 1803 r. przez Napoleona Bonaparte, który uważał ją za niebezpieczną intrygantkę i wydał jej zakaz zbliżania się do granic Paryża na mniej niż 40 mil, osiadła w Szwajcarii, w rodzinnym pałacyku swego ojca w Coppet nad Jeziorem Genewskim. Tam skupiła wokół siebie krąg intelektualistów, któremu przewodziła przez 15 lat. Grupa ta była jednym z najważniejszych ośrodków wymiany myśli i tworzenia idei w ówczesnej Europie. Zdecydowana przeciwniczka Napoleona, w 1812 r. opuściła Coppet i okrężną drogą, przez Rosję i Szwecję dotarła do Anglii, cały czas prowadząc ożywioną korespondencję i spotykając się z czołowymi postaciami życia kulturalnego i politycznego (m.in. z Puszkim w Petersburgu). W Rosji zgromadziła notatki do publikacji *De la Russie et des royaumes du Nord*, która ukazała się drukiem dopiero po jej śmierci. W Anglii wydała *Sapho* oraz *Réflexions sur le suicide* (1813). Do Francji wróciła wiosną 1814 r. i pod skrzydłami Restauracji otworzyła ponownie swój salon towarzyski w Paryżu. Zmarła wkrótce po ataku paralizu, jaki doświadczył ją na balu u diuka de Decazes: za: H. Chisholm, *Staël, Madame de*, Encyclopædia Britannica, wyd. XI, Cambridge University Press 1911.

³³ Yverdon-les-Bains – miasto w Szwajcarii, nad jeziorem Neuchâtel, w kantonie Vaud, ok. 23,5 tys. mieszkańców, powierzchnia 11,26 km². Yverdon jest znaną miejscowością uzdrowską, słynną z wód mineralnych.

³⁴ Pestalozzi (ur. 1746 w Zurychu, zm. 1827 w Brugg, w kantonie Aargau, Szwajcaria) pedagogiką zaczął zajmować się właściwie przypadkowo. W czasie studiów prawniczych w *Collegium Carolinum* w Zurychu zetknął się z zakazanymi przez władze szwajcarskie ideami wolności i równości francuskiego oświecenia, zafascynował się antyfeudalną ideologią społeczną Rousseau. Dziewiętnastoletni Pestalozzi został aktywnym członkiem helweckiego Związku Patriotów, towarzystwa założonego w 1765 r. przez jego profesora uniwersyteckiego, filologa, Johanna Jakoba Bodmeria (1698-1783) i dwudziestu innych filozofów. Pisał artykuły publicystyczne dla organu prasowego Towarzystwa – *Der Erinnerer*, piętnując feudalne zniewolenie społeczeństwa, niedolę prostych ludzi i ujawniając kilka przypadków korupcji wśród urzędników państwowych. Ściągawszy na siebie niechęć władz, został oskarżony o pomoc w ucieczce przed wymiarem sprawiedliwości jednego ze współpracowników czasopisma. Póki nie dowiedziano jego niewinności, spędził trzy dni w areszcie, a to oznaczało koniec jego widoków na karierę prawniczą. Musiał przerwać studia i stosując się do sugestii przyjaciół, poświęcił się nauce rolnictwa w Kirchbergu (1767-1768) pod kierunkiem Johanna Rudolfa Tschiffeliego (także członka Związku Patriotów), którego nowy model przedsiębiorstwa rolnego zyskał w owym czasie powszechne uznanie. W roku 1769 Pestalozzi założył własne gospodarstwo w pobliżu miasteczka Birr (niedaleko Zurychu). Zakupił 15 akrów nieużytków, uzyskał wsparcie finansowe od pewnego bankiera z Zurychu, potem zakupił więcej ziemi, zaczął budowę domu, ożenił się. Nazwał swoją posiadłość Neuhof – Nowy Dwór. Przez wprowadzenie nowych gatunków i odmian roślin uprawowych, stosowanie nowoczesnych sposobów nawożenia i podniesienie wydajności pól chciał ukazać tamtejszym chłopom możliwości poprawy ich złej sytuacji życiowej. Brakowało mu jednak kwalifikacji i przedsiębiorczości, a z powodu nieurodzajnej gleby efektywność gospodarstwa była bardzo niska i całemu przedsięwzięciu zagroziła ruina. Gospodarstwo zaczęło tonąć w długach, bankier – po otrzymaniu krytycznych raportów – wycofał wsparcie finansowe. Dla ratowania sytuacji Pestalozzi postanowił – wbrew opinii rodziny żony – przekształcić gospodarstwo w zakład kształcenia wychowawczo-zawodowego. Sprowadził 40 ubogich i bezdomnych dzieci, których praca miała nie tylko pokryć koszty utrzymania, ale przynieść także zyski. Chciał zająć się również ich wychowaniem na wartościowych ludzi, potrafiących zapewnić sobie godne życie. Program wychowawczy w Neuhof obejmował czytanie, pisanie, naukę rachunków oraz kształcenie zawodowe. Dziewczęta uczyły się prowadzenia gospodarstwa domowego, tkania, przędzenia, szycia i uprawy roślin ogrodowych. Chłopcy zaznajamiali się z pracą na roli, sposobami uprawy roślin, a także uczyli się, jak sporządzać i stosować nawozy. Przystosowanie dzieci do pracy zawodowej nie

W roku 1813 Jullien zostaje uwięziony z powodu swej krytycznej postawy wobec Cesarstwa. Zwolniony w okresie Pierwszej Restauracji Burbonów (1814-1830), wydaje w latach 1815-1817 kilka periodyków, zyskując też w tym czasie pewne znaczenie jako pedagog.

3. Powabność utopii

Jullien był utopistą: dla niemal wszystkich utopii charakterystyczna jest bowiem wizja egalitarnych, sprawiedliwych, perfekcyjnych stosunków społecznych, życia wolnego od troski o dobra materialne, których obfitość implikuje powszechne szczęście jako efekt satysfakcji konsumpcyjnej. Człowiek – *homo socius* – staje się

było głównym celem szkoły: chodziło przede wszystkim o rozwój sił moralnych, intelektualnych i fizycznych wychowanków. Po pięciu latach działalności zakład w Neuhoof został jednak zlikwidowany z powodu braku środków. Pestalozzi poświęcił się pracy pisarskiej, zdobywając wkrótce znaczący rozgłos. Wyniesione z Neuhoof doświadczenie pedagogiczne znalazło wyraz w pracach: *Wieczory pustelnika* (1780), *Leonard i Gertruda* (1781), *Łabędzi śpiew* (1782). W 1792 r. francuskie Zgromadzenie Narodowe przyznało mu – jako jednemu Szwajcarowi – obywatelstwo honorowe. W okresie rewolucji helweckiej Pestalozzi zgłosił gotowość współpracy z nową władzą: opracował program dla szkoły i przedłożył go Filipowi Albertowi Stapferowi, ówczesnemu ministrowi sztuk i nauk, ten zaś wyraził aprobatę. Po interwencji wojsk francuskich w Szwajcarii w 1798 r., powierzono Pestalozziemu kierownictwo zakładu dla sierot – w owym czasie tak licznych sierot wojennych (*Waisen- und Armenhaus*) w miasteczku Stans w pobliżu Landeck (w 1799 r.). W sierociniec przekształcono budynek klasztoru urszulanek, a Pestalozzi – mając na początku do pomocy jedynie dozorcę – przyjął na siebie rolę „dyrektora, służącego, ojca, opiekuna, pielęgniarki i nauczyciela”. Pracując z dziećmi, podobnie jak w Neuhoof, ale już bez jakiegokolwiek aspektu pozyskania dochodu z ich pracy, dostrzegł konieczność i możliwość wypracowania jednej uniwersalnej metody wychowania. Już w następnym roku musiał jednak opuścić Stans, ponieważ armia francuska, po porażkach w wojnie z Austrią, potrzebowała budynków klasztornych na kwatery. Stapfer wysłał go do miasteczka Burgdorf, gdzie Pestalozzi pracował jako nauczyciel w szkółce, mając pod opieką dzieci w wieku od pięciu do ośmiu lat. Tu – z inspiracji przyjaciela – zetknął się z pracami Johanna Fryderyka Herbart, znajdując w nich genialne potwierdzenie własnej idei dydaktycznej – wiedza powinna być budowana w psychologicznym procesie podzielonym na ściśle określone fazy. Po ośmiu miesiącach pracy nauczycielskiej Pestalozzi został poddany ocenie przez nadzór szkolny i uzyskał bardzo wysokie notowania. Awansował na stanowisko samodzielnego nauczyciela w szkole średniej dla chłopców. Zachęcony sukcesem postanowił otworzyć w zamku w Burgdorf Instytut Wychowawczy dla Dzieci Klasy Średniej (dołączyli do niego Johann Georg Cabler i Johann Christoff Büss). W 1804 r. Pestalozzi przyjmuje ofertę rządową i przenosi Instytut z Burgdorf do monasteru w Münchenbuchsee w kantonie Berno, a po krótkim czasie łączy siły z Philippem Emanuelem von Fellenberg, który prowadził w pobliskim Hofwil zakład wychowawczy oparty na wzorach z Neuhoof. Jednak wkrótce narosły nieporozumienia: Pestalozzi zrywa umowę i przenosi swój Instytut do zamku w Yverdon (kanton Waadt). Znalazł tam tak doskonałe warunki, że mógł zorganizować Instytut na dużą skalę. Oprócz szkoły średniej dla chłopców utworzył zakład wychowawczy dla dziewcząt i seminarium nauczycielskie. Yverdon zaczęło stawać się słynne – wizytowało je wielu gości z Francji, Rosji, Anglii, władcy przysyłali swoich edukatorów, aby ci zapoznali się z systemem i przenieśli go do własnych krajów – przebywali tam też z wizytą m.in. car Aleksander I i Tadeusz Kościuszko. Po roku 1812 Instytut zaczął jednak drastycznie podupadać z powodów finansowych oraz różnic w poglądach na edukację między współpracownikami: Niedererem, Schmidtem, Krüslim a Pestalozzim. Krytykowano go za arbitralny sposób kierowania Instytutem i stosowane metody dydaktyczne i wychowawcze. W końcu Instytut trzeba było zamknąć z powodów finansowych, a Pestalozzi powrócił do Neuhoof; por.: H.-E. Tenorth, *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Juventa Verlag, 4. erweiterte Auflage, Weinheim 2008, s. 94-96; A. Heubaum, *Pestalozzi. Der Erzieher.*, 3. Auflage, [w:] *Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme*, Hrsg. Rudolf Lehmann, Bd. 3. Felix Meiner, Leipzig 1929, s. 345; M. Lavater-Sloman, *Heinrich Pestalozzi. Die Geschichte seines Lebens*, Römerhof Verlag, Zürich 2013.

miarą wszechrzeczy – podmiotem, który sam dla siebie jest zarazem przedmiotem działania na rzecz realizacji projektu utopii: „To dzięki jego zorganizowanym i precyzyjnie określonym wysiłkom miał się urzeczywistnić ‘raj na ziemi’, miała się wypełnić świecka eschatologia zbawienia”³⁵.

Utopie pozwalają antycypować rzeczywistość społeczną i przez swoją radykalność kwestionować mniemaną oczywistość etosu ładu społecznego, „są niczym punkty obserwacyjne, skąd teraźniejszość pokazuje się jako niedoskonała. Rozwiązania uważane za naturalne (‘tak po prostu jest’) przedstawia się w nich jako nie-mądre i tymczasowe ustalenia, które wkrótce ustąpią miejsca racjonalnym pomysłom. Utopie stymulują wyobraźnię, myślenie o tym, co mogłoby być”³⁶.

Lewis Mumford w *The Story of Utopias* (1922) pisze o utopiach ucieczki i utopiach rekonstrukcji: „Utopia ucieczki zwrócona jest ku wnętrzu swego twórcy; utopia rekonstrukcji zwrócona jest na zewnątrz – ku światu”³⁷.

Do utopii ucieczki – eskapistycznych – należą wszystkie marzenia o lepszym świecie, które „nie pociągają za sobą żadnego nakazu walki o ten świat. Dzielą się one na utopie miejsca, utopie czasu i utopie ładu wiecznego, które swój ideał umieszczają poza obszarem ziemskiej egzystencji człowieka, czyli fizyczną czasoprzestrzeń. Teraźniejszość może być w nich potępiana z jak największym patosem i ostrością, ale nie zwalczą się jej w praktyce, ucieka się od niej w marzenia”³⁸.

Opisy *Utopii* Tomasa Morusa, *Nowej Atlantydy*³⁹ Franciszka Bacona czy *Miasta Słońca* Tomasa Campanelli⁴⁰ mogą służyć właśnie jako przykłady takiej utopii, w której autor intuicyjnie przezuwa pożądaną kształt przyszłego życia, lecz nie bardzo wiedząc, jak się do niego przybliżyć, jak przejść od niedoskonałego teraz do doskonałego kiedyś, sięga po klasyczny schemat odkrywania przez zabłąkanego w niezmierzonej dali oceanu żeglarza samotnej wyspy, na której ów podróżnik ze zdumieniem odkrywa już w pełni ukształtowane doskonałe społeczeństwo⁴¹.

³⁵ K. Gryżenia, *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, [w:] *Pedagogika filozoficzna*, t. II, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 228.

³⁶ J. Appleton, *Cudowne teraz, niepewne jutro*, „Forum” 2007, nr 17-18, s. 33.

³⁷ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, s. 55-56.

³⁸ Tamże, s. 56.

³⁹ W *Nowej Atlantydzie* F. Bacona (1561-1626) pojawił się nowy paradygmat strategii reformatorskiej: „nie oczekujemy niczego od radykalnej przebudowy instytucji politycznych i społecznych, albowiem pomyślność ludzka jest pochodna nie tyle od tego, w jakim ustroju i pod jakim rządem się żyje, ile od tego czy jest się zdrowym, zamożnym i zadowolonym, a to zapewnić może jedynie wiedza i techniczna wynalczczość” (J. Szacki, *Słowo wstępne*, [w:] F. Bacon, *Nowa Atlantyda i Z Wielkiej Odnowy*, przeł. W. Komatowski, J. Wikariak, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1995, s. 8). Wiele typowych elementów pozostało jednak bez zmian, np. społeczeństwo Nowej Atlantydy jest społeczeństwem zamkniętym – król po prostu zakazał „poddanym wszelkich podróży morskich, z wyjątkiem okolic podlegających jego władzy”, F. Bacon, *Nowa Atlantyda*, s. 53.

⁴⁰ *Miasto Słońca* stanowi ilustrację utopijnej myśli Renesansu jako renesansu Platona: w nim „znalazły zastosowanie wszystkie typowe dla niego chwyt dydaktyczne: jest to drobiazgowy opis społeczności idealnej (...) sporządzony z niezwykłą, wręcz przerażającą konsekwencją”, J. Szacki, *Wstęp*, [w:] T. Campanella, *Miasto Słońca*, przeł. L. i R. Brandwajnowie, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1994, s. 10.

⁴¹ Początkowo utopijne państwa i społeczności umieszczane były na dalekich egzotycznych wyspach, nieodkrytych jeszcze lądach Nowego Świata, eksplorowanego dopiero w czasach Odrodzenia, i opisywane za pomocą realistycznej techniki narracyjno-fabularnej,

Drugim typem utopii są utopie heroiczne, czyli „marzenia połączone z programem i nakazem działania. Działaniem takim może być równie dobrze rewolucja, jak i ucieczka od świata do klasztoru lub do związku przyjaciół, zawsze jednak utopia angażuje tu człowieka całego, nie zaś tylko jego wyobraźnię”⁴². W grupie utopii heroicznych odróżnia się utopie zakonu — realizowane przez grupy ludzi we własnym zamkniętym gronie oraz utopie polityki — polegające na próbach urzeczywistnienia wartości drogą zmiany społeczeństwa. Źródłem utopii jest z reguły niezgoda, konflikt, niezadowolenie, krytyka, „chęć zamiany zła na dobro, radykalnego zerwania ciągłości”⁴³ dotychczasowego rozwoju stosunków społecznych. Utopie „religijne lub burżuazyjne zwykle mieszczą w sobie utopijne jądro, którego sens polega na zastąpieniu istniejącego Zło-Bytu idyllą społeczną w perfekcyjnie funkcjonującym państwie”⁴⁴. Jednak taka zmiana niesie ze sobą nieuchronnie „przerwanie tradycji” oraz powstanie opozycji myślenia i działania”⁴⁵, tych — jak to ujmuje Hannah Arendt — elementarnych form realizacji człowieczeństwa. Odrzucenie tradycji, przerwanie ciągłości społeczno-kulturowej powoduje, że „niemożliwe staje się widzenie świata w kategoriach przeszłości, teraźniejszości i przyszłości”⁴⁶ — człowiek egzystuje zanurzony w nurcie bytu, nie wiedząc, a nawet nie pytając, jaki jest kierunek tego nurtu ani w jakim punkcie sam się znajduje⁴⁷.

Po tym, jak przysł czar rewolucji — utopii heroicznej, Jullien zwraca się ku mistycznej niemal wierze w edukację⁴⁸. Z utopii jakobińskiego Zakonu i Sprzysiężenia Równych Babeufa Jullien wkroczył do utopii polityki, pragnąc zmienić społeczeństwo przez edukację umysłów. Wiara jego rewolucyjnej młodości w pochod ludzkości ku wolności i szczęściu odnalazła teraz swoje racjonalne przesłanki w koncepcji zmiany społecznej przez wychowanie oświeconego „nowego człowieka”, który stworzy społeczeństwo ludzi wolnych, bratnich i równych. Jako jakobin, pokładał całą swą ufność w woli i sile zmitologizowanego narodu, ludu. Wiodącą rolę miał odegrać tu Robespierre — „Nieprzekupny”, który jednak sam sprowadził niebezpieczeństwo na ów głos

pisarze niekiedy wręcz „posługiwali się chwytem stylizacji na zapis dokumentalny”, J. Szacki, *Spotkania z utopią*, s. 24-25; We wstępie do *Utopii* T. Morusa W. Ostrowski pisze o tym zjawisku tak: „Nawiązując do tych wydarzeń, More tak bardzo troszczy się o dokładne sprawozdanie z nich, do takiego stopnia dba o to, by w jego książeczce nie było nic fałszywego, że zapytuje Egidiusza, czy most stolicy Utopii, Amaurotum, ma pięćset kroków długości czy trzysta, jak utrzymuje paż. Oświadcza, że raczej powtórzy cudze kłamstwo, niż je zmyśli: *potius mendacium dicum quam mentia*”: T. More, *Utopia*, s. 44.

⁴² J. Szacki, *Spotkania...*, s. 57.

⁴³ S. Bednarek, J. Jastrzębski, *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei*, Wyd. Astrum, Wrocław 1996, s. 243.

⁴⁴ M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 101.

⁴⁵ H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991, s. 11.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ „Bez tradycji, która wybiera i określa, która przechowuje, która wskazuje, gdzie są skarby i na czym polega ich wartość, wydaje się nie istnieć świadoma ciągłość w czasie, a zatem nie ma ani przeszłości, ani przyszłości, tylko (...) biologiczny cykl życia”: H. Arendt, *Myślenie*, s. 11.

⁴⁸ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, s. 759. Por. też: J. Baszkiewicz, *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat: mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, PIW, Warszawa 1993; także: B. Baczek, *Ukształci nowego człowieka. Utopia i pedagogika w okresie rewolucji francuskiej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, Wrocław 1986.

narodu, przyćmiewając go osobowością „idola” mas, a i sama wola ludu nie była tak „jasna” i „niezlomna”, jak sobie Jullien wyobrażał. Ten dawny zapal wygasł z wolna i w jego pismach coraz mniej można odnaleźć osobistego zaangażowania dla sprawy, która zaczęła przybierać postać abstrakcji. Zatraciła się gdzieś siła demaskowania niesprawiedliwości, a czynione uwagi służyły legitymizowaniu porządku społecznego, także tego stworzonego przez Napoleona. Z jego dawnych poglądów ostały się właściwie tylko równość wszystkich wobec prawa i zapewnienie formalnej wolności obywatelom, a on sam zwrócił się z czasem w stronę „pragmatycznej” koncepcji zmiany społecznej, możliwości racjonalnej edukacji, poszukując największej możliwej efektywności i środków doskonalenia jednostki i przez to społeczeństwa:

Na dłuższy dystans tylko edukacja zdolna jest do wywarcia decydującego i radykalnego wpływu na regenerację człowieka, ulepszenie społeczeństw, prawdziwej cywilizacji i prosperity Stanów. Każde pokolenie, jeśli pokłada zaufanie w swych nauczycieli, godnych powierzenia im tej misji, powinno być bardziej doskonałą kontynuacją pokolenia, które zastępuje. W ten sposób rodzaj ludzki podąży naprzód krokiem pewnym i mocnym szeroką aleją postępu, gdzie ciało jego zbudowane społecznie, mądrze i mocno nie będzie padało już więcej ofiarą bolesnych wstrząsów, okresowych kryzysów i straszliwych nieszczęść, które to wszystkie zbyt często prowadzą do zbłądzenia na manowce⁴⁹.

4. Sperare non destiti

„Nie straciłem nadziei” – deklaruje, zwracając w latach 1801-1819 swą energię ku sprawom edukacji; pisze pierwsze prace o wychowaniu, w tym znakomity traktat *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*, opublikowany w roku 1808.

Pobyt w instytucie Pestalozziego w Yverdon w roku 1810 był dla niego wstrząsem i punktem zwrotnym: później zamieszkał tam z żoną i dziećmi – najpierw na trzy miesiące, a potem w latach 1811 i 1812 kilkakrotnie jeszcze powracał. Obserwował, sporządzał obszerne notatki i prowadził z Pestalozzim dyskusje i regularną korespondencję. Naturalną kolejną rzeczą powierzył mu edukację trzech swoich starszych synów⁵⁰.

⁴⁹ M.-A. Jullien, *Membre de la Commission exécutive de l'instruction publique, a ses Freres et Amis de la Société populaire de la Rochelle*, 15 Thermidor, rok II, [w:] *Pièces diverses annotées de sa main*, Historical Library of the City of Paris...

⁵⁰ Losy własnego dziecka Pestalozziego nie mogłyby raczej stanowić wizytówki jego metod wychowawczych: Hans Jakob (imiona na cześć Rousseau), syn poślubionej wbrew woli jej rodziców w 1769 r. w Gebensdorf Anny Schulthess i Pestalozziego, przyszedł na świat w 1770 r. Wychowywał go w duchu oświeceniowej pedagogiki Rousseau, przestrzegając literalnie zasad zawartych w *Emiliu*. To uwiedzenie idealistycznym obrazem natury i dzieciństwa skończyło się jednak dość tragicznie. Dziennik relacjonujący postępy wychowawcze syna, jaki pozostawił Pestalozzi, jest wstrząsającym dokumentem poważnych błędów, wynikających z błędnej interpretacji hipotez i roszczeń pedagogicznych Rousseau. Już w wieku trzech i pół roku mały Hans Jakob był przymuszany z całą ojcowską srogością do nauki liter i cyfr. Gdy stawiał opór, był surowo karany. Do tego dochodziły warunki życiowe: chłopiec rozwijał się w otoczeniu sierot i dzieci ze skrajnie ubogich rodzin, w złych warunkach materialnych, towarzyszył mu stres, niepewność, niedostatek i nagłe zwroty losu. W wieku 11 lat chłopiec, który wciąż nie umiał dobrze czytać i pisać, został wysłany do przyjaciół rodziny do Bazylei. Tam pojawiły się u niego pierwsze napady epileptyczne. Po powrocie do Neudorf poślubił Annę Magdalenę Fröhlich, chrześnicę swojej matki.

To właśnie wtedy dojrzała w jego głowie idea własnej „nauki o wychowaniu” (nauki jako wiedzy ścisłej, tak jak nauki przyrodnicze czy matematyka – *science*). Po dwóch latach pobytu w więzieniu i kolejnym pobycie w Instytucie zaczął rozpowszechniać we Francji idee Pestalozziego i von Fellenberga⁵¹, między innymi w *Journal d'éducation*, czasopiśmie, które współredagował, zamieścił cykl raportów-listów o metodzie wychowawczej Pestalozziego.

W roku 1817 opublikował pracę na temat pedagogiki porównawczej, która miała uczynić go sławnym: *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les états d'Europe; et séries de questions sur l'éducation destinées à fournir les matériaux de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but.* (wydana w Paryżu, wydawnictwo L. Colas).

Między rokiem 1817 a 1818, zmęczony utarczkami i niesnaskami w Instytucie, przynębiony niemożnością zapobieżenia własnemu bankructwu, które próbował zażegnać, na próżno ustanawiając komisaryczny zarząd finansów, zrywa z Pestalozzim, a ten ze swej strony oskarża go o zdradę. Jego publikacje na temat wychowania w tym czasie ograniczają się do kilku zaledwie artykułów w piśmie *Revue encyclopédique*, które założył w roku 1819. Od tego momentu całą jego energię pochłonęła idea stworzenia wiedzy o wychowaniu jako nauki ścisłej.

W 1798 r. przyszedł na świat ich syn Gottlieb. Niestety, ataki podaczkowe Hansa Jakoba stawały się coraz poważniejsze i częstsze. Zmarł w wieku zaledwie 31 lat w sierpniu 1801 r.; za: D. Schifferli, *Anna Pestalozzi-Schulthess. Ihr Leben mit Heinrich Pestalozzi*, Römerhof Verlag, Zürich 2013.

⁵¹ Philipp Emanuel von Fellenberg (ur. 27 czerwca 1771 r. w Bernie, zm. 21 listopada 1844 r. w Hofwil k. Münchenbuchsee), szwajcarski pedagog i agronom. Pochodził ze starej rodziny patrycjusza z Berna. Kształcony początkowo przez matkę, później w szkole dla chłopców Konrad Pfeffels in Colmar, podjął studia prawnicze i filozoficzne w Tybindze; podróżował po Europie, gromadząc doświadczenia; na jakiś czas osiadł w Paryżu. Po powrocie do ojczyzny popadł w konflikt z miejscowym patrycjatem, którego władzę krytykował, a po wkroczeniu Francuzów w 1798 r. także z nimi – został jednak szybko zrehabilitowany i wysłany jako poseł z misją do Paryża, gdzie skutecznie zabiegał o złagodzenie warunków okupacji w Szwajcarii. Wkrótce wycofał się z polityki i ku niezadowoleniu rodziców zaczął pracować jako wychowawca w szkole ludowej. W 1799 r. razem z ojcem dokonał zakupu gospodarstwa Hofwil w pobliżu Berna, a po jego śmierci w 1801 r. przejął je w całość; założył wzorcowe przedsiębiorstwo rolne i zaczął pisać prace na tematy agromomiczne. Do gospodarstwa stopniowo dołączał placówki wychowawcze, m.in. dla osieroconych dzieci (1804 z Johannem Jacobem Wehrli), oraz dydaktyczne: dla młodych rolników (1807), nauczycieli i synów wyższych stanów (1808). Żona Fellenberga założyła tam zakład wychowawczy dla dziewcząt. Dwukrotnie podejmowano próby połączenia tych placówek z ośrodkami Johanna Heinricha Pestalozziego (1804 i 1817), ale ci dwaj pedagodzy nie mogli dojść do porozumienia co do wspólnych zasad pedagogicznych. W roku 1820 Fellenberg został wybrany do Wielkiej Rady swojego kantonu, w 1831 r. został jej prezydentem oraz członkiem Wydziału Wychowania i Rady Konstytucyjnej, a w 1833 r. starostą Berna. Z powodu konfliktów wycofał się jednak znów na wieś. Główne prace pedagogiczne: *Vorläufige Nachricht über die Erziehungsanstalt für die höheren Stände zu Hofwyl*, [Bern] 1811; *Darstellung der Armen-Erziehungsanstalt in Hofwyl. Von ihrem Stifter E. v. F. Aus dem vierten Hefte der landwirthschaftlichen Blätter von Hofwyl besonders abgedruckt*, Aarau 1813; *Der dreimonatliche Bildungskurs*, Bern 1833; za: K. Guggisberg, *Philipp Emanuel von Fellenberg und sein Erziehungsstaat*, Lang Verlag, Bern 1953.

Oświeceniowi *les philosophes* poszukiwali praw społecznych, opartych na naukowej podstawie zasad wyznaczających właściwy kształt i funkcjonowanie zbiorowości ludzkich, które równie pewnie jak Newtonowskie prawa fizyki opisywały świat materialny. Jullien pragnął w duchu tej racjonalności świata stworzyć „naukę o wychowaniu” mającą właściwy charakter nauk „pozytywnych”, matematyczno-przyrodniczych, nauk typu „science”. Ten termin zapożyczył od Dustutta de Tracy⁵² i jego zastosowanie wyznacza moment zmiany po roku 1812 w poglądach na edukację. Wcześniejsze jego prace mówiły o „nauce, której celem jest rozwijanie i doskonalenie zdolności fizycznych, moralnych i intelektualnych człowieka” albo „nauka o szczęściu i cnocie”⁵³. Słowo „nauka” było wówczas stosowane w jego pierwotnym sensie etymologicznym, tzn. jako idea, że edukacja może stanowić przedmiot racjonalnych dociekań, tzn. rozważań w swej istocie ufundowanych na filozofii oświeceniowej. Praca Julliena *Essai général d'éducation* z roku 1808 jest doskonale typowa dla tej postawy, stanowiąc aplikację teorii natury ludzkiej do dziedziny praktyki edukacyjnej, będącej wtedy raczej dalece nienaukową. Z owej teorii można było wyprowadzić dedukcyjnie program edukacji fizycznej, intelektualnej i moralnej. Natomiast jego *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi (Istota metody wychowania Pestalozziego)* z roku 1812 formułuje explicite rodzaj planu stworzenia „nauki o wychowaniu” rozumianej jako „nauka pozytywna”.

W ten sposób spotkanie Julliena z Pestalozzim i kontakt z nową praktyką edukacyjną dało impuls w postaci usiłowania skonstruowania racjonalnej struktury, swoistego szkieletu dla pracy wychowawczej, którą później, po pięciu latach, rozwinął w pracy *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817) (*Zarys i wstępny projekt dzieła o edukacji porównawczej*). Te dwie pierwsze prace stanowiły pierwszą próbę rozdzielenia empirycznego obszaru obserwacji na jego konstytutywne części: z jednej strony należało obmyślić techniki dociekań, a z drugiej zastosować formalne modele analizy. Była to próba wyjaśnienia oryginalności funkcjonowania szkoły i uzasadnienia w ten sposób potrzeby badań tego zjawiska.

5. Instytut w Yverdon

Instytut w Yverdon był jedną z tych wyjątkowych szkół, które ze względu na swój ambiwalentny status zawsze budziły zainteresowanie pedagogów. Stanowił nierozzerwalną kombinację empirycznej rzeczywistości i idealnie zbudowanego systemu, był zarówno szkołą dla chłopców, jak i dla dziewcząt, oraz jednocześnie kolegium nauczycielskim, wyznaczał standardy edukacji i sam je spełniał; był wersją *Opactwa Thelemy (Abbey of Thélème)* François Rabelais'ego⁵⁴, które uniknęło losu Utopii, wiodąc realną egzystencję w rzeczywistym

⁵² Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836) — francuski filozof, ekonomista i polityk, twórca terminu *ideologia*. Przedstawiciel francuskiego oświecenia i prekursor liberalizmu. Należał do tzw. Ideologów — grupy filozofów francuskich, którzy na przełomie XVIII i XIX w., kierując się metodą Condillaca, podjęli badania nad pochodzeniem idei. Autor prac *Éléments d'idéologie* oraz *Traité de la volonté et de ses effets*.

⁵³ H. Goetz, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, s. 159.

⁵⁴ *Les horribles et épouvantables faits et prouesses du très renommé Pantagruel Roi des Dipsodes, fils du Grand Géant Gargantua*, pięciotomowe dzieło Rabelais'ego, w którym opisuje cudowne narodziny Pantagruela przez ucho, jego dzieciństwo, zapowiadające

miejsu i czasie. W zakładzie Pestalozziego Jullien ujrzał spełnienie własnych nadziei: edukacji respektującej swobodny rozwój jednostki oraz obietnicy „odrodzenia” człowieka.

Jullien zgromadził trzydzieści trzy zeszyty zapisków, notatek, najrozmaitszych informacji i obserwacji, a przede wszystkim rozmów z Pestalozzim, Niedererem, Schmidem i innymi nauczycielami tej szkoły⁵⁵. Jego *Esprit de la méthode d'éducation...* powszechnie traktuje się jako rodzaj dość wiernego odwzorowania (zniekształconego w pewnym stopniu przez Niederera i przez samego Julliena) idei wychowawczych i osiągnięć Pestalozziego. W rzeczywistości owo zniekształcenie wynika z subiektywności Jullienowskiej *esprit de la méthode*. Dla stworzenia podstawy systemu placówek oświatowych we Francji i wdrożenia nowej metody nauczania i wychowania Jullien widział jako celowe nie tylko dokonywanie precyzyjnego opisu „metody”, lecz również ukazywanie jej przykładowej natury, oddzielanie poszczególnych eksperymentów, jakie przeprowadzano w Yverdon, od osoby, która zarządzała instytucją, oraz dawanie racjonalnych wy tłumaczeń praktyki edukacyjnej, zwalczanie jej oponentów i szerokie jej propagowanie⁵⁶.

We wstępie do swojej publikacji Jullien zarysował „subtelny analogię” między sztuką wojenną a sztuką nauczania. W jego opinii „nauka o zarządzaniu” może dostarczać modeli „zasad ogólnych”, użytecznych w „nauce o wychowaniu”, ponieważ „pozytywne i praktyczne idee odnoszące się do metod i analiz stanowią istotną część wiedzy koniecznej, aby dobrze zarządzać”. Tym samym te dwie „sfery” administrowania i edukowania ujawniają znaczące podobieństwa, gdyż pierwsza zajmuje się „zespołami istot ludzkich pojmowanych naprzemiennie jako jednostki i jako masa”, druga natomiast dotyczy „pewnej liczby dzieci zebranych dla utworzenia rodziny oraz miniaturowej społeczności”⁵⁷. Problemem było, jak tę miniaturową społeczność należy opisywać i analizować.

jego przyszłe bohaterkie czyny wojenne. W Księdze Trzeciej (1546), będącej rodzajem dystopijnej satyry społeczno-obyczajowej, Rabelais opisuje założenie przez Pantagruela Opactwa Thelemy (od greckiego słowa „Θελημα”, które oznacza „wolę”), opartego na nowej regule zakonnej, będącej zaprzeczeniem wszystkich ówczesnych zasad życia klasztoru. Po śmierci Rabelais'ego, w roku 1564 jego wydawca rozpowszechnił drukiem Księgę Piątą, którą skompilował z zachowanych rękopisów; za: K. Dybka, B. Marczuk, J. Prokop, *Historia literatury francuskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

⁵⁵ Cf. N. Charbonell, *Pour une critique de la éducative*, Berne, Peter Lang 1988.

⁵⁶ J. Gautherin w pracy *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, przyp. 12, s. 12 podaje, że w archiwach francuskich i szwajcarskich te zapiski się nie zachowały.

⁵⁷ Wychowankami Pestalozziego były dzieci plebejskie, podczas gdy oświeceniowa teoria wspierania rozwoju i edukacji odnosiła się właściwie do dzieci z klas wyższych. Twierdził, że podstawowym zadaniem szkoły jest przygotowanie do życia, pojęte nie w sposób utylitarny, ale jako przygotowanie do rozumienia rzeczywistości, odnalezienie się w niej i umiejętność życia godnego i wartościowego. Uważał, że szkoła powinna dbać o rozwój wszystkich trzech dyspozycji człowieka: sfery moralnej – na której wspiera się relacja do ludzi i świata; sfery intelektualnej – zapewniającej umiejętność poruszania się w świecie społecznym i w świecie przyrody, dzięki właściwemu rozwinięciu zdolności poznawczych; i sfery woli, dziedziny fizycznej – stanowiącej podstawę zdolności do pracy. Główny cel nauczania to rozwijanie sił moralnych i ćwiczenie umysłu dziecka. Punkt węzłowy pracy wychowawczej znajduje się w samym dziecku, w jego naturalnych skłonnościach, zdolnościach i siłach. W dydaktyce oparł się na nauce o rzeczach, zwracając uwagę na trzy czynniki: liczbę – czyli ujmowanie przedmiotu jako całości; kształt – rozmiary, proporcje; i słowo – nazywanie przedmiotów. Były to podstawowe składniki każdego nauczania. Proces dydaktyczny rozpoczynał się od spostrzeżenia, a zadaniem nauczyciela było kierowanie

Jullien dokonał jej deskrypcji początkowo w sposób, w jaki czynił to sam Pestalozzi, stosując terminologię ze sfery gospodarstwa domowego, rodziny, kładąc nacisk na bliskość, emocjonalny charakter relacji i atmosferę zaufania między członkami tej „wielkiej rodziny”, na stopień ich integracji w tym środowisku, na poznanie naturalnego otoczenia oraz przyjemność, jaką czerpali jej członkowie z bycia razem. Sama metoda, jak pisał:

(...) wymaga, aby wszystkie relacje między nauczycielem a wychowankami były czułe i nacechowane uczuciem, niczym te pomiędzy matką a jej dziećmi. (...) Dopiero po długotrwałych rozważaniach i po skrupulatnej obserwacji tej instytucji ośmielam się przedstawić ją jako twór zupełnie niedoskonałego zarysu jak dotychczas zrealizowanego praktycznego planu wychowania, który nawiasem mówiąc, jest zorganizowany i kieruje wewnętrznym życiem wychowanków, jest niczym złączenie i wytwarzanie miłujących afektów, subtelnych cnót i niewinnych przyjemności życia rodzinnego i domowego, jak również męskich, krzepkich i energicznych cnót życia publicznego⁵⁸.

Czyniąc tak, świadomie wypuklał najbardziej charakterystyczną cechę społeczności Yverdon — przywiązanie do jednego jedyne, nie do zastąpienia Ojca — samego Pestalozziego. Nic nie pisze o metodach, za pomocą których ów Ojciec utrzymuje spójność społeczności swych „dzieci”, więcej niż ojcowską miłością czy nawet religią: jednocząca miłość, prawda objawiona, wiara w naturę i wiara w ucieleśnionego boga w sercu człowieka. Jednakże opisuje również „dom” w inny sposób — jako organizację, która wyizolowuje i systematycznie łączy komponenty takie jak wychowankowie, nauczyciele, „gałęzie wiedzy” oraz środki i cele edukacji. Pokazuje szczegółowo, jak w każdej „sferze” wychowania każde działanie nauczyciela jest każdorazowo skonweniowane z każdym rodzajem „zdolności” dziecka. Jego *Esprit de la méthode* zawiera zatem dwoistą koncepcję relacji społecznych: z jednej strony jest to linia myśli zajmująca się interakcjami między jednostkami i biorąca rodzinę jako swój model, tzn. interpretacja świata eksperymentalnego wciąż bliska jego sensowi endogennemu; z drugiej zaś linia wywodu skoncentrowana na mechanizmach i na działaniu przez kontakt, oparty na modelu fizyczno-technicznym. Ta dwoista projekcja oryginalnej, ściśle powiązanej społeczności umożliwia mu naszkicowanie racjonalnego obrazu codziennego życia tej instytucji oraz narysowanie modelu, który może być transponowany do innych miejsc i tam stosowany przez innych nauczycieli wychowawców.

Starając się wyjaśnić praktykę pedagogiczną Pestalozziego, Jullien stworzył systemową kategoryzację „rzeczywistego przedmiotu obserwacji”⁵⁹. Rozpoczął od „stworzenia listy rzeczy, jakich potrzeba do prowa-

tym spostrzeganiem. Liczba, kształt, słowo stanowiły podstawę każdego poznania, dlatego od nich należało rozpoczynać naukę, poznając świat rzeczy. Wyróżniał cztery fazy nauczania: spostrzeganie przedmiotów; formowanie jasnych wyobrażeń postrzeganych przedmiotów; porównywanie przedmiotów, rozwijanie pojęć; nazywanie przedmiotów, rozwijanie mowy. W programie kształcenia podkreślał znaczenie przedmiotów związanych z pracą na roli, z rzemiosłem i gospodarstwem domowym. Pestalozzi docenił ważność działania w uczeniu się — rysowania, mierzenia, wytwarzanie przedmiotów. To aktywne działanie dziecka stało się z czasem integralną częścią metodyki nauczania. Por.: S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zakresie*, PWN, Warszawa 1964.

⁵⁸ J. Gautherin, *Désingularisation d'une expérience éducative: une traduction de l'expérience pestalozzienne*, [w:] D. Hameline, J. Helmchen, J. Oelkers (red.), *L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Peter Lang, Berne 1994.

⁵⁹ M.-A. Jullien, *L'Esprit de la méthode...*, s. 127-131.

dzenia dyskusji z różnymi ludźmi powiązanych z instytutem w celu pozyskania wiedzy o wszystkich jego aspektach”; wypracował stosowny porządek tych dyskusji, ale nie zaczynał stawiania pytań, póki „nie dość długo mieszkał w tej rodzinie instytutowej jako jeden z jej członków”⁶⁰. Powstała w ten sposób książka wyraźnie odzwierciedla dwa przeciwstawne stanowiska: pierwsze polega na porzuceniu dziedziny empirii dla potrzeb generalizacji: „aktywne życie” dostarcza badaczowi „rzeczywistych przedmiotów obserwacji i pożytecznego namysłu”; instytut jest traktowany jako spontanicznie kreowana przestrzeń eksperymentalna, jako byt realnie istniejący nieprzejrzysty, złożony i w oczywisty sposób rzeczywisty, miejsce, gdzie ludzie mieszkają, działają, krzątają się i się uczą. Z największą dokładnością przypatrywał się codziennemu życiu mieszkańców, opisując je niekiedy bardziej w manierze Rousseau z *Rozmyślań samotnego wędrowca* niż w stylu *Emila*:

Szczęśliwy wiek! Szczęśliwa pleć! W tym raju rozważona! Życie jest subtelne i czyste; wszystkie owe uczucia są tu zebrane razem i zespolone w ducha rodzinnego! Nie ma tu najmniejszej oznaki ani pragnienia innych źródeł szczęśliwości niż te proste, szczerze i jasne przyjemności, jakich dostarcza sama natura i organizacja szkoły dla młodych wychowanków, którzy rozwijają się, wzrastają w siłę i w wiedzę oraz w pełni korzystają z tego wszystkiego, co życie może im zaoferować. Takież samo wrażenie odnosi się wizytując instytut dla dziewcząt⁶¹.

Te pełne empatii obserwacje zostają później poddane pod rozwagę z „pięciu generalnych punktów widzenia”, odzwierciedlających sposób organizacji Instytutu, tzn. jako placówki „wychowawczej”, zakładu dla dziewcząt, kształcenia nauczycieli, pracy eksperymentalnej oraz „specjalistycznego przygotowania wytwórczego”. Jednak Jullien realizował również zupełnie odmienne założenia postawy wobec swego materiału, które polegały na dedukcyjnym sposobie wnioskowania odnośnie do obserwacji empirycznych. Czasami sporządził listy tego, co uważał za podstawowe zasady metody Pestalozziego, np. swobodny i harmonijny rozwój zdolności dziecka, naturalnych jego uzdolnień i indywidualności każdego wychowanka, fundamentalne znaczenie intuicji oraz gradację między poszczególnymi aspektami wychowania, postrzeganymi zawsze w powiązaniu i wzajemnych zależnościach. Kiedy indziej znów Jullien powoływał się na „wiedzę o naturze ludzkiej” i z tego punktu widzenia traktował wychowanie jako rozwój sfery fizycznej, umysłowej i moralnej człowieka. W tym aspekcie jego wiedza o wychowaniu jest antyempiryczna, stanowi właściwie rodzaj formalizmu analitycznego: zasady ogólnej teorii natury ludzkiej uzasadniają zainteresowanie określonymi „obiektami” i pozwalają organizować je w „serie obiektów”, sam system formalny natomiast jest używany do dekonstrukcji sposobów wychowania, mających zastosowanie w Instytucie. Można zatem zrozumieć, dlaczego Pestalozzi krytykował Julliena za niedostrzeganie jego metody jako organicznej całości systemowej czy w ogóle niezrozumienie jej ducha: jego realne doświadczenie zostało osadzone w strukturze abstrakcji.

⁶⁰ Tamże, s. XIII.

⁶¹ Tamże, s. 10.

6. Pedagogika porównawcza

Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, opublikowane w roku 1817, były pracą niezwykle nowoczesną, obejmującą wielki zakres zagadnień. Celem dzieła było porównanie instytucji edukacyjnych w Europie, utworzenie Specjalnej Komisji ds. Edukacji oraz Instytutu Edukacyjnego, a także powołanie periodyku pt. *Wiadomości Edukacyjne*. To właśnie Jullienowi pedagogika zawdzięcza to, że wiedza o wychowaniu nabrała charakteru porównawczego. Jego stanowisko było na wskroś oryginalne. W owym czasie zostało wysłanych za granicę kilka zespołów badawczych: np. w roku 1815 Cuvier odwiedził Holandię, Jomard i Jean-Baptysta Say wizytowali angielskie szkoły w Bell i Lancaster; cała ta trójka – tak jak Jullien i Ampère – była członkami *Société pour l'amélioration de l'enseignement* oraz należała do zarządu redakcji *Journal d'éducation*, periodyku, którego celem było „uczynienie znanymi najlepszych szkół”. Owe studia o charakterze empirycznym i *implicite* komparatystyczne dążyły do identyfikacji aspektów organizacyjnych edukacji, które można by z pożytkiem zaimportować do Francji.

Jullien wniósł do pedagogiki swoje zainteresowania filozofią nauki i metodą porównawczą (której heurystyczną funkcję odkrył prawdopodobnie w trakcie kontaktów z Cuvierem). Zaproponował „przyspieszenie rozwoju nauk o wychowaniu” przez zastosowanie do porównywania szkół metody, używanej z powodzeniem w anatomii porównawczej. Jego ambicją było:

(...) zbudowanie dla tej nauki [o wychowaniu M.G.], tak jak to zostało zrobione dla innych gałęzi nauki, zbioru faktów i obserwacji, zestawionych w tablicach analitycznych, tak żeby można je było zestrajać i porównywać, dążąc do pozyskania z nich w ten sposób dedukcyjnie mocnych prawideł i specyficznych zasad, tak aby edukacja mogła stać się prawdziwie nauką pozytywną miast być pozostawioną na łaskę kapryśów ludzi o ciasnych umysłach i ograniczonych horyzontach, którzy nią kierują czy też cofnięta ze ścieżki wąskiej i ciasnej, jaką wyznaczają jej przesady ślepej rutyny bądź duch systemu i innowacji⁶².

Nauka o wychowaniu powinna na wzór modelu nauk przyrodniczych ustanowić prawa, które rządziłyby zaobserwowanymi właściwościami edukacji. Jullien, stosując podejście porównawcze, był przekonany, że znalazł ostatecznie własną metodę – nie dedukowalne pryncypia wnioskowania i dowodzenia czy zasady formalne, lecz instrument dla analizy zaobserwowanych faktów i procedurę ich badania. Wciąż jednak potrzebował narzędzia do wyrysowania „tabeli porównawczej głównych instytucji edukacyjnych istniejących w Europie”, organizacji wychowania i nauczania „przedmiotów objętych kursem studiów jako całości” oraz „metod stosowanych w celu formowania i kształcenia młodych ludzi, stopniowych zmian na lepsze, ku jakim się dąży, oraz stopnia sukcesu, jaki został osiągnięty”⁶³.

Tego narzędzia dostarczył mu długi standaryzowany kwestionariusz, na który składało się aż 266 pytań. Część tych pytań została opublikowana w *Journal d'éducation* w latach 1816 i 1817. Tekst poprzedzała notka,

⁶² Tamże, s. 324-345.

⁶³ Tamże, s. 13-14.

podająca adres, na który można było przesyłać odpowiedzi. W ten sposób Jullien miał nadzieję na zgromadzenie wielkiej liczby obserwacji, jakie mogły być później porównane przy zastosowaniu metody „zwykłego oszacowania dla dokonania ich korelacji”. Miał również nadzieję na pozyskanie większej liczby badaczy i sformowania grupy roboczej, która stanowiłaby ośrodek analiz odpowiedzi:

Metody i tablice analityczne stosowane w naukach [matematyczno-przyrodniczych – M.G.] są doskonale analogiczne do narzędzi używanych w sztuce mechaniki. Ich celem jest rekompensowanie słabości istot ludzkich, dostarczanie im wsparcia, jakie daje ramię dźwigni, uzupełnianie siły, danej im przez naturę; dążąc do wyrównania, można by rzec, różnic w inteligencji, podnosząc mierną inteligencję na wyższy poziom, zupełnie tak jak broń palna jako taka zrównuje różnice w sile fizycznej⁶⁴.

Jullienowska wizja nauki o wychowaniu przewyższała z tej racji niepomiernie wszelkie dotychczasowe koncepcje edukacyjne jego czasów i nie miała sobie równych w śmiałości i rozległości jeszcze przez długi czas po nim. Jullien poszukiwał ustaleń dla potrzeb zastosowań w praktyce, tak by można było oszczędzić, „jakie dziedziny dają możliwości ulepszeń, tak by można je było przenieść z jednego państwa do drugiego”⁶⁵ dla naprawienia „właściwych im niedostatków systemowych i metodycznych wychowania i nauczania”.

Badania komparatystyczne miały objąć całą Europę. Przedtem jednak Jullien chciał wypróbować metodę i narzędzie, realizując je w jednym kraju – w Szwajcarii. Widział w niej rodzaj mikrokosmosu, w którym odwzorowywał się cały europejski makrokosmos:

Ze względu na wielką różnorodność typów klimatu, języków, religii, organizacji politycznych i rządów w dwudziestu dwóch kantonach Konfederacji Helweckiej, nieskończoną różnorodność instytucji i systemów edukacyjnych, można tam odnaleźć każdą możliwą znaną formę⁶⁶.

Jullien ukazuje w tym stwierdzeniu swoje niezłomne przekonanie o specyfice instytucji i systemów wychowania w różnych krajach, wyostrzone jeszcze przez nakierowanie uwagi na różnice i odmiany. Oczekiwał, że jego studium przyniesie informacje ilościowe i jakościowe na temat wszelkich aspektów szkolnictwa. Charakter pytań ukazuje jego pragnienie poznania rozwiązań administracyjnych w poszczególnych szkołach, zebrania informacji o kadrcze nauczycielskiej i wychowankach, uczęszczających do tych instytucji, ich liczby, wieku, toku nauczania i wychowania, procesie promowania, reputacji i wiarygodności; o stosunkach panujących w szkole oraz poza nią; o rodzajach stosowanych procedur metodycznych i dydaktycznych, formach zabiegów wychowawczych oraz relacjach między edukacją publiczną a kształceniem domowym.

Kwestionariusz jego ankiety zbudowany był na fundamencie „możliwych działań i poddziałów przedmiotu naszego badania, jakie mają służyć za podstawę” – tzn. na jasnym podzieleniu ich na naturalne kategorie osób uczestniczących w procesie edukacji oraz rodzaje instytucji edukacyjnych: „zwykłej edukacji podstawowej” (pierwsza

⁶⁴ Tamże, s. 5-6.

⁶⁵ Tamże, s. 13-14.

⁶⁶ Tamże, s. 9.

seria 120 pytań), „klasycznej edukacji średniego stopnia” (druga seria, składająca się ze 146 pytań), „edukacji naukowej stopnia wyższego”, „edukacji nauczycieli”, „edukacji dla kobiet” oraz „Prawnych aspektów edukacji wraz z ich powiązaniem z instytucjami społecznymi” (te cztery serie nigdy nie zostały opublikowane).

Poza tym kwestionariusz opierał się na pewnych założeniach – Jullien traktował edukację z trzech punktów widzenia: „1. jej podmiot, Człowiek, 2. jej cel – Szczęście, 3. jej instrument: Czas”⁶⁷. Każdy z dwóch pierwszych punktów widzenia został jeszcze podzielony na „trzy elementy” – ciało, serce, umysł oraz zdrowie, moralność i nauczanie. W ten sposób powstał szkielet konstrukcyjny badania. Trzeci punkt widzenia – Czas – dał asumpt do powstania „trzech dużych serii pytań dla trzech typów szkoły publicznej”. Dla Julliena robienie efektywnego użytku z czasu oznaczało właściwe zarządzanie trzema okresami „dzieciństwa, adolescencji i młodości, które tworzą, można by rzec, domenę edukacji, pojmowaną odpowiednio na jej trzech poziomach – elementarnym i podstawowym, sekundarnym i klasycznym, wyższym i naukowym – albo specjalny poziom powiązany ze specyficznym zawodem”⁶⁸. Owe trzy serie były jednakże wciąż definiowane za pomocą pojęć naturalnych kategorii, tak samo jak kolejne dwie serie – typy szkół istniejących w danym czasie: racjonalne uzasadnienie tego faktu stanowiło powołanie się na „okresy”, tzn. kategorie czasowe.

Stanowisko badawcze Julliena, oparte na racjonalnej, systemowej, głębokiej komparatystyce, było rzeczywiście empiryczne i normatywne w swojej teleologiczności. Różniło się jednak w istocie od komparatystyki naturalistów: od anatomii porównawczej, nauki o podobieństwach i odmiennościach, studiów wariacyjnych w nefologii (nauce o chmurach), strukturach i funkcjach w żywych organizmach. Jak podkreślał Cuvier, stanowiły one rodzaj „narzędzia”, dzięki któremu ukryta organizacja i niewidoczne funkcje mogą zostać wydobyte na światło dzienne; wariacje form stanowią prawa organizacyjne, jakie można wydedukować z trwałości, stałości funkcji. W przypadku Julliena jednak analogia z anatomią porównawczą nie jest zupełnie trafna: instytucje i zakłady edukacyjne miały być badane w ten sam sposób jak organizmy, choć należało je traktować jako organizacje. Jullien nie stworzył przedmiotu badań odpowiadającego jego metodzie komparatystycznej. W rzeczywistości nie sformułował jasnego planu porównywania natury edukacyjnych jestestw: czy mają to być szkoły, czy grupy szkół i na jaką skalę, wydzielone przy zastosowaniu jakiego kryterium – geograficznego, etnicznego, politycznego czy administracyjnego? Poza tym, mimo że Jullien powoływał się tak gorliwie na anatomię porównawczą jako wzór badawczy, jego metodologia komparatystyczna nie jest formą funkcjonalizmu, zastępując koncepcję funkcji oceną wartości. Jego wysiłki eksploracyjne zmierzają zdecydowanie w kierunku aksjologii, choć w swoim *Esquisse et vues préliminaires*... to właśnie kryterium wartości, a nie funkcji jest używane do oszacowania i porównywania instytucji oraz stosowanych w nich metod nauczania i ich rezultatów. Jednakże samemu kryterium wartości brakuje precyzji: czy jest to użyteczność społeczna edukacji, która stymuluje budowanie relacji interpersonalnych oraz poczucie obowiązku, efektywność ekonomiczną edukacji (w szczególności edukacji „specjalistycznej”), szczęście, jakie czyni możliwym jakaś szczególna forma edukacji, czy może to wszystko naraz, jak sugerować mogłaby zawartość treściowa kwestionariusza.

⁶⁷ Tamże, s. 15.

⁶⁸ Tamże, s. 20-21.

Niestety, kwestionariusz nigdy nie został ukończony i nie wiadomo, ile odpowiedzi Jullien pozyskał ani czy w ogóle kiedykolwiek zostały one opracowane. Dla jednego człowieka jest to zapewne zadanie przeraszające możliwości ze względu na obfitość danych, jakie należałoby poddać opracowaniu, zwłaszcza że Jullien nie sformułował jednoznacznych procedur, a w tamtych czasach nie istniały jeszcze odpowiednie narzędzia naukowe i administracyjne. Z punktu widzenia współczesnej epistemologii nietrudno byłoby wykazać słabości jego „nauki o wychowaniu”, niedojrzałość procedur badawczych oraz niejasności w sformułowaniu przedmiotu dociekań. Z drugiej jednak strony jego studium instytutu w Yverdon cechuje ogromne bogactwo informacji antropologicznej, co sprawia, że *Esquisse et vues préliminaires*... jest dziełem ważnym, choć niestety nie-słusznie zapoznanym.

7. Krytyka Jullienowskiej nauki o wychowaniu

Dzieło Julliena de Paris nie zostało ukończone. Najprawdopodobniej Jullien zarzucił swoją ideę ze względu na „chwiejący charakter jej konstrukcji”⁶⁹, gdyż rzeczywiście stanowi ona kuriozalne, synkretyczne złączenie kilku rozmaitych doktryn i stanowisk: jest w niej przekonanie o nieuchronnym postępie ludzkości dzięki Rozumowi, są w niej jego wcześniejsze przekonania rewolucyjne o konieczności zmian społecznych i politycznych, jest troska administratora o efektywność i racjonalność, jest zapał naukowca-amatora i jest zaciekawienie podróżnika, obserwatora najdrobniejszych szczegółów życia szkoły. Jego „nauka o zastosowaniu praktycznym”, odwołująca się zarówno do kategorii doświadczenia potocznego, jak i do języka systemów sformalizowanych, wydaje się ambiwalentna, oscyluje między troską o uchwycenie tego, co specyficzne, jednostkowe, niepowtarzalne a pragnieniem uniwersalności, tworzeniem praw powszechnie ważnych – dychotomia, którą odnajdujemy choćby w studium instytutu Pestalozziego czy jego *Esquisse et vues préliminaires*... , rodzaj wahania między pragnieniem budowy formalnych modeli a niemożnością określenia się między „wiedzą, wolą i działaniem”⁷⁰. Jullien nigdy nie poradził też sobie z tymi napięciami, jakie wywołał pobyt w instytucie w Yverdon.

We wcześniejszych pracach, w których nie podnosił jeszcze kwestii nauk pozytywnych o faktach edukacyjnych, Jullien dokonywał selekcji i udoskonalał formalne modele, na których następnie miał zamiar dokonywać kategoryzacji zjawisk edukacyjnych, gromadzić i interpretować informacje. W roku 1801 pisał, że plan „zakładania szkół nauczających teorii i praktyki militarnej w różnych departamentach” w celu przeprowadzenia reformy państwa należy zbudować wokół dwóch koncepcji edukacji.

Pierwsza sięgała do filozofii politycznej, jaka cechowała plany edukacyjne Saint-Justa: każda szkoła powinna stworzyć rodzaj miniaturowej społeczności, opartej na miłości do pracy, odpowiedzialności oraz „zasadzie równości”. Powinna przygotowywać swoich członków do życia w społeczeństwie i kształtować przyszłych obywateli, nauczając wychowanków „praw i obowiązków obywatelskich”.

⁶⁹ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris*..., s. 764.

⁷⁰ M.-A. Jullien, *L'Esprit de la méthode*..., s. 20-21.

Druga koncepcja edukacji była powiązana z logiką efektywności ekonomicznej i militarnej: każda szkoła powinna „formować krzepkich żołnierzy oraz ludzi zręcznych i pracowitych”, winna „opierać się na produktywnej pilności”, która dostarczałaby środków dla jej utrzymania⁷¹.

W ten sposób Jullien zespolił ideę wychowania obywatelskiego, filozofii politycznej z modelem technicznej racjonalności — miał na względzie równocześnie cele polityczne i bezpośrednio praktyczne. Niedługo jednak będzie musiał zarzucić plany tworzenia takich szkół nowego typu.

Między rokiem 1806 a 1808 zwrócił się na powrót ku racjonalności naukowo-technicznej i na niej oparł przygotowania swojego „generalnego planu edukacji”. W tym właśnie duchu projektował *curricula*, jakie miały być realizowane w szkołach. Opracowywał je metodycznie — dla każdego roku nauczania osobno, uwzględniając rozwój w historii nauki poszczególnych przedmiotów, poczynszyszy od matematyki, historii naturalnej i fizyki, a kończąc na naukach społecznych. Ustanowił też hierarchię dydaktyczną przedmiotów — od najbardziej elementarnych do najbardziej skomplikowanych oraz opatrzył je instruktorem co do specyfiki rozwoju dzieci⁷². Ta troska o racjonalną organizację edukacji cechowała również jego późniejsze prace. W okresie między latami 1812 a 1816 Jullien rozbudowywał i konsolidował swój projekt w duchu nauk pozytywnych: nie zadowolili się zdefiniowaniem „nauki o wychowaniu” przez analogię do anatomii porównawczej, teraz wskazał jej miejsce w taksonomii nauk, sytuując ją pośród „nauk praktycznych bądź stosowanych”.

Nie oznacza to jednak, że ograniczył się wyłącznie do racjonalności naukowo-technicznej, wciąż poszukiwał w filozofii stosownych idei, aby swej „nauce o wychowaniu” nadać właściwą strukturę formalną, kategoryzując zjawiska mające być przedmiotem obserwacji i ustalając procedury badawcze. Jego sposób systematyzacji reprezentował eksperymentalne zestawy zasadniczo odmiennych schematów, stanowił synkretyczną próbę pogodzenia heterogenicznych elementów: doktryny, która postrzega naturę człowieka i ludzkie zdolności jako triadę ciała, umysłu i serca (koncepcja, która cechowała wszelkie niemal myślenie o edukacji od XVII wieku aż do początku wieku XX); doktryny, odziedziczonej po Rousseau, podnoszącej potencjalną doskonałość natury ludzkiej, a traktującej wychowanie jako sposób realizacji tej perfekcyjności. Tę potencjalność Jullien rozumiał jako „rozwijanie i umacnianie fizycznych, moralnych i intelektualnych zdolności człowieka” czy też, jak to sformułował innym razem „kształtowanie, modyfikowanie bądź konstruowanie” tych zdolności — odpowiednio do tych celów sam sposób wychowania będzie odpowiednio różny. W pierwszym przypadku wychowawca karmi, wspiera i pielęgnuje ziarno, jakim z natury obdarzony jest każdy człowiek — dziecko jest postrzegane jako potencjalny dorosły. W drugim przypadku wychowawca zmienia i nadaje kształt, nawet aspirując niejako do „drugiego kreacji natury człowieka”⁷³ — tym razem dziecko jest istotą nieukształtowaną lub uformowaną niewłaściwie, póki nie zostanie poddane procesowi wychowania.

⁷¹ Tamże.

⁷² Tamże, s. 6.

⁷³ M.-A. Jullien, *Analyse succiente...* „Natura i wychowanie są do siebie podobne. Wychowanie bowiem zmienia człowieka, a zmieniając go tworzy [drugą] naturę”: Demokryt z Abdery, cyt. za: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, red. B. Suchodolski i I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1988, s. 29.

Nawet po pobycie w instytucie w Yverdon Jullien w pracach *L'Esprit de la méthode* oraz w *Esquisse et vues préliminaires* kontynuował starania, mające na celu pogodzenie przekonania Rousseau o swobodnym rozwoju przyrodzonych zdolności człowieka z instrumentalną koncepcją edukacji. Te dwa paradygmaty nieuchronnie wikały go w sprzeczności konsekwencji edukacyjnych, wymagając równocześnie dokonywania zmian w dziecku i apelowania do jego naturalnego rozsądku i sumienia („wychowania negatywnego” – jak to ówczesnie nazywano). Dla pogodzenia tych sprzeczności Jullien musiał przyjąć pogląd o dualizmie natury człowieka: jedną część tworzą zdolności wrodzone, podlegające rozwojowi, druga natomiast pochodzi z przemieniającego działania wychowawcy.

Jedną z zasadniczych kwestii, jaką musiał rozstrzygnąć Jullien, konstruując swoją „naukę o wychowaniu”, było pytanie: „czy w nauczaniu uwagę należy zwracać na owe dwa istotne czynniki: 1. te, które odnoszą się do naturalnego rozwoju i szczególnych zdolności jednostki; 2. te, które dotyczą zmian, jakie mogą być w niej spowodowane przez wpływy zewnętrzne, jakim jest ona poddawana?”⁷⁴. Dla przewyżczenia tej aporii przeciwstawnych dogmatów pedagogicznych nie wystarczyło po prostu stwierdzić, że w edukacji wszystkie rzeczy się ze sobą łączą, czy przyjąć podobnie brzmiącą zasadę, iż „edukacja musi być jedną całością”⁷⁵.

Rozdźwięk między tymi heterogenicznymi modelami łączył się jeszcze z innym napięciem, mianowicie Jullien miał ambicje wyższe niż stworzenie tylko „nauki o wychowaniu” jako takiej, nawet jeśli byłaby rzeczywistością rodzajem *sizienza nova*⁷⁶: jego „nauka o wychowaniu” miała za cel doskonalenie jednostki, społeczeństwa i ludzkości. Inspirację czerpał bezpośrednio z powszechnej na przełomie XVII i XVIII wieku idei rozwoju ludzkości, opartej na definicji prawdziwej natury człowieka jako tego, czym człowiek się staje w procesie rozwoju osobniczego, ontogenezy, a nie tym, czym obdarzył go los w momencie przyjścia na świat: „jednostka, tak jak cały gatunek, dąży w istocie do doskonałości”⁷⁷. To samo odnosi się do społeczeństwa, ponieważ rozwój jednostki i historia ludzkości przechodzą te same stadia: dzieciństwa, adolescencji i dojrzałości. Celem, legitymującym wysiłki Julliena w zakresie edukacji, nauki i polityki, było zatem stworzenie nowego człowieka dla nowego społeczeństwa.

„Nauka o wychowaniu” została zatem obarczona misją społeczną i polityczną, miała zaplanować działania i sposoby ich realizacji w ramach sztywno skonstruowanego curriculum, wprowadzać nauczanie elementarne użyteczne dla „życia praktycznego”, kształtować przyszłych dorosłych członków społeczeństwa i przyczynić

⁷⁴ M.-A. Jullien, cyt. za: H. Goetz, *Marc Antoine Jullien de Paris...*, s. 60.

⁷⁵ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, s. 765. Tak też pojmowano edukację w jej rozwoju w dziełach nt. pedagogiki porównawczej: G.Z.F. Bereday, *Comparative method in education*, Holt, Rinehart and Winston, University of California 1964; H.J. Noah, M.A. Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*, Macmillan 1969.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ M.-A. Jullien de Paris, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les états d'Europe; et séries de questions sur l'éducation destinées à fournir les matériaux de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but*, Paris, L. Colas, 1817, s. 51.

się do powstania „dobrego systemu edukacji”, tzn. systemu, który nie tylko „zreformuje moralność” oraz „wykorzeni nadużycia”, przygotowując jednostki do sprostania wymaganiom ekonomicznego postępu i wiodąc je do „przeznaczenia”, jakie jest im przyrodzone. Jullien rozpoczął swój *Essai général d'éducation* od stwierdzenia, że adresatami są „dzieci z rodzin najbardziej wpływowych przez swą cnotę swej zamożności, szacunek, jakim się cieszą, i ich pozycję w społeczeństwie, (...) ponieważ to właśnie dzięki nim cywilizacja musi zacząć się polepszać, a oświecenie musi pojawić się w narodzie i rozszerzyć się na inne klasy”⁷⁸. W ten sposób Jullien chciał przewyciężyć sprzeczności między ideałem równości a pragnieniem wychowania elity.

Jullien nie pragnął jednak formułować programu wychowania, umożliwiającego adaptację każdej jednostki do jej społecznego przeznaczenia, lecz widział w swojej „nauce o wychowaniu” narzędzie dla realizacji powszechnego szczęścia ludzkości. Rozumiał je jako rodzaj eudemonii umiarkowanej, nie jako jedyny i ostateczny wyznacznik sensu życia ludzkiego, lecz jako dążenie ludzkiej duszy do „wyższych celów”, życia wiecznego. W takim duchu rozumiał też ostateczny cel edukacji, był swego rodzaju „mystykiem edukacji”⁷⁹, rewolucyjny czar rzucony nań onegdaj przejawiał się teraz w zupełnie innej formie, lecz z nie mniejszą żarliwością: od napisania *Essai général d'éducation* jego cele społeczne, jakie przydawał edukacji, wykazywały już tylko luźny związek z jego dawniejszymi aspiracjami kreacji nowego człowieka i uzdrowienia społeczeństwa.

„Nauka o wychowaniu” Julliana stanowiła zatem dość eklektyczne złączenie roszczeń do scjentyistycznej naukowości, filozoficznego racjonalizmu, naukowego podejścia do praktyki pedagogicznej oraz niezwykle ważkiego celu, była agregatem działania na potrzeby wiedzy i woli. Z metodologicznego punktu widzenia była przede wszystkim normatywna, jej funkcje deskryptywne i interpretacyjno-wyjaśniające (hermeneutyczne) miały drugorzędne znaczenie.

8. Pewien zupełnie zapomniany francuski pedagog⁸⁰

Dzieło Marca-Antoine'a Julliena zawiera całe mnóstwo oryginalnych idei, niektóre jego twierdzenia mają charakter niemal proroczy, lecz jako pedagog, prekursor współczesnej edukacji jest niemal zupełnie zapomniany⁸¹.

⁷⁸ M.-A. Jullien de Paris, *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle: suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse ou Recherche sur les principes et les bases de l'éducation à donner aux enfants des premières familles d'un Etat, pour accélérer la marche de la nation vers la civilisation et la prospérité*, Paris, F. Didot, 1808, s. 26 i 28.

⁷⁹ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, s. 766.

⁸⁰ Śródtytuł za J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris ('Jullien de Paris')*, „Prospects: the quarterly review of comparative education”, Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, nr. 3/4, 1993, s. 10.

⁸¹ Prócz przywołanej już w przypisie pracy H. Goetza (*Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848)*, INP, Paris 1962) warto wymienić tu jeszcze następujące monografie, traktujące o życiu Julliena: V. Daline, *M.-A. Jullien après le 9 Thermidor*, [w:] *Annales historiques de la Révolution française*, April-June 1964, April-June 1965, July-September 1966; oraz P. Gascar, *A l'ombre de Robespierre*, Gillimard, Paris 1979.

Pojawia się Jullien w literaturze pedagogicznej także jako apostata w kontekstach związanych z Pestalozzim, kiedy indziej znów jako prekursor nowych metod nauczania bądź jako „ojciec pedagogiki porównawczej” i antenat IBE (to z okazji setnej rocznicy jego śmierci w 1948 r. i później wydania reprintu jego *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*).

Dyrektor Muzeum Pedagogicznego, A. Beurier, w artykule opublikowanym z okazji Wystawy Światowej w 1889 roku stwierdził, że Jullien „już w roku 1817 wzywał do stworzenia uczelni kształcącej nauczycieli”⁸².

Jednak jego prace nie stanowią przedmiotu lektur i analiz pedagogicznych. We Francji wyjątkowo tylko pojawiają się opracowania i komentarze jego myśli: przykładem może być hasło w *Dictionnaire de pédagogie* pod red. F. Buissona, gdzie można znaleźć zarys idei „zapomnianej już w istocie” Jullienowskiej nauki o wychowaniu⁸³.

Pedro Rosello w książce *Forerunners of the International Bureau of Education*⁸⁴ powołuje się na Julliena jako wielkiego antenata tej założonej w 1925 roku instytucji międzynarodowej, łącząc jego propozycje i kwestionariusz z *Esquisse et vues préliminaires* z osiągnięciami IBE, podnosząc fakt, „jak ściśle IBE realizowało założenie programu badawczego Julliena, nigdy o nim nie usłyszawszy!”⁸⁵.

Teksty Julliena są przywoływane przy okazji wskazywania na źródła własnej dyscypliny naukowej, często jedynie w formie wyrwanych z kontekstu historycznego fragmentów.

Mimo że jej konstrukcja nie została ukończona, nauka o wychowaniu, jaką stworzył Marc-Antoine Jullien de Paris, stanowi rzeczywiście punkt zwrotny w rozwoju pedagogiki: jest „śmiałą próbą uporządkowania znaczących detali życia codziennego, zredukowania ich złożoności i transponowania ich jednostkowego charakteru przez zastosowanie modeli wyjaśniających”⁸⁶. Jullienowi udało się intuicyjnie uchwycić bogactwo i nieskończoną złożoność świata edukacji w jego przejawach powszechnych, codziennych, zatem przyczynić się do odsłaniania jego prawdziwego, a nie wyidealizowanego oblicza.

⁸² A. Beurier, *Le Musée pédagogique et la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire*, [w:] *Ministère de l'Instruction publique. Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1899*, s. 8.

⁸³ A. Beurier, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, t. 1, Hachette, Paris 1911, s. 918-920.

⁸⁴ IBE, Geneva 1943.

⁸⁵ G. Canguilhem, *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, wyd. 3, Vrin, Paris 1975, s. 21. Pedro Rosello napisał zresztą o Jullienie dwie monografie: *M.-A. Jullien de Paris: Père de la pédagogie comparée et précurseur du BIE*, Port Noir, Geneva 1943; oraz: *La pédagogie comparée. Un précurseur: M.-A. Jullien de Paris. S.E.V.P.E.N.*, Paris b.d.w.

⁸⁶ J. Gautherin, *Marc-Antoine Jullien de Paris...*, s. 767. Por. też: S.E. Fraser, *Jullien's Plan for Comparative Education: 1816-1817*, Bureau of Publ., Teachers College, 1964; K.E. Mitchell, *Jullien's Plan for Comparative Education 1816-1817*, „Comparative Education Review”, Vol. 9, No. 1, Feb., 1965, s. 119-120.

PRACE MARCA-ANTOINE'A JULLIENA DE PARIS

1. *Opinion de Marc Antoine Jullien sur le jugement de Louis XVI*, 1792.
2. *Discours d'un jeune citoyen patriote sur les mesures à prendre dans les circonstances actuelles*, 22 January 1792, year IV, [w:] *Pièces diverses annotées de sa main*.
3. *Rapport des opérations faites à Vannes*, 1793.
4. *Marc-Antoine Jullien aux représentans du peuple composant le Comité de Salut public: rapport de sa mission à Bordeaux: Paris, ce 24 thermidor an 9 second de la République française*, 1794.
5. *Appel aux véritables amis de la patrie, de la liberté et de la paix, ou, Tableau des principaux résultats de l'Administration des Consuls et des ressources actuelles de la République française*, Léger, Paris 1801.
6. *Analyse succincte d'un plan général d'éducation qui n'a pas encore été imprimé, contenant un Essai ou une Méthode particulière de régler le bon emploi de tous ses instants, premier et unique moyen d'être heureux*, 1806.
7. *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle: suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse ou Recherche sur les principes et les bases de l'éducation à donner aux enfants des premières familles d'un Etat, pour accélérer la marche de la nation vers la civilisation et la prospérité*, Paris, F. Didot, 1808.
8. *Essai sur une méthode qui a pour objet de bien régler l'emploi du temps; ou, Méthode qui a pour objet de bien régler sa vie, premier moyen d'être heureux; destinée spécialement à l'usage des jeunes gens de 15 à 25 ans: extrait d'un travail plus général, plus étendu, sur l'éducation*, F. Didot, Paris, 1810.
9. *Esprit de l'Institut d'éducation d'Yverdon, en Suisse, organisé et dirigé par M. Pestalozzi*, 1812.
10. *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Éducation d'Yverdon, en Suisse*, Imprimerie Royale, Milan 1812.
11. *Quelques fragmens extraits du porte-feuille politique de Buonaparte ou mémoires sur les intérêts politiques de l'Italie et sur ceux de la France*, 1814.
12. *Quelques réflexions sur l'esprit qui doit inspirer les écrivains politiques, amis de la patrie et du roi, et diriger les membres des collèges électoraux dans le choix des nouveaux députés*, 1815.
13. *Lettres de M-A. Jullien sur la Méthode d'éducation de M. Pestalozzi*, [w:] *Journal d'éducation*, Paris, L. Colas, June 1816, October 1816, July 1817.
14. *Précis sur les Instituts d'éducation de M. de Fallenberg, établis à Hofwil, auprès de Berne*, Paris, L. Colas, 1817.
15. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les états d'Europe; et séries de questions sur l'éducation destinées*

- à fournir les matériaux de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but, Paris, L. Colas, 1817.
16. *Esquisse d'un essai sur la philosophie des sciences, contenant un nouveau projet d'une division générale des connoissances humaines; contenant un nouveau projet d'une division générale des connoissances humaines*, 1819.
 17. *Tableau synoptique des connoissances humaines, d'après une nouvelle méthode de classification*, 1819.
 18. *Coup d'œil sur les progrès des connoissances humaines, en 1824*, 1824.
 19. *La France en 1825 ou mes regrets et mes espérances: discours en vers*, 1825.
 20. *Épître à Mr. Vandernat, ancien ministre de la République Batave, retiré dans une solitude philosophique auprès d'Arnhem*, 1826.
 21. *Notice biographique sur Marc-Antoine Jullien: précédée d'un coup d'œil sur la situation politique et les besoins de la France et suivie de documents inédits, de lettres et de pièces justificatives*, 1831.
 22. *Lettre à la nation Anglaise, sur l'union des peuples et la civilisation comparée, sur l'instrument économique du tems, appelé biomètre, ou montre morale suivie de quelques poésies, et d'un discours en vers sur les principaux savans, littérateurs, poètes et artistes, qu'a produits la Grande-Bretagne*, 1833.
 23. *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle. Suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, ou recherches sur les principes d'une éducation perfectionnée...*, 1835.
 24. *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi, telle qu'elle a été pratiquée sous sa direction pendant dix années de 1806 à 1816 dans l'institut d'Yverdon, en Suisse*, 1842.
 25. *Le congrès scientifique d'Italie: Réuni à Milan, le 12 September 1844*, 1844.
 26. *À l'Angleterre savante et littéraire...*, 1845.
 27. *Une mission en Vendée, 1793, notes [by M.A. Jullien] recueillies par É. Lockroy*, 1893.

Summary

Marc-Antoine Jullien de Paris: From Heroic Utopia to Comparative Education

The subject of the paper is the character of Marc-Antoine Jullien de Paris, the father of comparative education, in the context of his political and educational biography. The work consists of eight parts: 1) Motionless mover of comparatistic, 2) Having destroyed the Bastille..., 3) Attractiveness of utopia, 4) *Sperare non destiti*, 5) Institute in Yverdon, 6) Comparative Education, 7) Critical examination of Jullien's science of education and 8) A completely forgotten French pedagogue. At the end there is also attached a full list of Marc-Antoine Jullien's works in French. The paper shows the evolution of his views – from republican family traditions, his education and passionate participation in the Revolution in 1789 in Paris, his political career at the side of Robespierre, sudden arrest and doubts about the methods of revolutionary realization of the heroic utopia – a society of free men, equal and fraternal, his turn towards fulfillment of those ideas through upbringing of

New Man. The pedagogical aspect is of great importance here: cooperation with Pestalozzi and von Fallenberg, visiting and stay at the Institute in Yverdon, seeking a tool to develop and improve the structure and content of education and, finally, laying the foundations for a new field of pedagogy: Comparative Education. The paper also includes some critical examination of the concept of education by Marc-Antoine Jullien de Paris and a short description of his contemporary reception and scientific status nowadays.

Key words: Marc-Antoine Jullien de Paris, comparative pedagogy, comparative, heroic utopia, Pestalozzi, Yverdon, education, the French Revolution