

Rozum w służbie polityki, czyli demokracja i oświata w myśli markiza de Condorcet

Tomasz Sochański

Reason and Politics — Democracy and Education in the Philosophy of Condorcet

Abstract: This study aims to highlight the role of education in a democratic society in the political philosophy of Nicolas de Condorcet. Condorcet refuted legitimising political power on the idea of general will and postulated to replace it with the notion of reason and probability of truth. This assumption tightly linked the wellbeing of democracy with a public education system which, on the one hand, was to prepare citizens to take an active role in the public sphere, and on the other, allow them to improve the political system in which they function in accordance with the progress of the human spirit.

Keywords: Condorcet, democracy, education, citizenship, Enlightenment, French Revolution

Tekst niniejszy jest zaproszeniem do refleksji nad tym, jak rozumiemy kulturę demokratyczną oraz jakie są najlepsze środki, dzięki którym możemy ją osiągnąć. Chciałbym zaproponować spojrzenie na powyższe zagadnienie w ujęciu historycznym, gdyż wyzwania, które stoją dziś przed demokracją są w dużej mierze podobne do tych, z jakimi obywatele zmagali się wtedy, gdy nowożytna forma demokracji zaczęła rozkwitać. Moim punktem odniesienia będzie myśl filozoficzna Nicolasa de Condorcet, filozofa doby

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
sochanski.tomasz@gmail.com

Oświecenia, który w czasie Rewolucji Francuskiej opracował oryginalny i wciąż aktualny model społeczeństwa demokratycznego opartego na odpowiednim modelu oświaty.

Wstęp

Rewolucja Francuska jest z punktu widzenia filozofii politycznej ciekawa między innymi dlatego, że w jej trakcie wykorzystano oświeceniową myśl polityczną – dziś już uważaną za jeden z filozoficznych fundamentów nowożytnych demokracji – do stworzenia od podstaw państwa demokratycznego opartego na konstytucji, której legitymizację widziano w woli powszechnej suwerennego ludu. Dyskusje, jakie prowadzono w trakcie konstytuowania się tego nowego porządku demokratycznego, wydają nam się wciąż zaskakująco aktualne, gdyż trafiają w sedno rozważań nad złożonym zagadnieniem demokracji, uzależniając jej pomyślne istnienie od aktywnej partycypacji obywatelskiej oraz sprawnego funkcjonowania instytucji, w tym przede wszystkim oświaty.

Misja reformatorska Oświecenia oraz jej postulat ustanowienia zasad funkcjonowania społeczeństwa na nowych, racjonalnych fundamentach nie mógł być zrealizowany w realiach politycznych *ancien régime'u*; sami filozofowie zresztą nie dopuszczali myśli, że ich propozycje można wprowadzić w życie drogą przewrotu czy zamachu stanu¹. Obawiano się, że taki obrót wydarzeń doprowadziłby do chaosu i destabilizacji społeczeństwa, które nie było przygotowane na tak radykalne zmiany. Dlatego myśliciele Oświecenia, w szczególności we Francji, stworzyli przesłanki filozoficzne ku temu, aby na nowo zdefiniować miejsce człowieka w społeczeństwie. Kontestowano powszechne panujące opinie oraz wciąż obowiązujące prawo feudalne. Otwarcie pisano o tym, że każdy człowiek ma prawo do autonomii, poszukiwania szczęścia oraz swobodnego posługiwania się swoją wolnością oraz rozumem.

¹ Zobacz: Harvey Chisick, *The limits of reform in the Enlightenment: attitudes towards the education of lower classes in eighteenth-century France*, Princeton University Press, Princeton 1981.

Wybuch Rewolucji w sposób zasadniczy zlikwidował przeszkody, które skutecznie uniemożliwiały reformę społeczeństwa w duchu oświeceniowym. Wierzone, że nadszedł czas zerwania z monarchiczną przeszłością, odrzucenia przestarzałych struktur państwowych i zastąpienia ich nowym porządkiem społeczno-politycznym osadzonym na fundamencie wolności². Ustanowienie tej nowej rzeczywistości wymagało jednak uchwalenia konstytucji, która miała nie tylko stworzyć prawne ramy dla instytucji państwowych, ale przede wszystkim określić nowy sposób legitymizacji władzy w państwie. Powyższy problem został szczegółowo omówiony przez Emmanuela-Józefa Sieyès'a w jego słynnej rozprawie *Czym jest stan trzeci*, uważanej za manifest ideologiczny Rewolucji. Sieyès, poszukując filozoficznych podstaw prawomocności nowego systemu politycznego, odwołał się do *Umowy społecznej* Jana Jakuba Rousseau, adoptując zasadę niezbywalnej suwerenności woli powszechnej wspólnoty politycznej³, jako legitymizacji władzy. Odrzucił natomiast pogląd Rousseau, że jedynie demokracja bezpośrednia umożliwia urzeczywistnienie woli powszechnej⁴. Idea by odwoływać się bezpośrednio do ludu była dla niego anachroniczna i niemożliwa do zrealizowania w tak wielkim państwie jak Francja. Wbrew Rousseau, Sieyès nie widział w akcie wyboru przedstawicieli wyzbycia się praw politycznych,

² Połączenie mitu zerwania oraz tradycji pedagogicznej Oświecenia doprowadzi do stworzenia projektu "regeneracji społeczeństwa" polegającego na uformowaniu obywateli na poziomie nowych praw oraz instytucji. Zob.: Jan Baszkiewicz, *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość Rewolucji Francuskiej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993; Mona Ozouf, "Régénération", Dans François Furet, Mona Ozouf (éd.), *Dictionnaire critique de la Révolution française: Idées*, Flammarion, Paris 1992, s. 373.

³ Jean-Jacques Rousseau, *Umowa społeczna*, tłum. Antoni Peretiałowicz, PWN, Warszawa 1996, s. 23: „Jeżeli więc usuniemy z umowy społecznej to, co nie stanowi jej istoty, zobaczymy, że sprowadza się do następującej treści: 'Każdy z nas z oddzielną oddaje swoją osobę i całą swoją moc (*puissance*) pod naczelne kierownictwo woli powszechnej i wszyscy my pospołu, jako ciało polityczne, przyjmujemy każdego członka jako część niepodzielną całości'". Dalej, na s. 33 Rousseau dodaje: „Z tej samej racji, dla której władza zwierzchnia nie podlega odstąpieniu, jest ona niepodzielna; bo wola jest albo nie jest powszechną; jest wolą całego ludu albo tylko jednej jego części”.

⁴ Ibidem, ss. 106-111.

ale raczej akt „powierzenia innym ich wykonania”⁵. Nieufność do demokracji bezpośredniej wynikała z przekonania, że sprawowanie władzy wymaga specjalistów, ludzi przygotowanych do pełnienia funkcji publicznych: „Biada ludom, które wierzą, że wiedzą, czego chcą, podczas gdy tylko chcą”⁶.

Rozum — Oświata — Republika. Porządek demokratyczny według markiza de Condorcet

Uchwalenie pierwszej konstytucji w 1791 roku zapieczętowało stworzenie państwa prawa opartego na systemie przedstawicielskim wybieranym w powszechnych wyborach. Otworzenie przestrzeni publicznej masom spowodowało żywe dyskusje o tym, jak przygotować nowe społeczeństwo, któremu po prostu z dnia na dzień nadano prawa obywatelskie, do funkcjonowania w przestrzeni demokratycznej. Osobą, która w najgłębszym stopniu zdawała sobie sprawę z konieczności rychłego rozwiązania tego problemu był Nicolas de Condorcet, twórca najdoskonalszego planu reformy systemu oświaty publicznej doby Rewolucji Francuskiej⁷. Trojska Condorceta o zagwarantowanie stabilności struktur państwowych była wynikiem jego dalekowzroczności politycznej oraz głębokiej refleksji nad naturą systemu reprezentacyjnego a także wyrazem nieufności wobec legitymizacji władzy w oparciu o idee suwerenności ludu oraz woli powszechnej w rozumieniu tak Rousseau, jak i Sieyès’a.

⁵ Bronisław Baczko, *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, tłum. Jerzy Niecikowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 284.

⁶ Ibidem, s. 290.

⁷ Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, markiz de Condorcet (ur. 1743, zm. 1794) – francuski filozof oraz matematyk. Umiarkowany żyrondyista, przeciwnik radykalizacji Rewolucji, współautor projektu Konstytucji z 1793 roku odrzuconej przez Jakobinów. Od 1791 r. przewodniczący Komitetu Oświecenia Publicznego, którego zadaniem było opracowanie reformy systemu oświaty. Zmarł w niewyjaśnionych okolicznościach w wyniku prześladowań politycznych w okresie terroru jakobińskiego. Zob.: Keith Michael Baker, *Condorcet, from Natural Philosophy to Social Mathematics*, University of Chicago Press, Chicago 1975; Stanisław Samsonowicz, *Sylwetki spod gilotyny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.

Zagadnienie to podjął Condorcet po raz pierwszy w jego *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix* z 1785 roku, na łamach którego zastanawiał się, jak można nadać decyzjom podjętym przez zgromadzenia przedstawicielskie takiego autorytetu, który umożliwiłby ich zaakceptowanie przez wszystkich członków danej społeczności. Condorcet, tak jak Sieyès, doskonale zdawał sobie sprawę z niemożności zastosowania demokracji bezpośredniej w kraju tak dużym jak Francja, dlatego też szukał odpowiedzi na pytanie, jak przekonać obywateli, aby respektowali decyzje uchwalone nie przez wszystkich, nie bezpośrednio ani jednomyślnie, i które mogły stać w sprzeczności z ich interesami indywidualnymi⁸?

Pytanie to było dla Condorceta zasadnicze, gdyż uważał on, iż nie ma takiej woli politycznej, niezależnie czy byłaby ona wyrażona przez jednostkę, czy przez kolektyw, której legitymizacja wypływałaby sama z siebie⁹. Każda społeczność potrzebuje wyraźnie określonego fundamentu, na którym można by oprzeć jej byt polityczny. Condorcet odrzucał dyskurs republikański, który zakładał, że suwerenny lud czy dana grupa społeczna może narzucać pewne decyzje tylko dlatego, że są one – rzekomo – wyrazem woli powszechnej, gdyż żaden człowiek, a zatem tym bardziej kolektyw, nie są wolni od błędów. Dodatkowo oparcie polityki wyłącznie na ideach suwerenności oraz woli powszechnej wystawia cały porządek publiczny na „pastwę demagogów”, którzy uzyskawszy poparcie danego zgromadzenia lub społeczności, mogliby bezkarnie rządzić wbrew prawu, powołując się na wolę powszechną, która według nich, jest pierwotna w stosunku do prawa (przykład dyktatury Robespierre’a jest doskonałą ilustracją tego, czego uniknąć chciał Condorcet).

Odrzucając więc dyskurs polityczny, który apriorycznie opierał swoją prawowitość na idei suwerenności i woli powszechnej, Condorcet przekonywał, że jedynym warunkiem poddania się odgórnym decyzjom jest założenie, że zasadzają

⁸ Keith Michael Baker, “Condorcet”, Dans François Furet, Mona Ozouf (éd.), *Dictionnaire critique de la Révolution française: t. 2, Acteurs*, Flammarion, Paris 1992, s. 115.

⁹ Charles Coutel, Catherine Kintzler, “Préface”, Dans Nicolas de Condorcet, *Cinq memoires sur l'instruction publique*, GF-Flammarion, Paris 1994, ss. 20-21.

się one na prawdzie, albo przynajmniej, że jest im do niej blisko¹⁰. Twierdzenie to jest główną tezą jego *Essai sur l'application*, w którym argumentował, że nauki moralne oraz polityczne powinny oprzeć się na metodzie naukowej, stosowanej w przedmiotach ścisłych (jest to tzw. matematyka społeczna – *mathematique sociale*). Stąd też zaproponował, aby nadać decyzjom podejmowanym przez zgromadzenia autorytetu naukowego opartego na matematyce, a konkretniej na prawdopodobieństwie:

Generalnie rzecz biorąc, w przypadku, gdy prawo, które nie zostało uchwalone jednogłośnie, musi być przestrzegane przez ludzi o poglądach w stosunku do niego przeciwnych; lub gdy pewne decyzje stoją w sprzeczności z interesami innych obywateli, jedyną rozsądną oraz sprawiedliwą pobudką, która może ich skłonić do podporządkowania się im, jest duże prawdopodobieństwo tych decyzji.¹¹

Najlepszym sposobem, aby upewnić się, że decyzje podejmowane w zgromadzeniach reprezentatywnych spełniały kryterium prawdy było założenie, że sami prawodawcy będą na tyle oświeceni, że ryzyko popełnienia błędu będzie

¹⁰ Nicolas de Condorcet, *Examen sur cette question: est-il utile de diviser une Assemblée nationale en plusieurs chambres?*, Paris 1789, Dans Arthur O'Connor, François Arago (éd.), *Œuvres de Condorcet*, T. 9, Firmin Didot, Paris 1847, ss. 334-335: „Il est absurde de supposer qu'un homme se soumette à exécuter la volonté d'un autre homme, excepté dans le cas où il lui vend, pour un prix convenu, l'exercice de telle ou telle de ses facultés. Mais il est tout simple qu'un homme se soumette à l'opinion d'un autre sur les objets qu'il n'a pas le pouvoir, ou la volonté d'examiner par lui-même. Le motif de cette soumission est la conviction que l'opinion de cet autre homme sera conforme à la vérité, à la raison. Ainsi, ce n'est pas à la volonté, c'est à l'opinion d'une assemblée nationale, que les citoyens se soumettent, et ils s'y soumettent, parce qu'ils croient que les décisions de l'assemblée seront d'accord avec la raison. Le but qu'on doit se proposer, dans la constitution d'une telle assemblée, est donc d'obtenir des décisions vraies.” Cytat za: Catherine Kintzler, “Le droit à l'instruction”, *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, N. 8, 1990, (ss. 89-97), s. 89.

¹¹ Nicolas de Condorcet, *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix*, Imprimerie nationale, Paris 1785; cyt. za: Charles Coutel, Catherine Kintzler, “Préface”, Dans Nicolas de Condorcet, *Cinq mémoires...*, op. cit., s. 21 [Ten i wszystkie następne cytaty z języka francuskiego tłumaczył Tomasz Sochański.].

minimalne. W tym kontekście wyborcy powinni być na tyle światli, aby samodzielnie dokonać wyboru najlepszych reprezentantów, a *środkiem, który umożliwi ludziom dokonanie trafnych wyborów jest oczywiście oświata*:

Oświata fałszywa wytwarza wyrozumiałość; oświata rozsądna uczy, aby być nieufnym w stosunku do swojej wiedzy. Człowiek słabo, ale dobrze wykształcony wie, jak rozpoznać wyższość innych nad sobą i pozostać z tym w zgodzie.¹²

W myśli Condorceta szkolnictwo jest zatem elementem o fundamentalnym znaczeniu z punktu widzenia funkcjonowania systemu reprezentacyjnego, gdyż zwiększa ono prawdopodobieństwo, że do izby przedstawicielskiej wybrani zostaną najlepiej wykształceni kandydaci, którzy następnie zminimalizują ryzyko błędu w polityce. W tym sensie społeczeństwo musi być oświecone, aby wiążące decyzje, podejmowane przez mniejszość, miały jak największe znamiona prawdziwości, a tym samym prawowitości:

Widzimy, że byłoby niebezpieczne nadać konstytucję demokratyczną ludowi pozbawionemu światła: demokracja czysta mogłaby odpowiadać tylko ludom o wiele bardziej oświeconym, w o wiele większym stopniu wolnym od zabobonów niż te, które znamy z historii.¹³

Powyższe uwagi, zawarte w *Essai sur l'application*, stanowią więc podstawę filozoficzną myśli republikańskiej Condorceta, która zakłada, że autorytet polityczny może być oparty jedynie na fundamencie prawdy, który z jednej strony nada prawu legitymizację, a z drugiej uchroni przed demagogią, a tym samym groźbą tyranii.

*Środkiem, który miał uczynić rozum powszechnym, a tym samym nadać prawomocność decyzjom podejmowanym przez reprezentantów była oświata, którą Condorcet połączył z jego wizją demokracji w traktacie z 1788 roku *Essai sur la constitution et les fonctions des assemblées provinciales*, napisanym z okazji wyborów prowincjonalnych, mających wyłonić deputowanych do Stanów Generalnych. Przeczuwając, że wydarzenie*

¹² Nicolas de Condorcet, *Cinq mémoires...*, op. cit., s. 223.

¹³ Nicolas de Condorcet, *Essai sur l'application...*, op. cit., cyt. za: Pierre Kahn, *Condorcet. L'école de la raison*, Hachette, Paris 2001, s. 103.

to jest zwiastunem nadchodzących zmian, które będą zmierzały w kierunku demokratyzacji przestrzeni publicznej, Condorcet przekonywał o konieczności jak najszybszego stworzenia odpowiedniego systemu oświaty. Wynikało to z dwóch przyczyn. Po pierwsze, skoro możliwym będzie odzyskanie wolności oraz zaprowadzenie równości w społeczeństwie, to nic nie stanie na przeszkodzie, aby każdy mógł korzystać z prawa do pobierania nauki. Po drugie, fakt demokratyzacji przestrzeni publicznej otworzy przed każdym możliwość partycypacji w życiu publicznym. Co więcej, Condorcet uważał, że „państwo o najpełniejszym wymiarze wolności wymaga tego, aby jak największa ilość urzędów publicznych mogła być sprawowana przez ludzi, którzy otrzymali jedynie edukację podstawową”¹⁴.

Definiując założenia nowego modelu obywatelstwa, Condorcet *kładł nacisk na to, aby każdy mógł korzystać z naturalnego prawa do tego, aby decydować o swoim losie oraz o kształcie państwa, w którym żyje. Jednakże, aby móc niezależnie korzystać ze swoich praw, trzeba je poznać oraz rozumieć. Fakt ten stawia przed systemem demokratyczny wymóg, aby każdy posiadał pewne minimum przygotowania do partycypacji w życiu politycznym, obejmujących przynajmniej umiejętność pisania, czytania oraz zdolność do samodzielnego, krytycznego myślenia, bez których skazanym się jest na zależność od innych.*

Brak wykształcenia niesie ze sobą fatalne skutki dla funkcjonowania człowieka w przestrzeni publicznej, gdyż osoba niewykształcona, zmuszona do nieustannego zwracania się o pomoc do innych, nigdy nie będzie w stanie być samodzielną, popadając „w zależność, wskutek której jego uprawnienia obywatelskie stają się nijakie lub niebezpieczne dla niego, a z wolności, jaka głosi natura i jaką uznaje prawo państwowe, czyni upokarzającą fikcję”¹⁵.

Kwestia niezależności intelektualnej jest więc dla Condorcet’a ściśle związana z korzystaniem z praw politycznych. Brak wiedzy niesie ze sobą ryzyko popadnięcia w stan

¹⁴ Nicolas de Condorcet, *Cinq mémoires...*, op. cit., s. 77.

¹⁵ Nicolas de Condorcet, *Projekt organizacji wychowania publicznego*, tłum. Czesław Jastrzębiec-Kozłowski, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1948, s. 34.

zależności od innych, której najgroźniejszą konsekwencją jest nierówność w korzystaniu praw politycznych:

Istniałaby więc realna różnica, której zniszczenie nie leżałoby w mocy prawa, i która – doprowadzając do rzeczywistego podziału między tymi, którzy posiadli oświecenie, a tymi, którzy byliby go pozbawieni – stałaby się dla niektórych narzędziem władzy, a nie środkiem do uzyskania szczęścia przez wszystkich.¹⁶

Stąd wniossek, że aby być wolnym, trzeba być na tyle oświeconym, aby swobodnie dysponować wiedzą niezbędną do korzystania ze swojej wolności: „Wystarczy (...) aby każdy był na tyle wyedukowany, żeby samodzielnie, bez konieczności ślepego podporządkowywania się rozumowi innych, dochodzić tego, co zostało mu gwarantowane przez prawo”¹⁷.

Widać więc, że fundamentalnym założeniem myśli szkolnej Condorceta była troska o przekazywanie takiej wiedzy, która zapewni każdemu równorzędne korzystanie ze swoich praw politycznych. Inaczej mówiąc, szkoła ma zadbać o zachowanie niezależności politycznej obywateli w oparciu o korzystanie z wiedzy. W tym ujęciu powszechny dostęp do oświaty, jest niezbędnym narzędziem do kształcenia obywateli na miarę demokracji:

Ustrój prawdziwie wolny, w którym wszystkie grupy obywateli korzystają z tych samych praw, nie mógłby przetrwać, gdyby nieuctwo części obywateli nie pozwoliło im poznać natury i ograniczeń tych praw, zmuszając ich do wypowiedania się w sprawach, o których nie mają pojęcia czy do podejmowania wyborów, w sytuacjach kiedy nie mogą ich oceniać. Taki ustrój zniszczyłby się sam po kilku wstrząsach i zdegenerował do jednej z tych form rządów, które nie potrafią zapewnić pokoju pośród ludu niewykształconego i zepsutego.¹⁸

Condorcet nie ograniczył się jedynie do postawienia wymogu powszechnego kształcenia obywateli. Skoro posiadanie wiedzy miało być gwarantem zachowania wolności oraz ustanowienia autorytetu polityki na fundamencie prawdy

¹⁶ Nicolas de Condorcet, *Cinq mémoires...*, op. cit., s. 64.

¹⁷ Ibidem, s. 62.

¹⁸ Ibidem, ss. 80-81.

a dyskusja społeczna kierować miała ku zgodzie ogółu opartej na poddaniu się prawowitej władzy, to koniecznym było, aby oświata zbudowana była na modelu wiedzy racjonalnej oraz uniwersalnej. Kształtowanie w oparciu o taką wiedzę zagwarantuje, że ludzie niemogący poświęcić dużo czasu na naukę, czy obdarzeni mniejszymi zdolnościami, byłiby w stanie stwierdzić na podstawie rozumnej oceny, a nie ślepej wiary w autorytet, że istnieją osoby inteligentniejsze od nich, i tym samym bardziej godne sprawowania funkcji publicznych.

Najlepszą metodą kształcenia umysłu oraz zdolności krytycznego myślenia było nauczanie przede wszystkim nauk przyrodniczych. Stąd kategoryczne odrzucenie oparcia szkolnictwa na idei wychowania i kształtowaniu u dzieci entuzjazmu oraz ślepego przywiązania do praw, gdyż „entuzjazm jest pożyteczny, jeżeli ma za podstawę prawdę, szkodliwy zaś, jeśli się opiera na błędzie. (...) Trzeba więc, żeby badanie zimne i surowe, tylko rozumowi posłuszne, poprzedziło chwilę narodzin entuzjazmu”¹⁹. Z tego zaś wynika teza Condorceta, że „edukacja narodowa musi się ograniczać do nauczania”²⁰. Tylko wtedy będzie możliwe „uczynienie rozumu powszechnym”²¹ tak, aby „jedyny suweren ludów wolnych – prawda, której ministrami są geniusze, rozciągnęła na cały wszechświat swą słodką i nieodpartą władzę”²².

Oświata miała zatem przygotować każdego do samodzielnego posługiwania się umysłem. Jednakże nie wynika z tego, że po wyjściu ze szkoły obywatele mieli jedynie podporządkowywać się decyzjom podejmowanym przez ich reprezentantów. Nic nie zwalnia obywateli od zaprzestania obowiązku nieustannego czuwania nad działalnością prawodawców, gdyż z założenia politycy dążą do utrwalenia swej władzy. Jedynym środkiem zabezpieczenia przed zakusami polityków jest rozwijanie wiedzy, gdyż im bardziej społeczeństwo jest wykształcone oraz świadome, tym mniej politycy mogą liczyć na jego oszukanie.

¹⁹ Nicolas de Condorcet, *Projekt organizacji...*, op. cit., s. 33.

²⁰ Nicolas de Condorcet, *Cinq mémoires...*, op. cit., s. 82.

²¹ Ibidem, s. 104: „Généreux amis de l'égalité, de liberté, réunissez-vous pour obtenir de la puissance publique une instruction qui rende la raison populaire, ou craignez de perdre bientôt tout le fruit de vos nobles efforts”.

²² Ibidem, s. 272.

Condorcet postuluje więc, aby oświata była niezależna od władzy, gdyż tylko w ten sposób zapewni się, że będzie ona uczyć wyłącznie prawdy. Ponadto, *będąc gorącym wyznawcą filozofii postępu*, Condorcet wierzył, że wiedza nie stoi w miejscu, ale postępuje wraz z rozwojem ludzkości. Dlatego też szkoła nie może traktować przekazywanej wiedzy, jako niezmiennej, absolutnej, ale powinna przygotować wszystkich do nieustannego dokonywania oceny otaczającej nas rzeczywistości: „Celem edukacji nie może być uświęcanie przyjętych opinii, ale, wręcz przeciwnie, poddawanie ich nieustannej ocenie kolejnych pokoleń, co raz to bardziej oświeconych”²³. Rozwój wiedzy implikował możliwość doskonalenia prawa oraz instytucji państwowych. W projekcie deklaracji praw z 1793 roku Condorcet przekonywał, że każdy lud ma prawo do zmiany swoich praw oraz formy rządu²⁴. Żadne pokolenie nie ma prawa zmuszać tych, które następują po nim, do przestrzegania tych samych zwyczajów, gdyż nosi to znamiona tyranii²⁵. Szkoła miała być kuźnią intelektualną, w której „ani konstytucji francuskiej, ani nawet deklaracji praw nie będzie się przedstawiało żadnej klasie obywateli, jako mistyczne tablice spadłe z nieba, które trzeba wielbić i w nie wierzyć”²⁶.

W ten sposób kształciłoby się nie tylko ludzi oświeconych, zdolnych do dokonywania racjonalnych wyborów, ale i też obywateli znających i rozumiejących swoje prawa oraz obowiązki, które jednakże nie są wieczne, ale ulegają nieustannym zmianom wraz z rozwojem ducha ludzkiego. Condorcet postulował nawet, aby konstytucja zatwierdzana była przez lud co każde 15-20 lat tak, aby zachować jej zgodność z wolą powszechną oraz zapewnić doskonalenie się systemu politycznego²⁷.

²³ Ibidem, ss. 86-87.

²⁴ Ibidem, s. 73: „Une nation que se gouvernerait toujours par les mêmes maximes, et que ses institutions ne disposeraient point à se plier aux changements, suite nécessaire des révolutions amenées par le temps, verrait naître sa ruine des mêmes opinions, des mêmes moyens qui avaient assuré sa prospérité”.

²⁵ Ibidem, s. 304, przypis nr 3: „Un peuple a toujours le droit de revoir, de réformer et de changer sa constitution. Une génération n’a pas le droit d’assujettir à ses lois les générations futures; et toute hérédité dans les fonctions est absurde et tyrannique”.

²⁶ Nicolas de Condorcet, *Projekt organizacji...*, op. cit., s. 17.

²⁷ Bronisław Baczko, *Hiob...*, op. cit., s. 385, przypis 32.

Condorcet nie opowiedział się jednakże za przymusem szkolnym, nie tylko ze względu na fakt, że byłoby to naruszenie praw rodziców, ale przede wszystkim dlatego, że nie popierał on idei odgórnego zrównywania, czy unifikowania przez państwo rzeczywistości społecznej. Prawo, które pod pretekstem równości dążyć by miało do utrudnienia korzystania z naturalnych talentów czy predyspozycji byłoby zamachem na wolności indywidualne. Równość nie polega więc na przymusie instytucjonalnym, ale jedynie na zagwarantowaniu takich samych szans rozwoju wszystkim obywatelom. W tym sensie idea wolności jest nadrzędna w stosunku do równości. Wyrazem liberalizmu Condorceta było zagwarantowanie istnienia szkoły prywatnej, która z jednej strony zapewniała każdemu kształcenie się według własnego upodobania, a z drugiej, miała stymulować oświatę państwową do nieustannego rozwoju i nie popadania w sztywne ramy instytucjonalne.

System oświaty publicznej wynika z filozoficznych założeń myśli republikańskiej Condorceta, które oparte są na zagadnieniu prawdy jako centralnym i najważniejszym składniku życia politycznego oraz rozwoju ducha ludzkiego. Źródłem, czyli legitymizacją istnienia systemu demokratycznego, jedyne, który gwarantuje korzystanie z naturalnych praw człowieka, nie była więc wola (ani boska, ani jednostkowa, ani kolektywna), nie było nim przywiązanie i miłość do prawa, ale prawda, która ma stanowić fundament wszelkiej myśli i aktywności ludzkiej. Społeczeństwo bez szkoły, która jest organem prawdy oraz wolności, jest skazane na popadnięcie w stan ignorancji oraz niewoli.

Założenia filozofii pedagogicznej Condorceta wynikają z jego przekonania o nadejściu ustroju politycznego, który wreszcie otworzył przed każdym drogę do osiągnięcia szczęścia oraz możliwość nieograniczonego rozwoju. Spośród wszystkich zadań, jakimi została obarczona oświata, Condorcet wyodrębnił dwa cele, które w jego filozofii zajmują kluczowe miejsce. Pierwszym jest troska o ustanowienie równości w przestrzeni społecznej i politycznej życia człowieka:

Dać każdemu członkowi rodzaju ludzkiego środki po temu, by mógł zaspokajać swe potrzeby, zapewnić sobie dobrobyt, znać i sprawować swe uprawnienia,

rozumieć i pełnić swe powinności, uczynić, by każdy mógł łatwo wydoskonalic swą pracę zawodową, by się uzdolnił do funkcji społecznych, do których ma prawo być powołanym, by w całej pełni rozwinał talenty, w jakie wyposażyła go natura; i przez to założyć wśród obywateli równość faktyczną, równość zaś polityczną uznaną przez prawo zrobić realną – taki oto winien być pierwszy cel oświaty narodowej; i z tego punktu widzenia stanowi ona dla władz publicznych obowiązek.²⁸

Drugi cel wynika z oświeceniowej wiary, podzielanej przez Condorceta, w nieskończone możliwości rozwoju i postępu człowieka. W tym sensie instytucja szkoły powinna być narzędziem, dzięki któremu można przyspieszyć postęp oraz przyswoić jego zdobycze całemu społeczeństwu:

Pokierować nauczaniem w taki sposób (...) ażeby wciąż rosnące postępy światel otworzyły niewyczerpane źródło środków na nasze cierpienia, sposobów zaspokajania naszych potrzeb i zapewniania szczęścia dla jednostek oraz pomyślności ogólnej; wreszcie, kultywować w każdym pokoleniu władze fizyczne, umysłowe i moralne i przez to się przyczyniać do stopniowego i powszechnego doskonalenia rodzaju ludzkiego, co stanowi cel ostateczny, ku któremu wszelka instytucja społeczna winna się kierować – taki również powinien być przedmiot nauczania; obowiązek ten ciąży na władzach publicznych ze względu na korzyść ogólną społeczeństwa, jak i ludzkości całej.²⁹

Dwie wizje obywatelstwa

Zadziwiającym może być dla nas fakt, że projekt Condorceta nie został zaakceptowany, a opinie na jego temat były bardzo krytyczne, niezależnie od orientacji politycznej parlamentarzystów. Osią krytyki był zarzut, że projekt Condorceta był zbyt elitarny, abstrakcyjny oraz „uczony”. Wytykano Condorcetowi to, że na wszystkich szczeblach oświaty faworyzował wyłącznie nauczanie, czyli przekazywanie wiedzy oraz rozwijanie krytycznego myślenia, natomiast kompletnie zaniedbał aspekt wychowawczy szkoły.

²⁸ Nicolas de Condorcet, *Projekt organizacji...*, op. cit., s. 13.

²⁹ Ibidem, ss. 13-14.

Stopniowo ukształtuje się pogląd, że najlepsza oświata to taka, która będzie trafiać do serc oraz wzbudzać miłość do dobra wspólnego³⁰. Podwójnym celem, jaki nadano pedagogice rewolucyjnej było zatem uczenie (*instruction*), jak i wychowywanie (*éducation*). Oto, w jaki sposób poseł Rabaut-Saint-Etienne w swoim *Projet d'éducation nationale* z grudnia 1792 rozróżnił te dwa typy edukacji:

Należy odróżnić publiczną oświatę i narodową edukację. Oświata publiczna rozjaśnia i kształci umysły, edukacja narodowa ma rozwijać serca... Oświacie publicznej potrzebne są licea, kolegia, akademie, książki, instrumenty, kalkulacje, metody: zamyka się ona w czterech ścianach. Edukacja narodowa potrzebuje sal widowiskowych i gimnastycznych, szermierki, publicznych gier, świąt narodowych... Domaga się ona wielkich przestrzeni, widoku pól, spektaklu natury... Edukacja narodowa to pokarm niezbędny dla wszystkich, publiczna oświata jest udziałem niektórych jedynie. Są one siostrami, ale edukacja jest siostrą starszą... Zawłaszcza ona całego człowieka i nigdy go nie opuszcza: w ten sposób edukacja nie jest tylko instytucją na okres dzieciństwa, lecz na całe nasze życie.³¹

Nie sposób w tym miejscu szczegółowo opisać dalszych losów pasjonującej debaty, jaka toczyła się wokół instytucji oświaty w trakcie Rewolucji³². Chciałbym jednak wskazać na interesujący z mojego punktu widzenia fakt, że waloryzacja wychowania, rozumianego jako wzbudzanie entuzjazmu, wynikała z odmiennej wizji tego, czym są cnoty obywatelskie. Duża część rewolucjonistów, inaczej niż Condorcet, nie interpretowała cnoty jako systematycznej, racjonalnej „kontemplacji” demokracji i państwa prawa,

³⁰ Bronisław Baczko, „Instruction publique”, Dans François Furet, Mona Ozouf (éd.), *Dictionnaire critique de la Révolution française: Institutions et créations*, Flammarion, Paris 1992, s. 280.

³¹ Cyt. za: Jan Baszkiewicz, *Nowy człowiek...*, op. cit., s. 67.

³² Zob.: Bronisław Baczko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Droz, Genève 2000; Jan Baszkiewicz, *Nowy człowiek...*, op. cit.; Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Editions Belin, Paris 1981; Robert Roswell Palmer, *The Improvement of Humanity. Education and the French Revolution*, Princeton University Press, Princeton 1985.

ale raczej wiązała ją z ideą Ojczyzny w oparciu o pasję oraz miłość:

Człowiek, powtarzam ponownie, wierny jest raczej swoim emocjom niż rozumowi. Nie wystarczy pokazać mu prawdy; najważniejszym zadaniem jest wzbudzić w stosunku do niej pasję, gdyż na nic się zda wyjaśnianie mu najważniejszych spraw, jeżeli wcześniej nie zawładnie się jego wyobraźnią. Chodzi więc bardziej o to, aby poruszać niż przekonywać. Zamiast udowadniać doskonałość praw, którym jest poddany, lepiej wzbudzić do nich miłość opartą na serdecznych oraz żywotnych uczuciach, których na próżno chciałby się wyzbyć, gdyż towarzyszyć będą mu one wszędzie, bez przerwy przypominając drogi oraz czcigodny obraz ojczyzny (...).³³

Różne rozumienie, czym jest cnota prowadziło do powstania dwóch odmiennych wizji obywatelstwa w trakcie Rewolucji³⁴. Pierwsza, racjonalistyczna oraz indywidualistyczna odcinała się od doświadczenia rewolucyjnego, kładąc nacisk na korzystanie z instytucji politycznych, jako środków partycypacji w życiu publicznym. Model ten polegał na indywidualnym korzystaniu ze swego rozumu, dzięki któremu możliwe było świadome dokonywanie wyborów politycznych w oparciu o refleksję oraz znajomość praw. W tej wizji szkoła była miejscem formacji obywatela, przekazywania niezbędnej wiedzy oraz uświadamiania każdego o jego prawach oraz obowiązkach. Model ten w pełni był rozwinięty oraz reprezentowany przez Condorceta.

Drugi model, *homme révolutionnaire*, skupiał się wokół idei narodu oraz naciskał na konieczność ustanowienia na jego łonie jak najdalej posuniętej równości oraz braterstwa. Być obywatelem oznaczało wspólnie przeżywać egzaltowane doświadczenia walki przeciwko wrogom równości.

³³ Honoré-Gabriel Riqueti De Mirabeau, *Travail sur l'éducation publique*, Dans Bronisław Baczko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Droz, Genève 2000, ss. 96-97.

³⁴ Bronisław Baczko, "Ici on s'honore du titre du citoyen", Dans Raymonde Monnier (éd.), *Citoyens et citoyenneté sous la Révolution française*, Actes du colloque international de Vizille 24 et 25 Septembre 2004, Société des études robespierristes, Paris 2006, (ss. 9-21), s. 12; Charles Coutel, Catherine Kintzler, "Préface", Dans Nicolai de Condorcet, *Cinq mémoires...*, op. cit., s. 32.

Patriotyzm najlepiej się realizował w krytycznych momentach, *journalées révolutionnaires*, podczas których obywatele stawali się czujni oraz waleczni. Entuzjazm ten miał być podtrzymywany podczas zebrań i zgromadzeń politycznych czy uczestnictwie w świętach publicznych. Rolą oświaty było umieszczenie obywatela pośrodku kolektywu, który wspólnie miał realizować swój ideał obywatelstwa w oparciu o egzekwowanie woli powszechnej oraz pewnej egzaltacji entuzjazmu.

Bronisław Baczko w książce *Rewolucja – Władza, nadzieje, rozterki* zauważył, że te dwa modele obywatelstwa wynikały z niebezpiecznej sprzeczności, jaka wykształciła się podczas Rewolucji. Otóż postawiła ona sobie cel demokratyzację przestrzeni publicznej oraz oparcie państwa na prawie, ale jej instytucje kształtowały się w wyniku rewolucyjnej dynamiki, podczas tzw. dni rewolucyjnych (*journalées révolutionnaires*). Obie opierały swą legitymizację na idei suwerennego ludu, ale realizowały swoje obietnice na zupełnie innej drodze: dni rewolucyjne będą dokonywały się w zrywach, twierdząc, że są wyrazem woli powszechnej, a instytucje działały w czasie długim, w oparciu o prawa, których realizację miały gwarantować³⁵.

Zakończenie

Condorcet wierzył, że ustanowienie systemu demokratycznego jest środkiem do realizacji najpiękniejszego przedsięwzięcia, jakim jest oparcie życia ludzkiego na fundamencie prawdy oraz wolności. Fenomen myśli Condorceta polega na ścisłym oraz wzajemnym uzależnieniu od siebie demokracji z oświatą: tylko dzięki tej ostatniej możliwe jest zabezpieczenie wolności przed największym jej wrogiem – ignorancją oraz demagogią. Z drugiej strony tylko demokracja daje możliwość stworzenia takiej oświaty, która gwarantuje swobodny przepływ myśli oraz nauczania wiedzy opartej na rozumie. Skuteczna demokracja jest więc najlepszym narzędziem do realizacji idei nieskończonego

³⁵ Bronisław Baczko, *Rewolucja – Władza, nadzieje, rozterki*, tłum. Wiktor Dłuski, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2010, ss. 40-47.

rozwój, dzięki powszechnemu rozlaniu światła na każdego człowieka „aczkolwiek nie jest nam dane nigdy osiągnąć jej w pełni”³⁶.

Współcześnie – w duchu Condorceta – uważa się że, o jakości demokracji decyduje stopień aktywności obywateli w życiu publicznym rozumianym nie tylko jako uczestnictwo w wyborach, ale przede wszystkim dążenie do ulepszenia tego systemu poprzez możliwości, jakie dają z jednej strony instytucje publiczne a drugiej oddolna działalność obywatelska. Niestety rządziej, albo w sposób mało skuteczny, szukamy środków, które by przyczyniły się do rozwoju cnót obywatelskich w społeczeństwie. Znalezienie rozwiązania tej kwestii wydaje się dziś tym bardziej palące, że rozwój technologii i nowych środków komunikacji wpływa na oddalanie się młodzieży (i nie tylko) od kultury tekstu pisanego na rzecz zdigitalizowanego świata obrazków. Podstawowy problem jawi się następująco: jak dostosować nasze systemy oświaty, aby dogonić zmiany kulturowe, które nastąpiły w ostatnich dwóch dekadach oraz jak zachęcić młodzież do brania czynnego oraz konstruktywnego udziału w sferze publicznej? Wizja państwa demokratycznego rządzonego przez wąskie elity, w którym społeczeństwo pozostaje w permanentnym stanie bierności obywatelskiej oraz bezkrytycznego przyjmowania informacji, oraz ich interpretacji, płynących z mediów nie wydaje się być nierealną, natomiast zagrożenia płynące z takiego stanu rzeczy są oczywiste. Czy zadaniem prawodawców nie powinno być zatem podjęcie wysiłku, mającego na celu dbanie o państwo demokratyczne w takim sensie, aby jak największa część obywateli mogła samodzielnie, w sposób świadomy i krytyczny brać udział w życiu obywatelskim oraz korzystać ze swoich praw? Jeżeli nie, to być może powinniśmy zredefiniować nasze rozumienie, czym jest demokracja.

³⁶ Nicolas de Condorcet, *Projekt organizacji...*, op. cit., s. 35.

Literatura

- Baczko Bronisław, *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, tłum. Jerzy Niecikowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Baczko Bronisław, "Ici on s'honore du titre du citoyen", Dans Raymond Monnier (éd.), *Citoyens et citoyenneté sous la Révolution française*, Actes du colloque international de Vizille 24 et 25 Septembre 2004, Société des études robespierristes, Paris 2006, (ss. 9-21).
- Baczko Bronisław, "Instruction publique", Dans François Furet, Mona Ozouf (éd.), *Dictionnaire critique de la Révolution française: Institutions et créations*, Flammarion, Paris 1992.
- Baczko Bronisław, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Droz, Genève 2000.
- Baczko Bronisław, *Rewolucja – Władza, nadzieje, rozterki*, tłum. Wiktor Dłuski, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2010, ss. 40-47.
- Baszkiewicz Jan, *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość Rewolucji Francuskiej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
- Baker Keith Michael, *Condorcet, from Natural Philosophy to Social Mathematics*, University of Chicago Press, Chicago 1975.
- Baker Keith Michael, "Condorcet", Dans François Furet, Mona Ozouf (éd.), *Dictionnaire critique de la Révolution française: t. 2, Acteurs*, Flammarion, Paris 1992.
- Chisick Harvey, *The limits of reform in the Enlightenment: attitudes towards the education of lower classes in eighteenth-century France*, Princeton University Press, Princeton 1981.
- Condorcet Nicolas de, *Cinq memoires sur l'instruction publique*, GF-Flammarion, Paris 1994.
- Condorcet Nicolas de, *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix*, Imprimerie nationale, Paris 1785.
- Condorcet Nicolas de, *Examen sur cette question: est-il utile de diviser une Assemblée nationale en plusieurs chambres?*, Paris 1789,
- Arthur O'Connor, François Arago (éd.), *Œuvres de Condorcet*, T. 9, Firmin Didot, Paris 1847.
- Condorcet Nicolas de, *Projekt organizacji wychowania publicznego*, tłum. Czesław Jastrzębiec-Kozłowski, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1948.
- Julia Dominique, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Editions Belin, Paris 1981.
- Kahn Pierre, *Condorcet. L'école de la raison*, Hachette, Paris 2001.

- Kintzler Catherine, "Le droit à l'instruction", *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, N. 8, 1990, (ss. 89-97).
- Ozouf Mona, "Régénération", Dans François Furet, Mona Ozouf (éd.), *Dictionnaire critique de la Révolution française: Idées*, Flammarion, Paris 1992.
- Palmer Robert Roswell, *The Improvement of Humanity. Education and the French Revolution*, Princeton University Press, Princeton 1985.
- Rousseau Jean-Jacques, *Umowa społeczna*, tłum. Antoni Peretia-kowicz, PWN, Warszawa 1996.
- Samsonowicz Stanisław, *Sylwetki spod gilotyny*, PWN, Warszawa 1989.