

Rousseau, Helwecjusz, Condorcet: wychowanie wolnego człowieka do lepszego świata

Autor tekstu: **Katarzyna Szumlewicz**

Słynna rycina Franciszka Goyi z 1798 roku przedstawia śpiącego mężczyznę, otoczonego przez tłoczące się natrętnie stwory ciemności. Tytuł dzieła brzmi „Gdy rozum śpi, budzą się upiory” (lub, dokładnie tłumacząc, „Sen rozumu wytwarza potwory” [1]). Maksyma ta — zwięźle oddająca stan Hiszpanii pod władzą Świętej Inkwizycji — znakomicie pasuje również do oświeceniowej refleksji pedagogicznej. Rozpoczyna ją w 1762 r. Jan Jakub Rousseau traktatem o wychowaniu pt. *Emil*, a kontynuuje Klaudiusz Adrian Helwecjusz, rozwijający w dziele *O człowieku, jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu* (1781) oryginalny system filozoficzno-pedagogiczny. Książki te wywarły wielki wpływ na ideologów Wielkiej Rewolucji Francuskiej, w tym na Jana Antoniego Condorceta. Jego zwarta i konsekwentna doktryna pedagogiczna nie została wprowadzona wówczas w życie, ale późniejsze dzieje wychowania świadczą o tym, że myśliciel nie mylił się w swoich radykalnych przewidywaniach i postulatach.

Za upiory wywołane uśpieniem rozumu — by powrócić do Goyowskiej alegorii — trzech myśliciele cenionej przez malarza formacji ideowej uważali przede wszystkim polityczne zniewolenie, ignorancje i przesady, które w przedrewolucyjnej Francji osiągały rozmiary wprawdzie mniejsze niż w Hiszpanii pod rządami królewskiej pary Marii Luisy i Carlosa IV, ale na tyle duże, by domagać się daleko idących zmian w porządku nauczania. Rousseau, Helwecjusz i Condorcet (szczególnie dwaj ostatni) winą za ich istnienie obarczali przede wszystkim instytucjonalny Kościół. Utrwalał on, ich zdaniem, społeczne hierarchie i na wiele sposobów ograniczał swobodę myślenia. Na miejsce „scholastycznej tresury” [2] proponowali oni program „emancypacji intelektualnej” [3], czyli budzenia rozumu wychowanków tak, by nie rządził nimi w życiu „przesąd działający w sojuszu z tyranią” [4].

Wychowanie do wolności

W świetle powyższego nie dziwi, że za najważniejszą wartość w ich refleksji pedagogicznej uchodziła wolność. By rozwinęła się ona prawidłowo w Emilu, tytułowym bohaterze traktatu pedagogicznego Jana Jakuba, autor postuluje przyzwyczajanie go od najmłodszych lat do swobody i samodzielności. Dziecko, które w niemowlęctwie nie było krępowane przez ciasne beciki [5], okazuje się ruchliwe, ciekawskie. Ważne, by nie spełniać jego zachcianek i utwalić w nim jak najmniejszą zależność od innych ludzi przy jednoczesnej świadomości ograniczeń płynących ze świata rzeczy. Gdy więc zbije okno - musi spać przy wybitym; kiedy zmoczy buty, samo dochodzi do wniosku, że prowadzi to do przeziębienia, a więc nieprzyjemności. Dobra znajomość prawidłowości występujących w naturze uczy Emila, jak dawać sobie radę samemu, prosząc innych o pomoc jedynie wtedy, gdy jest to konieczne. W ten sposób wykształcają się w nim nie tylko cechy pozwalające mu przetrwać w niekorzystnych warunkach fizycznych, ale także — o wiele ważniejsza - umiejętność uczenia się na własnych błędach i samodzielnego (choć sterowanego dyskretnie przez guwernera) osądzania sytuacji, bez zdawania się na sądy otoczenia. Rousseau uzasadnia swoje postulaty pytając: „Czyliż można wyobrazić sobie bezsensowniejszą metodę niż wychowanie dziecka tak, jakby nie miało nigdy opuścić swego pokoju, jakby miało być nieustannie otoczone przez swoich ludzi?”, po czym kilkadziesiąt stron dalej odpowiada: „Każdy z nas, nie mogąc obyć się bez innych, staje się [...] słaby i nędzny”, albowiem "zależność od ludzi [w przeciwieństwie do zależności od rzeczy - przyp. K.S.] wytwarza wszelkie występki [...]". Nie oznacza to, że Emil przygotowywany jest do życia na odludziu, gdzie nie ma najmniejszej potrzeby borykać się z problemami władzy, współdziałania czy posłuszeństwa. Chodzi jedynie o to, by zetknął się z żywiołem społecznym i wytwarzanymi przezeń hierarchiami (uważanymi przez Rousseau za niesprawiedliwe) odpowiednio późno, gdy będzie na tyle silny psychicznie, by oprzeć się stereotypom i uprzedzeniom.

Niezwykle ważne w wychowaniu Emila jest zwłaszcza to, by nie nabywał on w jego trakcie żadnych z góry przyjętych oczywistości czy nawyków umysłowych danej grupy społecznej. Dotyczy to także opinii samego guwernera: „Jeżeli głowa twoja kieruje zawsze jego Racjonalista.pl

ramieniem, własna jego głowa staje mu się zbyt ciężka". Nawet jeśli potajemnie sterowany w swych odruchach, chłopiec we własnym odczuciu nie powinien nigdy podążać bezkrytycznie za swoim wychowawcą. „Stawiaj mu dostępne dlań pytania — radzi Jan Jakub — i każ mu je rozwiązywać. Niech wie o wszystkim nie dlatego, żeś mu to powiedział, ale stąd, że sam to rozumie [...]. Jeżeli raz zastąpisz w jego umyśle rozumowanie przez autorytet, nie będzie więcej rozumował; stanie się po prostu igraszką cudzego zdania". Przyzwyczajenie do samodzielnego myślenia w każdych warunkach i bez względu na panujące mniemania — oto przewidywany pozytywny wynik pierwszego, czysto negatywnego wychowania, opartego „nie na nauczaniu cnoty lub prawdy, lecz na strzeżeniu serca przed występkiem i umysłu przed błędem”.

Podobny cel stawiali przed wychowaniem Helwecjusz i Condorcet, chociaż ich recepty na jego osiągnięcie odbiegają w paru istotnych punktach od postulatów wielkiego prekursora. Jedną z różnic zawiera się w tym, że obaj przedkładali wychowanie grupowe nad indywidualne, powołując się na liczne korzyści z tym związane. Helwecjusz za przewagi nauczania publicznego nad prywatno-domowym uważa naukę odpowiedzialności i zaangażowania w sprawy ogółu, pobudzanie współzawodnictwa, wreszcie — dyscyplinę i konsekwencję, na jakie nieczęsto potrafią zdobyć się rodzice i guwernerzy. Condorcet z kolei podkreśla, że wspólna nauka dzieci z różnych stanów złagodzi dojmującą społeczną nierówność i w konsekwencji wyjdzie na korzyść społeczeństwu jako całości [6]. Nie byłoby to możliwe przy prywatnym trybie nauczania, dostępnym — jak zauważa Rousseau w początkowych partiach *Emila* - tylko dla potomków rodzin zamożnych i utytułowanych. [7]

Według Helwecjusza, edukacja powinna przede wszystkim „przyzwyczajając dzieci do podejmowania wysiłku świadomego życia” [8] oraz uczyć je, że istnieją możliwości, aby polepszyć ludzką dolę. Szczęście ogółu, traktowane przez filozofa jako najważniejszy cel wychowania, zajmuje miejsce dotąd zarezerwowane dla chrześcijańskiej cnoty i zbawienia. Owo „wynalezienie szczęścia” (czy też ponowne przywołanie go z głębi starożytności) wyznacza odtąd kierunek całej progresywnej pedagogiki. O ile wcześniej wychowywano „do nieba”, Helwecjusz i jego następcy zwracają się ku ziemi, gdzie rozgrywa się materialna egzystencja ludzi. Nauczanie kościelne, scholastyczne, ze swym podejściem do życia jako „przejściowej tylko ziemskiej wędrówki” stoi z tymi postulatami w rażącej sprzeczności. Czy należy w związku z tym zaprzestać uczenia dzieci religii w szkole publicznej? Helwecjusz nie formułuje wprost takiego wniosku, który z całą mocą wypowie dopiero Condorcet, powołując się przy tym na ważne argumenty. Pierwszym z nich jest взгляд na tolerancję i równość obywateli różnych wyznań. Otóż nie powinno się w oświacie publicznej dopuszczać „żadnego nauczania, które odpychając dzieci pewnej części obywateli niszczyłoby równość uprawnień społecznych i chciałoby tym lub innym dogmatom zapewnić pierwszeństwo niezgodne z wolnością zapatrywać”. Choćby któreś wyznanie było jedynym słusznym — argumentuje dalej filozof — „czynniki państwowe nie mogą być sędziami prawdziwości danej religii”. W ogóle edukacja państwowa nie powinna, jego zdaniem, przekazywać uczniom żadnego gotowego, z góry wyznaczonego zestawu poglądów, lecz pozostawić decyzję w tym względzie „wyłącznie rozumowi i sumieniu każdej jednostki”.

Condorcetowi przychodzi w sukurs Rousseau. Zakładając, że dziecko ma „widzieć własnymi oczami” i „czuć własnym sercem” [9] oraz że „nie będzie nim rządziła żadna władza oprócz własnego rozumu”, autor *Emila* kategorycznie sprzeciwia się nauce katechizmu przez wychowankę. Jak pisze, „gdybym chciał doprowadzić dziecko do obłądu, zmusiłbym je do wyjaśnienia, co mówi powtarzając katechizm”. Prawdy wiary — za trudne, jego zdaniem, jeszcze dla piętnastolatka — wpajane małym dzieciom są bowiem dla nich po prostu niezrozumiałymi formułami. Akceptując je, człowiek od najmłodszych lat przyzwyczajają się do przyjmowania wszystkiego bez dowodów, toteż gdy będzie dorosły, żadne kłamstwo ani niedorzeczność, byle zaprezentowane w aureoli wzniosłości lub tajemnicy, nie wywołają u niego odruchu sprzeciwu. Oparta na autorytarnym mechanizmie religijność z konieczności przeradza się, zdaniem Rousseau, w zbiór szerzących nienawiść dogmatów, od których za wszelką cenę chciałby swego wychowanka uchronić. Na pytanie więc, „Do jakiej religii dołączyć *Emila*?” odpowiedź może być według niego tylko jedna: „nie włączymy go ani do takiej, ani do innej, ale uczynimy go zdolnym do wybrania tej, do której doprowadzi go własny rozsądek, najlepiej użyty”. Jak podsumowuje ten dział *Emila* Jan Legowicz, zanim młodzieniec zacznie wierzyć — jeżeli tak się stanie, bo może przecież także zostać ateistą lub agnastykiem — „musi najpierw zacząć umieć wątpić”.

Umiejętność racjonalnego wątpienia, w przeciwieństwie do typowej dla myślenia

dogmatami gotowości potępiania, nie jest dobrem rozpowszechnionym. By ją w ludzkich umysłach zakorzenić, potrzeba spełnienia kilku warunków, wśród których, zdaniem Helwecjusza, decydujące miejsce zajmuje prawo do błędu. Tak o tym pisze: „Z chwilą gdy się zabroni poznawania niektórych prawd, nie będzie już można powiedzieć żadnej” [10]. Na ewentualne zarzuty zaś, że błąd, który nie został ukarany albo zabroniony, może okazać się niebezpieczny, odpowiada: „[ludzie oświeceni - przyp. K.S.] wiedzą, że nawet błędy przestają być niebezpieczne, kiedy wolno im się przeciwstawić. Wkrótce zostają rozpoznane jako błędy i same staczają się w otchłań zapomnienia”. Ich dopuszczalność oznacza więc otwarcie pola dla pluralizmu poglądów idydiskusji pomiędzy nimi, co przyczynia się w znaczący sposób do ogólnej korzyści, tak w kwestii postępu nauki, jak i poczucia swobody obywateli. [11]

Zarówno wątplenie — zwane przez Condorceta „ważeniem wszelkich dowodów wedle najsurowszych rygorów” [12] - jak i zdolność korygowania własnych błędów wymagają umiejętności jasnego i klarownego myślenia. Zdaniem filozofa, nic tak nie pomaga w jego wyrobieniu, jak zgłębianie przedmiotów ścisłych, którym w swojej wizji daje pierwszeństwo przed innymi. Uzasadnia to przydatnością nauk matematyczno-przyrodniczych dla osób nie oddających się długim rozmyślaniom, najskuteczniejszym i najbardziej rozwijającym ćwiczeniem umysłu, a także prostotą i jednoznacznością pojęć. Nie oznacza to, że Condorcet lekceważył korzyści płynące z nauki literatury, historii czy filozofii, uważa jednak, iż wymagają one wnikliwych i czasochłonnych analiz, nie prowadzących zrazu do wyklarowania się takich cnót, jak trafny sąd, metodyczność oraz zdrowa i głęboka logika, których w dość krótkim czasie dostarczyć mogą właściwie wykładane nauki ścisłe. Tym bardziej, że „Są one użyteczne we wszystkich zawodach; i łatwo jest dostrzec, że byłyby jeszcze o wiele użyteczniejsze, gdyby zostały równomierniej rozprzestrzenione. Kto śledzi ich bieg, ten już w niedalekiej przyszłości widzi epokę, w której użyteczność praktyczna ich zastosowania rozszerzy się ponad wszelkie nadzieje, w której postępy nauk fizycznych z pewnością wywołają pomyślny przewrót w wytwórczości; a najpewniejszym środkiem przyspieszenia owego przewrotu jest: upowszechnić znajomość tych nauk we wszystkich warstwach społecznych, ułatwić ich przyswojenie sobie”.

W wypowiedzi tej widać jak na dłoni przysłowiowy wręcz optymizm Condorceta i jego wiarę w postęp cywilizacyjny (nawiasem mówiąc, jego przewidywania dotyczące przyszłych wynalazków w większości okazywały się zadziwiająco trafne). Także w swoim *opus magnum* pt. *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje* niemal na każdej stronie wyraża on zaufanie pokładane w dalszym rozwoju nauk, który jego zdaniem wywiera i będzie wywierał jednoznacznie pozytywny wpływ na przemiany społeczne. Dzieje się tak, ponieważ, jak sądzi, postępy wiedzy nawet wbrew dążeniom elit, z jakich wywodzą się i jakim zwykle służą naukowcy, dają ludziom do ręki „pochodnię zdrowej krytyki” [13], a tym samym narzędzie, by zmieniać i ulepszać rzeczywistość.

Rousseau o cywilizacji

Trudno chyba o większą rozbieżność w tej materii aniżeli ta, jaka występuje między poglądami Condorceta i jego poprzednika Rousseau. Poczynając od *Rozprawy o naukach i sztukach*, Jan Jakub nieustannie wyraża negatywne sądy na temat istniejącej cywilizacji, kultury i nauki. Owo nastawienie znaleźć można także w *Emilu*, gdzie chłopiec wedle wytycznych autora do dwunastego roku życia ma nie otrzymywać książek do czytania, a wręcz w ogóle nie musi umieć czytać, natomiast jego kontakty ze zinstytucjonalizowaną nauką i zbytkownym światem kultury powinny, zdaniem autora, ograniczyć się do absolutnego minimum. By zrozumieć te z pozoru wyzbyte logiki założenia, należy prześledzić społeczno-filozoficzne poglądy Jana Jakuba, zawarte w takich dziełach jak *Rozprawa o naukach i sztukach*, *Rozprawa o nierówności* oraz *Umowa społeczna*.

Dla potrzeb filozoficznej refleksji nad współczesnym sobie światem, autor *Emila* kreśli w nich eksperymentalny obraz człowieka natury [14]. Jest to osławiony „dobry dzikus”, który „głód syci pod dębem, pragnienie gasi w byle strumieniu, łożę znajduje u stóp tegoż drzewa, pod którym przed chwilą spożył posiłek — i otóż jego potrzeby zaspokojone”. Ów człowiek w „pierwszym embrionie gatunku” — bo tak nazywa Rousseau bohatera swej prehistorycznej opowieści - „znajduje się [...] z woli natury w odległości jednakowej od tępoty zwierząt jak i od zgubnej oświaty człowieka żyjącego społecznie”, a charakter jego cechują łagodność, instynkt samozachowawczy oraz litość, czyli „naturalna odraza do zagłady albo cierpienia każdej istoty czującej, zwłaszcza zaś drugiego człowieka”. Ludzie w stanie natury, podkreśla Jan Jakub z

naciskiem, są równi, tzn. nie ma pomiędzy nimi żadnych różnic poza różnicami w budowie ciała, sile fizycznej czy wieku. Przede wszystkim zaś — nie zachodzi wśród nich zjawisko hierarchicznej władzy i związanych z nią przywilejów jednych i ucisku drugich, na których opiera się, jego zdaniem, cała współczesna kultura i w ogóle ludzka cywilizacja.

Sielanka natury ulega wszelako rozbiciu. Rousseau sugeruje, że jej koniec wywołuje związane z wynalezieniem rolnictwa pojawienie się własności prywatnej. Od tego momentu zaczynają klarować się społeczne nierówności, z czasem osiągające coraz większą rozpiętość. Najważniejszą z nich okazuje się przymus pracy najemnej, w wyniku którego „nieprzebyte lasy ustąpiły polom kwitnącym, które zraszać wypadło potem człowieka i na których niewolnictwo i nędza zaczęły niebawem kiełkować i krzewić się wraz z plonem ziemi”. Z powodu rywalizacji o własność wybuchają wojny, mnożą się podboje. Ludzie nieposiadający odrębnej własności muszą pracować coraz ciężiej na podstawowe dobra, których dystrybucją zajmują się tyleż wąskie, co zamknięte elity. Grupy owe pod płaszczykiem ochrony mienia wszystkich tworzą korzystne dla siebie prawo i przejmują edukację. Zorganizowane przez nie nauczanie pogłębia jeszcze nierówności i je konserwuje, tak kształtując człowieka, by - wedle słów Condorceta — „cierpliwie znosił kajdany, niemalże tożsame z jego istnieniem, i aby niemożliwością wydawało się nawet zapragnąć je zrzucić”. Różnica pomiędzy dwoma myślicielami polega na tym, że podczas gdy późniejszy z nich odpowiedzialnością za eskalację nierówności obarcza głównie kapłanów, szerzących ignorancję poprzez nie dopuszczanie większości ludzi do osiągnięć nauki i dóbr kulturalnych, Rousseau nie ma wątpliwości, że to właśnie nauka i sztuka utrwalają istniejącą nierówność. Jak pisze w jednym z najbardziej znanych fragmentów swej twórczości, „nauki, literatura i sztuka [...] girlandami kwiatów oplatają skuwające ich [ludzi - przyp. K. S.] żelazne łańcuchy, tłumią w nich poczucie owej pierwotnej wolności, do której zdawało się, że są urodzeni, każą im kochać niewolę i urabiają ich i kształtują w tak zwane narody cywilizowane”.

W związku z powyższym przestaje dziwić, dlaczego Emil jak najpóźniej ma się zetknąć z dziedzinami życia, za którymi stoją jedynie „ambicja, nienawiść, kłamstwo, pochlebstwo” oraz „pycha ludzka” i od których w miarę ich udoskonalania „nasze dusze wypaczały się”. Czyżby jednak Rousseau przeznaczał swego wychowanka do życia w lesie, gdzie się „głód syci pod dębem” a „pragnienie gasi w byle strumieniu”? Oczywiście nie. Lwia część wychowania uczynić ma wprawdzie z dziecka kogoś w rodzaju opisanego przez filozofa człowieka natury, jednakże nabyta w jego trakcie zdolność rozumowania i odpowiedzialność moralna otwierają przed nim przyszłość inną aniżeli jakkolwiek pojęty stan dzikości.

Zanim jednak przejdę do tego zagadnienia, muszę sięgnąć po raz kolejny do filozofii politycznej Jana Jakuba, a dokładniej do jej sztandarowego dzieła, czyli *Umowy społecznej*. Autor kreśli w niej wizję alternatywnego uspołecznienia, nie gwałcącego przyrodzonej człowiekowi wolności. Polega ono na tym, że jednostki z własnej woli zdają się całkowicie na wynik głosowania, w którym każda z nich ma równy głos. „Ten akt zrzeszenia — pisze Rousseau — tworzy natychmiast, w miejsce prywatnej osoby każdego kontrahenta, ciało moralne i zbiorowe, które złożone jest z tylu członków, ile zgromadzenie liczy głosów, które uzyskuje przez ten akt swoją jedność, swoje ja wspólne, swoje życie i swoją wolę” [15]. O ile spełnione zostaną skrupulatnie wszystkie przewidziane procedury, tzn. lud jest dostatecznie uświadomiony, a obywatele przed głosowaniem nie porozumiewają się ze sobą, sprzeczne opinie ścierają się ze sobą i nawzajem znoszą, wyłaniając w trakcie tej walki demokratyczne jądro: wolę powszechną. Jej postanowienia automatycznie stają się prawem, które musi być przestrzegane przez jednostkę nawet wówczas, gdy ogół zdecydował odmiennie od jej partykularnych życzeń.

Nie ma powodu, sądzi filozof, by uważać, że podejmując umowę społeczną, jednostka więcej traci niż zyskuje. Tak o tym pisze: „Jakkolwiek [człowiek - przyp. K. S.] pozbawia się w tym stanie niektórych korzyści posiadanych z natury, zyskuje za to inne tak wielkie, zdolności jego ćwiczą się i rozwijają, pojęcia rozszerzają się, uczucia szlachetnieją, cała dusza wznosi się do tego stopnia, że gdyby nadużycia tej nowej sytuacji nie sprowadzały jej często poniżej tej, z której wyszedł, powinien błogosławić nieustannie tę szczęśliwą chwilę, która wyrwała go z owego stanu na zawsze i ze zwierzęcia głupiego i ograniczonego uczyniła istotą rozumną i człowiekiem”. Ważnym argumentem na rzecz umowy społecznej jest także to, że traktując wszystkie głosy jednakowo, w miejsce pochodzących z natury nierówności ustala „równość moralna i prawowita” a „wolność przyrodzona, którą ograniczają tylko siły jednostki” ustępuje w niej „wolności społecznej, ograniczonej przez wolę powszechną”. Jan Jakub prezentując swój idealny model nie orzeka jednoznacznie, czy był on kiedykolwiek wprowadzony w życie. Tak

samo jak w przypadku domniemanego obrazu egzystencji naturalnej, nie to jest w nim jednak najważniejsze. Znacznie istotniejsze okazuje się, że umowa w zaproponowanym przez niego kształcie „naturalną równość pomiędzy ludźmi przywraca jako stan prawny” [16] i że konstytuuje demokratyczną „rzecz wspólną”, gdzie prywatne interesy obywateli ustępują sprawom publicznym i gdzie człowiek zyskuje autonomię moralną, jakiej nie miał w stanie natury.

Uformowanie się tak zorganizowanej społeczności demokratycznej autor *Umowy społecznej* prezentuje jako przejście od stanu natury do stanu właściwej — a więc nie zepsutej, jak współczesna — cywilizacji. Właśnie dlatego Emil musi być najpierw dzieckiem natury, by potem, uodporniony na negatywne wpływy istniejącej fałszywej kultury, stać się w dorosłym życiu organizatorem i obywatelem wspólnoty autentycznej. Jego odizolowanie i wypracowana niezależność od reszty ludzi okazują się więc, paradoksalnie, wychowaniem obywatelskim dla przyszłego społeczeństwa, opartego na sprawiedliwszych zasadach. Jak wnikliwie pisze Jan Legowicz we wstępie do *Emila*, „W ten sposób Rousseau wysuwa zagadnienie ścisłej korelacji między teorią indywidualizmu społecznego a *Umową społeczną*; ani jednego, ani drugiego nie absolutyzuje, lecz stara się *ř*społecznić jednostkę i zarazem *ř*indywidualizować społeczeństwo [...]. Wychodząc ze stanu zwierzęcości, w którym kierował się popędami instynktu — jak mówi Rousseau — człowiek przeszedł w okres posługiwania się prawami rozumu i korzystania z zasad moralności naturalnej, aby w końcu przez powrót do natury za pośrednictwem wychowania porzucić *ř*wyrozumowany indywidualizm i przyjąć formę życia społecznego. Takiego życia, w którym *ř*zreszenie przestanie być instrumentem ucisku, a okaże się — na zasadach *ř* powszechnej woli wolnych i równych jednostek — scalonym organizmem”. Napomknąć w tym miejscu warto, że wychowanie przewidziane przez Jana Jakuba dla przyszłego społeczeństwa też ma być „organiczne”, a więc zasadniczo różnić się od racjonalistycznego, otwartego wychowania Emila. Porządek wywodu nakazuje wszakże, by odsunąć rozważania nad tą kwestią do końcowej części rozdziału, tymczasem zaś skupić się na ocenie, jaką dwaj pozostali filozofowie wystawili zaprezentowanym powyżej ideom.

Wszyscy mogą być geniuszami

Helwecjusz i Condorcet zgadzali się całkowicie z Rousseau, jeśli chodzi o jego doniosłe odkrycie, że to prawo, nie zaś jego brak, czyni człowieka istotą wolną i moralną [17]. Filozofowie nie uważali jednak, że aby owo prawo wprowadzić w życie, trzeba koniecznie cofać zegar dziejów i zaczynać znowu od prehistorii. Ponadto raziły ich, jako rasowych ludzi Oświecenia, zachwyty nad stanem natury i dzikości, przeciwstawianymi przez Jana Jakuba rzekomo zepsutej nauce oraz postępowi cywilizacyjnemu. Condorcet wprawdzie przyznawał, że gdzie oświecenie publiczne nie nadaża za postępem wiedzy, tam powstaje niebezpieczeństwo wystąpienia groźnych nadużyć nauki oraz politycznych manipulacji. Biorą się one z tego, że wolne od kontroli społecznej talenty naukowe i artystyczne deprawują się i usiłują zapanować nad ludźmi i oszukiwać ich, zamiast służyć ich potrzebom. Nie stanowi to jednak według niego powodu, by potępiać wszelką wiedzę naukową. Mimo każdorazowego zawłaszczania jej przez elity, wywiera ona przecież — jak argumentuje — niemal jednoznacznie pozytywny, emancypacyjny wpływ na dzieje, nie mówiąc już o tym, że sama z siebie stanowi dobro, którego stopniem rozpowszechnienia mierzyć można postęp moralny ludzkości.

Nie inaczej sądził Helwecjusz. Co więcej, samą pedagogikę chciał uczynić jedną z nauk ścisłych, rozwijających się wraz z postępem cywilizacji. Za podstawę racjonalnej teorii wychowania uznał filozofię Johna Locke'a, wedle której umysł ludzki jest czystą, niezapisaną kartą, *tabula rasa*, albowiem nie zawiera w sobie żadnych idei wrodzonych, takich jak chociażby litość, wywodzona przez Rousseau wprost z natury. Angielski filozof pisał o tym następująco: „Skąd bierze się w umyśle cały materiał dla rozumu i wiedzy? Odpowiadam na to pytanie jednym słowem: z doświadczenia; na nim oparta jest cała nasza wiedza i z niego ostatecznie się wyprowadza” [18].

Także dla Helwecjusza myślenie i odczuwanie sprowadzają się do wrażliwości zmysłowej oraz pamięci: charakter, inteligencję i wiedzę człowiek zawdzięcza jego zdaniem zachowanemu przez pamięć i różnorako połączonym przez skojarzenia danym zmysłowym. Francuski filozof różni się jednak od Locke'a w tym, że ostatecznego kształtu umysłu nie wywodzi od jakości zmysłów, sprawności pamięci czy mocy temperamentu. Jak pisze, „Zarówno doświadczenie, jak i historia wyraźnie uczą, że umysł nie uzależnia się od lepszego lub gorszego wyrobienia

narządów zmysłowych. Każdy człowiek, niezależnie od swej struktury organicznej, może odznaczać się tymi samymi namiętnościami i dysponować tym samym zasobem pojęć" [19]. Tym co znaczące, nie są bowiem jakość wzroku albo węchu, lecz wynikające z organizacji skojarzeń idee. W przeciwieństwie do danych zmysłowych, ich ilość jest skończona, a ich powstawaniem i zestawianiem rządzą pewne ściśle określone mechanizmy rozumowania. Jak łatwo spostrzec, występuje tu pewna niekonsekwencja. Z jednej strony bowiem Helwecjusz za Lockiem utrzymuje, że umysł jest czystą, niezapisaną kartą, wypełnianą chaotycznie przez nawał danych empirycznych, organizowanych jedynie przez pamięć, z drugiej zaś sądzi za Kartezjuszem, że każdy umysł działa wedle zestawu niezmiennych reguł, do których należą prawa logiki oraz tworzenia się pojęć [20]. Tylko uznając, że są one u każdego takie same, a więc dane niejako z góry, Helwecjusz może napisać: „Umysł ludzki, zarówno gdy coś logicznie uzasadnia, jak i wtedy, gdy coś nowego odkrywa, zawsze dysponuje tymi samymi przesłankami rozumowania, ma do wglądu te same związki rzeczowe" [21].

Z punktu widzenia tej uniwersalności myśliciel stawia przed wychowaniem kontrowersyjny postulat: tak zredukować rolę przypadku w kształtowaniu się człowieka, by umożliwić „równy podział szczęścia" [22] pomiędzy ludzi. Wbrew pozorom, nie oznacza to wcale hamowania indywidualnego rozwoju osobowości, lecz, przeciwnie, ma treść emancypacyjną. Filozof wzywa mianowicie, by zlikwidować podstawową nierówność, która polega na tym, że większość ludzi nie osiąga poziomu rozwoju, jaki mogłaby osiągnąć, gdyby jej to tylko umożliwiono. Wynikająca z nędzy ignorancja — sugeruje autor *O człowieku...* - to wcale nie stan naturalny większości ludzi ani też ekspresja ich indywidualnych charakterów, ale układ korzystny wyłącznie dla tych, którzy żerują na ludzkiej niewiedzy. Dlatego Helwecjusz pointuje swoje rozważania następująco: „O ile człowiek przychodzi na świat bez żadnego wrodzonego sobie poznania, o tyle znowu nie tylko że nie rodzi się głupim, ale nawet musi się dobrze natrudzić, aby zgłupieć". Na miejsce dotychczasowej edukacji, a częściej jej braku, filozof postuluje zatem wprowadzić nauczanie, w którym nie tylko nie zmuszano by dziecka do rezygnacji z naturalnej dyspozycji do logicznego myślenia, ale gdzie byłaby ona rozwijana i kultywowana na skalę dotąd niespotykaną.

Pierwszym warunkiem tak pojętej edukacji jest to, że każdy musi być przez nią na równi przysposobiony do świadomej partycypacji w życiu społecznym, ogarniającym także dziedzinę kultury i osiągnięć naukowych. Zasadniczo nie ma, jego zdaniem, psychicznie zdrowych ludzi do tego niezdolnych. Jak sądzi, wystarczy przeciętna pamięć, żeby zrozumieć nawet najtrudniejsze pojęcie, zaś „Cała wiedza [...] zawarta w dziełach Locke'a i Newtona może być przyswajana przez każdego normalnie rozwiniętego człowieka, mimo że nikt nie musi być przy tym jakoś specjalnie uwrażliwiony w smaku, powonieniu, we wzroku, słuchu czy dotyku". Zdaniem filozofa, wszyscy ludzie są w stanie wznieść się na bardzo wysoki poziom wiedzy, o ile użyte zostaną właściwe — a więc nie pamięciowe czy wymagające nadzwyczajnych zdolności np. szybkiego liczenia czy kojarzenia naraz nieprzeciętnej ilości danych — metody nauczania. Że takie metody w ogóle mogą istnieć, wynika z jego pojmowania struktury ludzkiego umysłu. Jest on — jak wcześniej wspomniałam — całkowicie uniwersalny i niezależny od jakichkolwiek czynników organicznych poza upośledzeniem. Posiada zatem takie same możliwości niezależnie od pochodzenia, miejsca zamieszkania i klimatu czy płci. Na gruncie filozofii Helwecjusza nie można przeto uzasadniać czyjejs ignorancji tym, że nie nadaje się ona czy on z jakichś względów do nadrobienia edukacyjnych braków.

Nie oznacza to, że wszyscy powinni uczyć się obowiązkowo całej dostępnej wiedzy, np. z zakresu fizyki wyższej, ale że podstawowe wykształcenie każdego człowieka musi umożliwiać mu pojęcie jej, jeśliby tylko tego pragnął. Filozof się upiera, że jest to możliwe, albowiem „każdą prawdę można przedstawić w sposób dostatecznie jasny", by przyswojona została przez odpowiednio przygotowany ogół. Uzasadnia to pisząc: „jeżeli ktoś genialny osiąga podobną prawdę i dostatecznie jasno ją formułuje, w tej samej również chwili może ją pojąć i przyswoić sobie umysł przeciętny [...] A zatem siła, która masom pozwala iść za geniuszem, leży w nich samych". Zasługa wielkich odkrywców polega tedy jedynie na pierwszeństwie wytyczania owej drogi. Nie wszyscy muszą być geniuszami, ale wszystkim trzeba to umożliwić - brzmi emancypacyjny wniosek z przemyśleń filozofa.

Niektórym przedstawiony wyżej model wydaje się zbyt redukcjonistyczny, odzierający istotę ludzką z tego, co w niej niepojęte. Historyk filozofii Paul Hazard uważa na przykład, że ideał Helwecjusza to „człowiek bez tajemnicy i bez jutra" [23]. Wydaje się jednak, że jest to ocena w dużej mierze niesprawiedliwa i krzywdząca. Wbrew zarzutom, proponowana przez filozofa powszechna edukacja na wysokim poziomie oznaczałaby przecież zarówno otwarcie się na

przyszłość, jak i możliwość zadawania wciąż nowych pytań oraz rozwiązywania zagadnień dotąd nierozwiązywalnych. Z drugiej strony, rzeczywiście nie byłoby w jego świecie miejsca na tajemnice natury teologicznej czy metafizycznej, uważane przez wielu ludzi za ważniejsze od zagadnień naukowych.

Uprzedzając z kolei oskarżenia o nieliczenie się z realiami, autor *O człowieku...* tłumaczy, że podstawowe założenia przebudowy muszą być proste, idealne; dopiero następnym krokiem jest stopniowe dostosowanie ich do okoliczności. Helwecjusz szydzi też z zarzutu filozoficznego niszczycielstwa bez proponowania czegoś w zamian. Jak pisze, „Bywa zazwyczaj, że kiedy filozof obala jakiś fałsz, zawsze ktoś go zapyta, czy fałsz ten potrafi zastąpić czymś innym. W takich wypadkach zdaje mi się, jakbym słyszał chorego pytającego się lekarza, jakim innym niedomaganiem zastąpi wyleczoną przez siebie chorobę”. Ten typ argumentacji przypadł do gustu rewolucjonistom, również ożywianym ideą całkowitej zmiany w służbie emancypacji.

Condorcet: przewyższanie nierówności

Condorcet, który sam był jednym z rewolucjonistów, znacznie mniej od Rousseau i Helwecjusza zajmował się filozoficznym uzasadnieniem postulatu równości, bardziej natomiast skupił się na analizie nierówności i metodach jej przewyższania. Bierze się ona, jego zdaniem, z trzech podstawowych źródeł, a należą do nich: „niejednakowe bogactwo, niejednakowe położenie ludzi [...], wreszcie — niejednakowe wykształcenie”. Przyczyny te są ze sobą powiązane, bowiem kiedy edukacja stanowi przywilej ludzi zamożnych, ignorancja i nierówność wspierają się nawzajem: przesady każą masom wierzyć w przyrodzoną nierówność ludzi, same stanowią produkt nierównomiernej dystrybucji wiedzy. Brak powszechnego dostępu do edukacji sprawia zatem, że społeczeństwo — by użyć słów Bogdana Suchodolskiego ze wstępu do *Projektu organizacji wychowania publicznego* Condorceta — dzieli się na dwie podstawowe klasy: „na klasę myślących i niemyślących”. Francuski filozof przedstawia to następująco: „Ilekróć tyrania usiłuje poddać masy ludowe woli jednej tylko grupy, uważa wtedy za jeden z czynników prowadzących do tego celu przesady i ciemnotę swych ofiar. Rzeczywistej przewadze strony liczniejszej usiłuje przeciwstawić zwartość i aktywność własnej siły. Szczytem jej dążeń, szczytem, który rzadko może osiągnąć, jest ustanowienie między panami a niewolnikami rzeczywistej różnicy, która uczyniłaby niejako samą naturę odpowiedzialną za polityczną nierówność”. Wynika z tego, że, jak pisze Suchodolski, w sprawiedliwym społeczeństwie „wychowanie i oświata muszą się stać jednakowo i realnie dostępne wszystkim, ponieważ inaczej staną się czynnikami najostrzejszej i najbardziej niesprawiedliwej nierówności”. Condorcet w przeciwieństwie do wielu innych myślicieli i rewolucjonistów nie poprzestawał na ogólnych wezwaniach i sporządził szczegółowy projekt przebudowy oświaty publicznej.

Jej pierwszą zasadą miała być bezpłatność, o której tak pisał Bronisław Baczko: „Będąc wymogiem sprawiedliwości [...] dawałaby państwu możliwość przyspieszenia procesu indywidualizacji społeczeństwa, a tym samym jego unowocześnienia. Za pośrednictwem bezpłatnego szkolnictwa państwo zapewniałoby możliwość [...] samoafirmacji jednostki, która, kształcąc się i zyskując dostęp do kultury, osiągałaby możliwość określania samej siebie w sposób całkowicie autonomiczny. Szkolnictwo publiczne stałoby się tym samym nośnikiem uniwersalnych wartości i jednocześnie kształtowałoby racjonalistyczny indywidualizm” [24].

Inną istotną dla Condorceta kwestią była możliwość kształcenia ustawicznego. Potrzeba go nie tylko po to, by zapewnić wykształcenie ludziom, którzy go nie odebrali, ale także w tym celu, by wszyscy mieli możliwość zachowania na długo korzyści osiągniętych z nauki. Jak pisze Condorcet, „Pragnęliśmy, ażeby w naszym państwie żaden człowiek nie mógł odtąd powiedzieć: — Prawo zapewnia mi całkowitą równość uprawnień, ale odmówiono mi sposobów poznania ich. Rzekomo mam być zależny li tylko od prawa, aliści moje nieuctwo czyni mnie zależnym od wszystkiego, co mnie otacza. Zapewne, nauczono mnie w dzieciństwie tego, co powinienem był umieć, ale ponieważ byłem zmuszony pracować na życie, to pierwsze wiadomości rychło się zatarty i cóż mi po nich pozostało? Jedynie bolesna świadomość, że moja ignorancja wypływa nie z woli natury, tylko z niesprawiedliwości społeczeństwa”. W owym dialogu ludu z władzą, ta druga powinna, zdaniem Condorceta, powiedzieć ubogim obywatelom: „Skromne środki waszych rodziców zdołały wam dostarczyć tylko najniezbędniejszych wiadomości; ale teraz zapewnimy wam łatwe sposoby zachowania tych wiadomości i rozszerzenia ich”. Przy okazji warto nadmienić, że filozof pisząc swój projekt

uwzględniał równoległe przemiany, jakie dokonywały się wówczas w dziedzinie finansów publicznych. Wprowadzana w życie o wiele większa niż dotychczas redystrybucja dochodu narodowego pozwalała mu przypuszczać, że zlikwidowany zostanie najgorszy rodzaj nędzy uniemożliwiającej wszelką naukę z powodu braku odpowiednich warunków mieszkaniowych czy niedożywienia.

Bezpłatność na wszystkich szczeblach nauczania oraz ustawiczność kształcenia początkowego i średniego, nawet połączone z poprawą doli warstw najuboższych, nie zniweczą jednakże różnic, wynikających z czynników geograficznych. Wszak ludzie mieszkający z dala od stolicy i dużych miast mają utrudniony dostęp do nauki już od najmłodszych lat. Condorcet proponuje szczegółowe projekty, jak tego uniknąć. I tak — każda osada powyżej 400 osób ma mieć szkołę I stopnia (podstawową) i nauczyciela [25]. Również szkoły II stopnia (odpowiednik gimnazjum) muszą być rozmieszczone tak, by nie powodowało to zbyt dużych nierówności, a mianowicie w każdym powiecie. Instytuty i licea powinny istnieć w każdym departamencie; ogółem ma ich być 110. Filozof podkreśla, jak ważne jest, by nie było obszarów uprzywilejowanych pod tym względem. We wszystkich szkołach nauczyciele i profesorowie powinni mieć takie same pensje, by uniknąć tego, że placówki i tak już lepsze odbierają innym najzdolniejszą kadrę.

W szkołach I i II stopnia dzieci mają uczyć się tego, jak kształcić się same: na przykład, „jak szukać danego wyrazu w słowniku, jak się posługiwać spisem rzeczy w książce, jak śledzić na mapie, na planie, na rysunku opisy książkowe, notatki czy wyjątki z dzieł”. Powinny też otrzymywać jak najwięcej informacji na temat funkcjonowania państwa i swojej roli w nim. Dodatkowo każdej niedzieli nauczyciel wygłosić ma — przeznaczony nie tylko dla uczniów, ale dla każdego, kto zechce — odczyt publiczny. W tych odczytach - jak pisze autor — „wyłoży się nieco obszerniej reguły etyki, jako też tę część praw narodowych, których nieznanomość przeszkodziłaby obywatelowi znać swoje uprawnienia i z nich korzystać”. Nie ma powodu, zdaniem Condorceta, obawiać się, że powaga takich odczytów odsunie od nich lud. Jak pisze, „Płochosć, odraza do rzeczy poważnych, pogarda dla tego, co tylko użyteczne — nie są to przywary ludzi ubogich; a ich domniemana tępota, dziecię niewolnictwa i upokorzeń, zniknie wprędce, kiedy ludzie wolni będą mieli w pogotowiu środki do stargania tych ostatnich i najsromotniejszych pęt”. Zarzucane masom złe przyzwyczajenia, oświecenie i grubiaństwo, znikną w sposób naturalny, gdy „dostateczna oświata pozwoli ludowi zwalczać nudę ciekawym zatrudnieniem umysłu”.

Dyskryminacja ze względu na ubóstwo i pochodzenie społeczne nie jest wszakże jedyną dyskryminacją, z jaką należy ze wszystkich sił walczyć. Idąc pod prąd panującej nawet wśród wielu rewolucjonistów opinii, filozof z całą ostrością zwraca uwagę na bezwzględną opresję kobiet. Jak pisze w *Szkicu ...*, „W postępie umysłu ludzkiego należy uznać za najdonioślejsze dla powszechnego szczęścia całkowite obalenie przesądów ustanawiających nierówne prawa dla mężczyzn i dla kobiet, niekorzystne nawet dla strony uprzywilejowanej. Daremnie usiłowano by usprawiedliwić te przesady czy to różnicą budowy fizycznej, czy też różnicą w inteligencji, wrażliwości moralnej, jakich usiłowano się dopatrzeć. Jedynym źródłem tej nierówności jest nadużycie siły i nadaremnie usiłowano ją później usprawiedliwić przy pomocy sofizmatów”. Condorcet postuluje zatem identyczną oświatę dla kobiet i mężczyzn. Nie da się — argumentuje — wykazać, że różnica płci wymaga jakiegoś zróżnicowania w wyborze przedmiotów nauczania. Dotychczasowe ograniczenia umysłowe większości kobiet wytłumaczyć się da brakami w ich edukacji, w związku z czym nie można z ich powodu odmawiać im jej. Co więcej, filozof postuluje naukę obu płci w szkole koedukacyjnej! Jak zwykle w jego przypadku, przytacza wiele ważkich argumentów na korzyść swoich projektów. Edukacja kobiet wyrwałaby je niechybnie ze szponów zabobonnej religijności oraz potęgowanego przez nią społecznego konserwatyzmu [26], zaś koedukacyjna szkoła poza innymi zaletami posiadałaby tę, że dzięki niej zniknęłoby stopniowo pojęcie mezaliansu. Najważniejszym jednak powodem optowania za równą, najlepiej koedukacyjną nauką — poza samą równością, rzecz jasna — było to, że kobiety, którym odmówiono, póki co, praw politycznych, za jej pomocą szybko udowodniłyby, że ze swoimi dotąd tłumionymi zdolnościami, rozumem i inteligencją w pełni zasługują na równą partycypację w życiu publicznym. [27]

By docenić odwagę i konsekwencję poglądów Condorceta w owej sprawie, wystarczy porównać je z opiniami Rousseau na ten sam temat. Otóż o ile Emil miał u niego myśleć samodzielnie, bez zewnętrznych autorytetów, o tyle jego przyszła partnerka Zofia polegać ma na nich w pełni. Argumenty z pierwszego tomu traktatu zmieniają się więc w drugim nie do poznania. Gdy chodzi o wychowanie dziewczynki, Rousseau pisze: „należy podkreślić, że do

wieku, w którym rozum się przejaśnia, a rodzące się uczucie budzi sumienie, dobrem i złem dla młodych osób jest to, co uznaje za takie otoczenie. To, co się im nakazuje — jest dobre, czego się im zabrania — jest złe. Nic więcej nie potrzebują wiedzieć". Kwestia wyboru religii, tak ważna w przypadku Emila, w ogóle nie jest stawiana, jeśli chodzi o dziecko płci żeńskiej. Ma ono po prostu przyswoić sobie prawdy wiary wyznawanej przez rodziców i przy nich pozostać do końca życia.

Jak się okazuje, Condorcet nie tylko jeśli chodzi o emancypację kobiet wyprzedzał sobie współczesnych. Jan Baszkiewicz zwraca uwagę, że jego stanowisko w tej kwestii koresponduje z żarliwą obroną innej grupy dyskryminowanej ze względu na czynniki natury biologicznej, a mianowicie czarnych [28]. Z tej pozycji występował ostro przeciw kolonializmowi, pisząc o „krwawej pogardzie dla ludzi o innej barwie skóry”, „bezczelności [...] uzurpacji” oraz „wynaturzonym prozelityzmie” białego człowieka. Postulował wyzwolenie się ludów afrykańskich (oraz wszystkich innych uciskanych przez Europejczyków) a także ich „współdziałanie w niezawisłości, wolności i oświeceniu”. Za sprawą owej rewolucji dopełniłaby się (albo rozpoczęła) realizacja trzech zasadniczych wyzwań filozofii Condorceta: „obalenia nierówności między narodami, większej równości w obrębie tego samego ludu i rzeczywistego udoskonalenia się człowieka”.

Autor *Szkicu...* nie podzielał przekonania Helwecjusza, że ludzie mają takie same umysły oraz że wszystkie zdolności stanowią jedynie kwestią wychowania. W świecie, gdzie nie byłoby dyskryminacji ze względu na czynniki organiczne, mogłyby się, jego zdaniem, ujawnić pewne naturalne różnice, niezależne od płci, rasy czy pochodzenia społecznego. Za remedium przeciwko utworzeniu się z ich powodu nowych podziałów - na przykład, na ludzi znających żargon naukowy i resztę nie mającą o nim pojęcia — Condorcet, o czym już pisałam, uważa „upowszechnienie wiadomości elementarnych, które z samej swej natury popierają trzeźwość sądu, urabiają rozum”. Filozof jest przekonany, że taki typ nauczania „nie tylko nie wzmacnia naturalnej nierówności uzdolnień, ale ją osłabia, podobnie jak dobre prawa przeciwstawiają się powstaniu naturalnej nierówności środków utrzymania”.

Czy wolność i równość wystarczą?

Nacisk na wolność i równość jednoczą, jak widać, trzech myślicieli, chociaż pojmują je oni niekiedy zupełnie różnie. Czy jednak tak ogólne wartości wystarczają, by społeczne wychowanie człowieka przyniosło pożądany efekt? Tak jak i we wcześniej omawianych kwestiach, każdy z filozofów ma na ten temat odrębne zdanie. Wbrew przyjętej do tej pory kolejności, tym razem chciałabym zacząć od rozważenia pod tym kątem filozofii Heweliusza.

Jak wspominałam, za nieprawdziwy uznał on pogląd, że człowiek posiada wrodzoną skłonność do altruizmu czy litości. Znacznie wiarygodniejsze okazują się pod tym względem takie rozpowszechnione bodźce postępowania, jak namiętności, egoizm oraz własny interes. Wbrew ubolewaniom zatroskanych moralistów, filozof nie widzi w tym wszakże niczego złego. Sądzi wręcz, że jedynie w oparciu o te impulsy można budować pożyteczną moralność. Zacznijmy od namiętności, które jego zdaniem z powodzeniem dają się zaprząć w służbę dla wspólnego dobra. Żądza władzy, na przykład, stanowi według niego... podstawę demokracji! To w tym bowiem ustroju wszyscy ludzie mają możliwość decydowania w najważniejszych sprawach państwowych, a więc posiadają władzę, której byliby pozbawieni w systemie opartym na panowaniu jednej osoby czy grupy osób. Pragnienie panowania zatem pcha ludzi do obalania niesprawiedliwych rządów i przywilejów. Równie pozytywnie ocenia filozof chęć wybicia się i błyszczenia. Jak pisze, „Dając każdemu przywiązanie do tego, aby coś znaczyć, niebiosy dały nam to, co miały najcenniejszego. Nieważne jest to, że ludzie nie rodzą się cnotliwi, ale ważne jest to, że wszyscy przychodzą na świat, aby mogli się nimi stawać”. Przykładowo, jeśli przedstawi się dzieciom i dorosłym chwalebny obraz niesienia pomocy w potrzebie, pragnienie zwrócenia na siebie uwagi przekształca się w poczucie odpowiedzialności za innych. Inną jego zaletą jest to, że pomaga w nauce i pracy, motywując do wytrwałości oraz skupienia.

Egoizm i pożądanie bogactw tym bardziej nie wywołują pogardy Helwecjusza. Dobrze rozumiany egoizm wszak sprzyja demokracji — najkorzystniejszej dla wszystkich formie rządów — oraz przysposabia do życzliwości oraz współczucia, oczywiście pod warunkiem, że w miarę wcześnie zaszczepiło się dzieciom umiejętność stawiania się w sytuacji innych. Pragnienie bogactw natomiast, o ile nie wiąże się z wyzyskiem, a więc pogłębianiem obszaru

ubóstwa, buduje powszechną pomyślność. Aby zamożność jednego nie oznaczała z konieczności nędzy i wyzysku innych, należy według autora *O umyśle* przeprowadzić taką reformę prawodawstwa, dzięki której biedniejszy pracując 7-8 godzin dziennie miałby zapewniony godziwy byt, nie pozbawiony wygody i przyjemności. Reforma taka służyłaby nie tylko sprawiedliwszej redystrybucji, ale umożliwiałaby i wzmacniała pozytywne oddziaływanie wychowania. Helwecjusz tak o tym pisze: „Sztuka wychowywania ludzi we wszystkich krajach tak ściśle wiąże się z formą rządów, że nie można chyba wyprowadzić żadnej zasadniczej zmiany w systemie edukacji nie zmieniając jednocześnie ustroju państwa”. Wynika stąd, że pojęcie wychowania nie ogranicza się dlań do kwestii nauczania szkolnego czy domowego, lecz oznacza całość warunków życiowych jednostki. Warunków, które należy zmienić zamiast skupiać się na moralizatorskim potępieniu przywar ludzkich. [29]

Jeśli te zmiany nie będą dokonane, trudno, według niego, potępiać ludzi za występki w rodzaju oszustwa czy złodziejstwa. Uzasadnia swoje stanowisko pytając: „Czy ludzie, mając w pamięci, że jedynie z pragnienia szczęścia zaczęli żyć wspólnie, nie mają prawa zejść na drogę przestępstwa wtedy, gdy tylko ono właśnie prowadzi do zaszczytów i bogactw?”. Intencję wyrażoną w tym fragmencie świetnie uchwycili Karol Marks i Fryderyk Engels, którzy tak streszczali filozofię Helwecjusza w *Świętej rodzinie*: „Jeśli człowiek nie jest wolny w sensie materialistycznym, to znaczy jest wolny nie przez negatywną moc unikania tego czy owego, lecz przez pozytywną moc zdobywania praw dla swej prawdziwej osobowości, to nie należy karać przestępstwa danej jednostki, ale trzeba zniszczyć antyspołeczne korzenie przestępstwa i dać każdemu człowiekowi taką przestrzeń socjalną, by życie jego znalazło swój wymiar istotny” [30].

Wychodząc z powyższych założeń, Helwecjusz marzy o takim prawodawstwie, „w którym, poza wyjątkami, nieszczęśliwi by byli tylko głupcy”, czy też, używając słów klasyków, „by prywatny interes zbiegał się z interesem ogólnoludzkim” [31]. Wychowanie oparte na konsekwentnym zbiorze norm, które nie ograniczałyby wcześniej opisanych ludzkich potrzeb, lecz wprzęgały je do służby dla wspólnego pożytku, bez wątpienia przyczyniłoby się — twierdzi filozof — do podwyższenia średniego poziomu szczęścia wśród ludzi.

Zupełnie inne cele stawia przed przyszłym wychowaniem obywatelskim Rousseau. Jak wspominałam pisząc o stanie natury i koncepcji umowy społecznej, publiczna edukacja w przyszłym, organicznym społeczeństwie różni się dość znacznie od wychowania Emila. O ile w przypadku chłopca ważne było odizolowanie od zepsutych wpływów socjalnych, tutaj, wręcz przeciwnie, dzieci mają od jak najmłodszych lat partycypować w życiu społecznym, albowiem „urabianie obywateli to nie na jeden dzień sprawa; i by mieć ich jako dorosłych, trzeba ich wychowywać, póki są dziećmi”. Cechami tedy, które w nich należy zakorzenić, są: widzenie siebie zawsze w powiązaniu z całością państwa, miłość do ojczyzny, dążenie do cnoty, wreszcie — graniczące z kultem religijnym poszanowanie prawa. Jan Jakub tak o tym pisze: „jeśli chcecie, by praw słuchano, sprawcie, by je kochano i by do zrobienia tego, co się powinno, wystarczyła sama myśl, że się powinno”. Takie uwielbienie wpoić można za pomocą otaczania dzieci przedmiotami i przykładami, „bezustannie im mówiącymi o czulej matce [ojczyźnie jako źródle praw — przyp. K.S.], która je karmi, o miłości, którą dla nich odczuwa, o bezcennych dobrodziejstwach, jakie od niej otrzymują, i o wdzięczności, jaką są jej winne”.

Najwyraźniej nie ma tu mowy o swobodzie oceny i krytyki, jaką dysponował mały bohater traktatu pedagogicznego Jana Jakuba. Powinnością obywateli przyszłego państwa jest przecież identyfikować się z tym państwem, a nie powątpiewać o jakości panujących w nim praw. Aby to osiągnąć, wychowawcy muszą kłaść większy nacisk na uczucia i wyobraźnię dzieci aniżeli na ich rozum. Co ciekawe, uzasadnienie tej strategii znajduje się nie gdzie indziej, jak właśnie w promującym racjonalną wizję wychowania *Emilu*. Rousseau pisze tam: „Jednym z błędów naszego wieku jest to, że uciekamy się tylko do rozumu, jak gdyby człowiek składał się z samego rozumu! Zaniedbując język znaków przemawiających do wyobraźni, pozbawiamy się najbardziej energicznych środków przekonywania. Wrażenie słowa jest zawsze słabe i do serca prędzej trafimy przez oczy niż przez uszy. Chcąc wszystko oprzeć na rozumowaniu sprowadzamy nasze zasady do pustych słów i zupełnie nie wpływamy na czyny. Rozum sam przez się nie jest aktywny, czasem nawet hamuje czyn, rzadko go pobudza i nie stwarza nigdy nic wielkiego”. Pobudki do imponujących czynów świetnie za to jego zdaniem potrafili dostarczyć starożytni, którzy więcej od współczesnych oddziaływali na siebie przekonaniem i wzruszeniem, uroczystymi, pełnymi chwały znakami, takimi jak paradne płaszcze, wieńce laurowe, insygnia królewskie i tym podobne. By połączyć w umysłach młodzieży obraz chwały z pojęciami wolności, równości, wspólnoty czy obowiązku, warto zatem — sądzi Jan Jakub —

czerpać inspirację z historii, zwłaszcza ze starożytnego Rzymu i uwielbianej przezeń Sparty.

Condorcet, jak łatwo się domyślić, odnosił się do tego aspektu myśli Rousseau z ogromnym dystansem, by nie powiedzieć — z przerażeniem. Jego zdaniem, starożytni mieszkańcy Rzymu i Sparty nie mieli pojęcia o wolności, ba!, „celem ich instytucji wychowawczych było jej unicestwienie” [32], bowiem traktowały one ludzi jak „maszyny, których sprężynami i działaniem kierować ma wyłącznie prawo”. Właściwa postawa polegałaby tymczasem na tym, by „kochając prawa umieć je sądzić”. Nie nauczy się tego ani dzieci, ani dorosłych, jeżeli prawa będą im wpajane podczas uroczystych ceremonii, takich jak obserwowane przezeń święta rewolucyjne — piękne, przekonujące i nie zostawiające, jego zdaniem, miejsca na samodzielne myślenie. „Jeśli nazwiesz szkołę świątynią narodową — pisze — jeśli twój nauczyciel jest mężem stanu, wówczas udzielasz twierdzeniom wygłaszanym w tym miejscu i przez tego człowieka autorytetu, obcego [...] dowodom, które by powinny ustalić prawdę”. Bez tych dowodów ludzie będą skazani na słuchanie prawd pochodzących z zewnątrz, nie zaś z własnego rozumu, a zatem - na rodzaj niewoli, choćby nawet to, co im wpojono, było w najwyższym stopniu słuszne i pożyteczne.

Podejście proponowane przez Rousseau określa Condorcet mianem wywoływania entuzjazmu i tak o nim pisze: „Entuzjazm jest pożyteczny, jeżeli ma za podstawę prawdę, szkodliwy zaś, jeśli się opiera na błędzie. Raz wzniecony, służy on tak dobrze fałszowi jak i prawdzie, a zatem w rzeczywistości służy on tylko fałszowi, ponieważ prawda i bez niego zatriumfowałaby o własnych siłach”. Dlatego tak ważne jest, by „badanie zimne i surowe, tylko rozumowi posłuszne, poprzedziło chwilę narodzin entuzjazmu”. Jest to wniosek logiczny, ale czy przydatny, by wychowywać skutecznie do powszechnej wolności? Czy bez symboli, mitów, świąt etc., da się przekonać ludzi do haseł równości czy odpowiedzialności za ogół? Zwłaszcza, jeżeli stronnictwo przeciwników świątłej edukacji nie będzie miało analogicznych skrupułów i od dziecka będzie „uwodzić” i „oszałamiać” ludzi swoimi symbolami, mitami, świętami? Rousseau jako rozwiązanie tego dylematu sugeruje nawet, że „kształcenia dzieci nie można powierzać rozumowi i przesądom ich ojców”, toteż najkorzystniejsze byłoby wychowanie państwowe z jak najmniejszym udziałem rodziców.

Z owym problemem wiąże się kolejna kontrowersyjna kwestia: czy należy „zmuszać do wolności” [33]? Postulat ten, który pojawia się w *Umowie społecznej* przy okazji budowania zrębów demokratycznej wspólnoty, gdzie z założenia nie może być ludzi zniewolonych, brzmi dla współczesnego ucha nader groźnie. Weźmy jednak, przykładowo, kwestię przymusu szkolnego, jakiego Condorcet z szacunku dla prawa wyboru obywateli chciał uniknąć. Sądząc, że sama bezpłatność wystarczy, by rodzice ze względu na przyszłą wolność dzieci wysłali je do szkoły, filozof z góry zakłada to, co ma być osiągnięte. Racjonalna kalkulacja, że brak wykształcenia u ich dziecka oznacza jego niewolę i poniżenie, dokonana może być tylko przez tych rodziców, którzy, po pierwsze, rozumieją, co szkoła ma do zaoferowania, po drugie zaś, to akceptują. Spełnienie tych dwóch warunków zakłada, że oni sami są wychowani mniej lub bardziej racjonalnie. Przyznawać zatem w tej sprawie wolność wyboru rodzicom oznacza obarczać dziecko karą za ich niedobory wykształcenia. W porównaniu z tym przymus szkolny wydaje się bardziej demokratycznym rozwiązaniem.

Zestawienie przymusu i sugestii jako instrumentów wychowania może na pierwszy rzut oka dziwić. Po rozważeniu widać jednak, że mają one wiele wspólnego. Zarówno wywieranie wpływu na wyobraźnię i uczucia wychowanków, jak i stosowanie względem nich przymusu są metodami, które nie odwołują się do ich samodzielnej, racjonalnej refleksji. Zdaniem Rousseau mogą pomimo to stanowić jej podstawę, a więc za pomocą ograniczenia autonomii umożliwić jej rozbudowanie. Condorcet nie zgadzał się z tym rozumowaniem i uznawał przymus jedynie w takich sprawach jak ujednoczenie programów szkół I i II stopnia. Jeśli zaś chodzi o udział czynników pozaracjonalnych w procesie wychowania, twierdził, że „należy przemawiać do wyobraźni dzieci, albowiem dobrze jest wycwiczyć tę władzę jak i wszystkie inne: ale grzechem by było chcieć ovladnąć ją, chociażby się przy tym miało na widoku to, co w głębi sumienia uważamy za prawdę”.

Przeciwko rozszerzaniu zakresu działania przymusu i sugestii poza niezbędne minimum Condorcet wysuwa także inne argumenty. Narzucanie ludziom wolności, związane z traktowaniem praw jako „mistycznych tablic spadłych z nieba” — co zarzucał Janowi Jakubowi i jego rewolucyjnym wielbicielom — wiąże się, według niego, z podziałem społeczeństwa na dwie ściśle odgraniczone grupy: „ludzi wierzących i ludzi rozumujących”. Taki układ przeczy egalitaryzmowi, choćby gromko głoszone w nim hasła równości. Nawet wszakże gdyby udało

się uniknąć podziału na światłą elitę i prowadzoną przez nią masę, nadmiar zakazów i twierdzeń przyjmowanych jako pewniki grozi zahamowaniem postępu. Jak pisze, „Naród nigdy nie zazna wolności stałej, zapewnionej, jeżeli wykształcenie w zakresie nauk politycznych nie będzie ogólne i od wszelkich instytucji społecznych niezależne, jeśli entuzjazm, który obudziacie w duszach obywateli, nie będzie kierowany rozumem, jeżeli ten entuzjazm będzie się mógł rozpłomieniać dla tego, co nie jest prawdą, jeżeli przywiązując człowieka do jego konstytucji, praw i wolności za pomocą przyzwyczajenia, wyobraźni i uczucia, nie dacie mu przez oświatę ogólną środków do tego, by tę konstytucję jeszcze udoskonalął, prawa ulepszał, wolność czynił jeszcze całkowitszą”. Poza niezależnością nauczycieli szkół wyższych od jakichkolwiek czynników politycznych, niezbędna do tego celu okazuje się także swoboda oceny przez uczniów tego, co im się przekazuje. Dzięki spełnieniu tych warunków szkoła zamiast uświęcać przyjęte pojęcia, uczyłaby poddawać je krytycznej ocenie kolejnych, coraz bardziej oświeconych pokoleń.

W tym miejscu widać już dokładnie, że o ile trzecią fundamentalną wartością społeczną obok wolności i równości dla Helwecjusza było szczęście, zaś dla Rousseau braterstwo [34], o tyle Condorcet stawia na ciągłe doskonalenie się człowieka. Ów postulat znajduje wyraz w najbardziej znanej deklaracji filozofa, że „natura nie wyznaczyła żadnego kresu naszym nadziejom i możliwościom”. Przekonanie o ludzkiej zdolności samorozwoju, którego „granice, jeżeli nawet istnieją, leżą daleko poza wszystkim, co możemy sobie dziś wyobrazić”, pozwala mu uważać postęp moralny, intelektualny i techniczny za proces zupełnie otwarty. Byłe w niego nie ingerować [35], byłe nie ograniczać wolności wypowiedzi, odkryć naukowych i niezależności nauczania, niechybnie nadejdzie, jego zdaniem, „czas, gdy słońce świecić będzie tylko ludziom wolnym, nie znającym innego prawa niż własny rozum; gdy tyrani i niewolnicy, kapłani oraz ich głupie lub obłudne narzędzia istnieć będą jedynie w historii i w teatrze; gdy interesować się nimi będziemy po to tylko, ażeby litować się nad ofiarami ich przemocy lub oszustwa i aby wobec okropności ich nadużyć zachować zbawienną czujność i umieć rozpoznać i stłumić mocą rozumu pierwsze zarodki przesądów i tyranii, jeśli kiedykolwiek ośmieliłyby się jeszcze pojawić”. Edukacja odegrać ma w ziszczeniu się tego planu rolę zupełnie kluczową, podobnie zresztą jak w realizacji społeczno-filozoficznych założeń Rousseau i Helwecjusza.

Ich systemy, jak starałam się powyżej wykazać, pomimo istotnych różnic zawierają wspólne jądro: nacisk na powszechną wolność i emancypację. Późniejsza historia pokaże, iż ze sporów tych trzech filozofów wyłaniać się będą coraz to nowe doktryny i rozwiązania pedagogiczne, mające na celu realizację tego ważnego postulatu. W ten sposób — jakże w duchu filozofii Condorceta — będą oni, zwłaszcza Rousseau, wywierać swój wpływ jeszcze długo po tym, jak minie rewolucyjny „wiek światła”. Upiory co prawda nie ustąpiły pod wpływem ich krytyki, ale rozum na dobre obudził się z „dogmatycznej drzemki”.

Tekst ukazał się w kwartalniku naukowym „Rubikon”, nr 1-4 (20-23) z 2003 r.

Przypisy:

[1] "El sueño de la rason produce monstruos".

[2] J. Legowicz ze wstępu do: J. J. Rousseau, *Emil*, tłum. W. Husarski, Wrocław 1955, t. 1, s. LXX.

[3] Tamże, s. LIII.

[4] J. A. Condorcet, *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, tłum. E. Hartleb, J. Strzelecki, wstępem poprzedził Bogdan Suchodolski, Kraków 1957, s.147.

[5] Jan Jakub tak pisze o tej torturze małych dzieci: "Czy więzy tak okrutne mogą pozostać bez wpływu na poczucie dzieci i na ich usposobienie? Pierwszym ich uczuciem jest uczucie bólu i cierpienia; znajdują one nieustanne przeszkody dla ruchów, których potrzebują [...] pierwszym darem, który od was otrzymują, są kajdany [...]", w: J. J. Rousseau, *Emil*, wyd. cyt., t. 1, s. 18.

[6] Por. J. A. Condorcet, *Projekt organizacji wychowania publicznego*, tłum. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski, opracował i wstępem opatrzył Bogdan Suchodolski, Warszawa 1948, s. 45.

[7] Z takiej rodziny pochodzić ma właśnie Emil. Por. J. J. Rousseau, *Emil*, wyd. cyt., t. 1, s. 32.

[8] Claude Adrien Helvétius, *O człowieku, jego zdolnościach umysłowych i*

wychowaniu, tłum. i wstępem opatrzył J. Legowicz 1976, s. 171.

[9] J. J. Rousseau, *Emil*, wyd. cyt., t. 2, s. 71.

[10] C.-A. Helvétius, *O umyśle*, tłum. J. Cierniak, t. 1, Warszawa 1959, s. 6.

[11] Podobne zdanie miał na ten temat Condorcet, który pisał o Francisie Baconie: "śmiałość jego błędów przyczyniła się do postępu rodzaju ludzkiego. Poruszył umysły, których nie zdołała rozbudzić mądrość jego rywali". W: J. A. Condorcet, *Szkic...*, wyd. cyt., s. 150, 151.

[12] J. A. Condorcet, *Eloge de Franklin*, cyt. za: wstępem J. Legowicza do: *Szkic ...*, wyd. cyt., s. XX.

[13] J. A. Condorcet, *Szkic...*, wyd. cyt., s. 205.

[14] Rousseau nie ma na celu zgłębiania prawdy historycznej, o czym świadczą następujące słowa: "Zacznijmy od tego, że odrzucimy wszelkie fakty, gdyż nie mają one związku z problemem. Wyniki badań, w które się przy tym temacie można zapuścić, należy brać nie za prawdy historyczne, lecz jedynie za rozważania hipotetyczne i warunkowe, bardziej się nadające do wyjaśnienia istoty rzeczy niż do wskazania ich rzeczywistego początku i podobne do tych, które na temat powstania świata codziennie spotykamy u przyrodników". W: J. J. Rousseau, *Rozprawa o nierówności*, w: *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, tłum. i wstępem opatrzył H. Elzenberg, Kraków 1956, s. 141.

[15] J. J. Rousseau, *Umowa społeczna*, tłum. i wstępem opatrzył Antoni Peretiakowicz, Kęty 2002, s. 20.

[16] J. J. Rousseau, *Ekonomia polityczna*, w: *Trzy rozprawy...*, wyd. cyt., s. 285.

[17] Była to też główna myśl filozofii moralnej Kanta. Por. Immanuel Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Warszawa 1984.

[18] J. Locke, *Rozważania*, tłum. B. j. Gawęcki, Warszawa 1955, t.2, s. 121.

[19] C. A. Helvétius, *O człowieku...*, wyd. cyt., s. 528.

[20] Na usprawiedliwienie Helwecjusza trzeba powiedzieć, iż od tej niekonsekwencji nie był całkiem wolny także Locke. Wiąże się to z kluczowym dla wszelkiego empiryzmu problemem epistemologicznym: jak wywieść z nieskończonej ilości danych zmysłowych podobieństwo ludzkich idei i sądów. Por. F. Copleston, *Historia filozofii*, tłum. J. i J. Pasek oraz P. Józefowicz, Warszawa 1997, s. 122-138.

[21] C. A. Helvétius, *O człowieku...*, wyd. cyt., s. 150.

[22] Tamże, s. 412.

[23] P. Hazard, *Myśl europejska w XVIII wieku od Monteskiusza do Lessinga*, tłum. H. Suwała, Warszawa 1972, s. 71.

[24] B. Baczeko, *Hiob mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, tłum. J. Niecikowski i M. Kowalska, Warszawa 2001, s. 321.

[25] W departamentach zaś, gdzie ludność jest rozsznana rzadziej, jak również w mniejszych skupiskach, "założy się szkołę początkową we wszystkich obwodach, gdzie istnieją wsie oddalone więcej niż tysiąc sążni od osiedla liczącego czterysta mieszkańców".

[26] W obozie wrogim rewolucji było bardzo wiele żarliwych katoliczek, co stanowiło główny argument antyfeministycznie nastawionych rewolucjonistów przeciwko otrzymaniu przez kobiety praw politycznych oraz równej edukacji. Por. J. Baszkiewicz, *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, Warszawa 1993, s. 112.

[27] Pisze o tym B. Baczeko w książce *Hiob mój przyjaciel*, tłum. J. Niecikowski, M. Kowalska, wyd. cyt., s. 316 i 320.

[28] J. Baszkiewicz, *Nowy człowiek...*, wyd. cyt., s. 111.

[29] Do skłonnych do potępień moralistów ma on w ogóle negatywne nastawienie. Zarzuca im głównie to, że nie zależy im na pomyślności społeczeństwa, a jedynie na wygłaszaniu z niebosiężnych wyżyn obłudnych kazań o powinnościach zwykłego zjadacza chleba. Jak pisze, "Obłudnikiem nazywam człowieka, który, zbyt zajęty

samym sobą, w rozważaniach moralnych nie kieruje się pragnieniem szczęścia ogółu. Nie brak takich ludzi na świecie. Rozpoznać zaś ich można po negatywnym stosunku do występków zgubnych dla państwa i po gwałtowności, z jaką oburzają się na ludzkie przywary". W: C.A. Helvétius, *O umyśle*, wyd. cyt., t. 1, s. 143-144.

[30] K. Marks, F. Engels, *Święta rodzina*, tłum. T. Kroński, S. Filmus, Warszawa 1957, s. 161.

[31] Tamże, s. 161.

[32] J. A. Condorcet, *Memoires*, cyt. za: B. Baczek, *Hiob, mój przyjaciel*, wyd. cyt., s. 319.

[33] J. J. Rousseau, *Umowa społeczna*, wyd. cyt., s. 22. W przypisie na tej samej stronie filozof tłumaczy to następująco: "Nie jest to bynajmniej paradoks. Bo prawdziwa, rozumna wolność człowieka jest możliwa tylko w ustroju politycznym, według zasad umowy społecznej, a utrzymanie takiego ustroju z konieczności wymaga stosowania przymusu".

[34] Pojęcie to najlepiej opisuje organiczną wspólnotę równych i wolnych obywateli, jaką zarysował Rousseau w *Umowie społecznej*. Pasuje ono zarówno ze względu na zawartą w nim zapowiedź rewolucji, jak i wykluczenie kobiet.

[35] Condorcet tak o tym pisze: "żadna władza publiczna nie powinna mieć ani prawa, ani nawet możliwości, hamowania rozwoju prawd nowych, przeszkadzania wykładowi teorii niezgodnych z jej kursem politycznym lub jej chwilowymi interesami".

Katarzyna Szumlewicz

Filozof, publicystka i krytyczka literacka. Stale współpracuje m. in. z pismami "Bez Dogmatu" i "Lewą Noga". Redaktorka portalu lewica.pl. Pisze doktorat z pedagogiki. Interesuje się polityką i sztuką. Ostatnio zajmuje się tropieniem ideologii w przekazie polskich mediów.

[Pokaż inne teksty autora](#)

(Publikacja: 30-08-2006)

[Oryginał.](http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,5012) (<http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,5012>)

Contents Copyright © 2000-2008 by Mariusz Agnosiewicz

Programming Copyright © 2001-2008 Michał Przech

Autorem tej witryny jest Michał Przech, zwany niżej Autorem.

Właścicielem witryny są Mariusz Agnosiewicz oraz Autor.

Żadna część niniejszych opracowań nie może być wykorzystywana w celach komercyjnych, bez uprzedniej pisemnej zgody Właściciela, który zastrzega sobie niniejszym wszelkie prawa, przewidziane w przepisach szczególnych, oraz zgodnie z prawem cywilnym i handlowym, w szczególności z tytułu praw autorskich, wynalazczych, znaków towarowych do tej witryny i jakiegokolwiek ich części.

Wszystkie strony tego serwisu, wliczając w to strukturę podkatalogów, skrypty JavaScript oraz inne programy komputerowe, zostały wytworzone i są administrowane przez Autora. Stanowią one wyłączną własność Właściciela. Właściciel zastrzega sobie prawo do okresowych modyfikacji zawartości tej witryny oraz opisu niniejszych Praw Autorskich bez uprzedniego powiadomienia. Jeżeli nie akceptujesz tej polityki możesz nie odwiedzać tej witryny i nie korzystać z jej zasobów.

Informacje zawarte na tej witrynie przeznaczone są do użytku prywatnego osób

odwiedzających te strony. Można je pobierać, drukować i przeglądać jedynie w celach informacyjnych, bez czerpania z tego tytułu korzyści finansowych lub pobierania wynagrodzenia w dowolnej formie. Modyfikacja zawartości stron oraz skryptów jest zabroniona. Niniejszym udziela się zgody na swobodne kopiowanie dokumentów serwisu Racjonalista.pl tak w formie elektronicznej, jak i drukowanej, w celach innych niż handlowe, z zachowaniem tej informacji.

Plik PDF, który czytasz, może być rozpowszechniany jedynie w formie oryginalnej, w jakiej występuje na witrynie. **Plik ten nie może być traktowany jako oficjalna lub oryginalna wersja tekstu, jaki zawiera.**

Treść tego zapisu stosuje się do wersji zarówno polsko jak i angielskojęzycznych serwisu pod domenami Racjonalista.pl, TheRationalist.eu.org oraz Neutrum.eu.org.

Wszelkie pytania prosimy kierować do redakcja@racjonalista.pl