

А.В. Ястребцева

Политика и пайдейя. Республиканский проект общественного образования*

Ястребцева Анастасия Валерьевна – PhD, кандидат философских наук, доцент факультета гуманитарных наук, академический директор Аспирантской школы по философским наукам НИУ ВШЭ; 101000, Российская Федерация, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20; e-mail: ayastrebtsseva@gmail.com

В работе «Пять мемуаров об общественном образовании» французский политический деятель и философ эпохи Революции маркиз Николя де Кондорсе (1743–1794) сформулировал основные положения своей пятиступенчатой образовательной модели. В данной статье обосновывается ее влияние на школьную реформу Жюлья Ферри 1880-х гг., приводятся аргументы в пользу разработки именно Кондорсе республиканской модели общественного образования, новаторской для постреволюционной эпохи и не утратившей значения до сих пор. Замысел Кондорсе заключался в создании такой образовательной системы, при которой каждый гражданин имел бы возможность получить бесплатное образование – от начального до высшего. При этом единственным критерием отбора на новую образовательную ступень служат естественные способности и таланты человека. Насколько амбициозные идеи Кондорсе были реализованы его последователями? И какова роль государства в воспитании нового человека?

Ключевые слова: общественное образование, республиканизм, школа, равенство возможностей, прогресс

* Работа выполнена при поддержке Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2014/2015 г., грант № 14-01-0190.

Наука не имеет никакой иной цели, кроме той, чтобы служить образованию людей, а также делать их в некотором роде лучше.

Единственная наука, которая заслуживает исследований и развития, должна быть наукой школьной и доступной как можно большему числу людей.

*Огюст Конт*¹

Какие средства необходимы для нравственного воспитания народа? Так сформулировал ключевой вопрос для Просвещения Дестют де Траси (1754–1836) [Destutt de Tracy, 1798]. А Жан-Батист Сэй (1767–1832) в книге «Олби, или Размышления о реформировании нравов нации» (1800) добавил, что для совершенствования нравов народа «лучшим образованием является республика» [Say, 2003, p. 201]. Поскольку все страдания человека являются следствием его природы, то изучение ее незыблемых законов, того, что *есть* и что является *истиной*, составляет основной объект интереса человека и единственный путь к его *благосостоянию*. Главный мотив Просвещения состоит в том, что для достижения счастья необходимо найти истину, заключающуюся в познании природы и действии в соответствии с ее законами.

Несомненно, два человека никогда не смогли быть жить вместе без понимания того, что, если один убивает другого или вредит ему, он тем самым разрушает основы сообщества; и что, если согласившись не причинять другому зла, один из них нарушает однажды эту договоренность, никакая безопасность уже не может быть им обоим гарантирована, а счастье оказывается недостижимым. Невозможно заставить дикаря проникнуться деликатностью нравственных чувств и принять целесообразность социального и морального долженствования, как невозможно донести до него истины познания природы. Однако и не каждый цивилизованный человек способен в полной мере к постижению этих истин и к согласованию своих поступков с пирамидой общественных ценностей. При этом мораль остается наименее предрасположенной к прогрессу, по сравнению с другими науками она значительно медленнее развивается, трансформируя нравствен-

¹ [Comte, 1851–1854, T. 1. p. 542–543].

ный порядок в более совершенный. Мораль призвана обеспечивать единство социума, однако приходится признать, что наши моральные принципы все еще далеки от идеала; это различие, лежащее в основании морали, восходит к разнице природных характеров и особенностей поведения индивидов. Для достижения согласия между ними и обеспечения социальной справедливости необходима выработка универсальной морали, максимально защищенной от дестабилизирующих ее внешних воздействий, и создание такой эффективной модели воспитания и образования, где эффективность напрямую связана не с временным успехом, а с универсальностью знания и ценностей.

Само по себе образование способно привести лишь к внедрению в сознание относительно небольшого числа людей неких абстрактных моральных истин, что, в конечном счете, не обеспечивает единое основание для всеобщей нравственности. Такое образование, дающее государству незначительное количество моралистов-теоретиков, не служит обновлению и совершенствованию нравов всей нации [Destutt de Tracy, 2011, p. 139]. Согласно де Траси, для того чтобы сформировать эффективную образовательную модель, необходимо принять во внимание естественные особенности индивидов, позволяющие разделить их на два класса [Ibid., p. 207]: тех, кто наиболее предрасположен к физическому труду, и тех, кто проявляет склонность к труду интеллектуальному. И если обучение первого класса предполагает лишь краткий поверхностный курс важнейших наук, за которым следует практическое обучение ремеслу, то образование высшего интеллектуального класса – процесс более трудоемкий: на начальном этапе – домашнее обучение (около 7 лет), целью которого является формирование у ребенка элементарных навыков чтения и письма; далее общее образование (около 8 лет), **обеспечиваемое так называемыми «центральными школами»**, в которых преподаются математические дисциплины, физика, иностранные языки, литература, моральные и политические науки, – единство этих наук составляет необходимую базу для дальнейшего обучения. И особое значение здесь имеет преподавание теории идей, или идеологии². На третьем

² Дестют де Траси ввел этот термин в оборот в 1798 г. А в 1801–1815 гг. написал свое главное произведение «Элементы идеологии». О воспитательной доктрине де Траси см. [Кротов, 2014, с. 146–158].

этапе обучения «специальные школы» (4 года) дают углубленные знания по одной из наук, начальные сведения о которых были подчёрпнуты слушателем в «центральной школе».

Особенность образовательного проекта де Траси заключалась в том, что образовательные траектории для «низших» и для «высших» классов складывались по-разному, так называемой общей начальной школы не было. Этот проект фактически служил обоснованию актуальной для Просвещения социально-иерархичной структуры и опирался на сенсуалистическую гносеологию, отсылающую к природе человеческих способностей и склонностей. Это свидетельствовало об ограниченности теории де Траси и о невозможности с ее помощью осуществить радикальный разрыв со Старым режимом, тогда как именно этот разрыв был наиболее значимым мотивом философии эпохи Революции. Радикальную критику традиционного социально-дифференцированного образования предложил другой мыслитель эпохи Революции – Николя де Кондорсе (1743–1794), чей проект общественного воспитания, представленный в Комитете по общественному образованию Национальной Ассамблеи 20–21 апреля 1792 г., оказал существенное влияние на становление светской школы во Франции в конце XIX – начале XX вв.

Образовательный проект Кондорсе имел своей целью создание «народного разума» [Condorcet, 1994, p. 104], т. е. воспитание народа и нации в рациональном духе Просвещения. Суверенитет народа лежит в основании республиканской формы правления, а народ должен быть просвещен. Школа как социальный институт – средство для приобщения каждого индивида к рациональности, без которой, согласно Кондорсе, невозможно истинное гражданское общество, но лишь тирания, основанная на невежестве народных масс. Соответственно, школа должна не только просвещать, но образовывать.

Сам термин *общественное образование* французский мыслитель понимал не в узком смысле просвещения масс, но как целостную картину цивилизационного прогресса человеческого рода на пути совершенствования законов и нравов. Прогресс, согласно Кондорсе, возможен лишь при условии освобождения творящих историю народов, благодаря деятельности великих личностей и созданию республики как формы политической жизни. Школа слу-

жит проводником прогресса, без нее он не был бы возможен. Наука развивается, но ее длительный прогресс вряд ли был бы возможен, если бы научные исследования служили лишь интересам узкого круга профессионалов. Кроме того, истинный прогресс человечества не исчерпывается накоплением знаний, но предполагает также совершенствование нравов. Мораль должна способствовать автономии субъекта, а нравственный прогресс возможен лишь при совершенствовании нравов как можно большего числа людей.

Школа должна взять на себя развитие «универсальной» морали, основанной на долженствовании. Она научает искусству быть гражданином, основы которого закреплены в Декларации прав человека и гражданина (1789). Истинный гражданин защищает республику как ценность, поскольку она не пренебрегает его правами. Такая общественная республиканская школа³ во Франции была создана в ходе реформ 1880-х гг. под руководством министра просвещения и изящных искусств Жюль Ферри (1832–1893). Каковы исторические и теоретические основания республиканской школы, претерпевающей на протяжении более 150 лет череду кризисов?

Впервые предложение создать «общественную воспитательную систему» прозвучало в речи Оноре Мирабо (1749–1791) в 1790 г.⁴ Во всех последующих проектах общественного образования создание публичной школы под контролем государства стало общим местом. Одним из завоеваний Революции можно считать изменение школьного словаря. Так, в оборот было введено понятие *начальная школа*. Одним из первых о ней заговорил председатель Учредительного собрания Ш.М. Талейран (1754–1838) в своем «Докладе об общественном образовании», сделанном в сентябре 1791 г.: «Задача начальных школ состоит в преподавании всем детям первых и необходимых обязанностей». Т. е. вопрос о начальной школе мыслился в контексте становления гражданского

³ Об организации иезуитских образовательных учреждений и их связи с национальным планом образования см., например, работу [La Chalotait, 1996]; о концепте общественного образования в XVIII в. – [Chisick, 1981]; подробный анализ дискуссий адептов республиканской школы со сторонниками дореволюционной традиционной модели образования см. [Julia, 1981].

⁴ К тому же периоду относятся тексты, собранные в сборнике: [Baczko, 2000]. Речь Мирабо см. на р. 71–105. Русский перевод доклада представлен в: [Пинкевич, 1926, с. 73–82].

сознания, подготовки слушателей к активной общественной жизни [Waszko, 2000, p. 119]. О *средней школе* в этом докладе не говорилось, а образованием на второй ступени должны были заниматься «окружные школы», в которых преподавались древние языки и которые готовили к переходу на следующую, третью ступень, где слушателей обучали уже конкретным профессиям – медицине, праву, военному делу и т. п.

Термин *средняя школа* появился чуть позже в проекте декрета Кондорсе, но в несколько отличном от его более поздних трактовок значении. Он разработал пятиступенчатую систему образования, в которой три первые ступени соответствовали начальной школе, средней школе и институтам. Под *средней школой* Кондорсе подразумевал «окружные» учебные заведения, «предназначенные для тех детей, семьи которых могут обойтись без их работы более продолжительное время, посвятить их воспитанию большее число лет и нести для этого даже некоторые расходы». Третья ступень – «институты» – «заключает в себе все необходимое для подготовки к выполнению общественных обязанностей, требующих серьезного образования, или же для дальнейших успешных занятий науками». В институтах «формируются те, чья природа предназначена к совершенствованию человеческого рода посредством новых открытий» [Condorcet, 1994, p. 74]. Четвертая ступень – лицеи – «формируют ученых». А на вершине образовательной пирамиды Кондорсе располагается Национальное общество наук и искусств, инстанция, осуществляющая контроль за всем образовательным процессом.

Уже в начале XIX в. смысл выражения *начальная школа* претерпел существенные изменения. 17 марта 1808 г. вышел декрет, в котором цель *начальной школы* была обозначена как «обучение чтению, письму и основам счета». Что касается *средней школы*, то законом от 11 флореаля X года (1 мая 1802 г.) были созданы лицеи, принявшие эстафету у «центральных школ», появившихся в 1795 г. Согласно этому закону, начальные школы были поставлены под контроль государства, а средние школы могли быть как государственными, так и частными.

В постреволюционную эпоху определились две крайние, наиболее устойчивые позиции в оценке перспектив такой школьной системы: одни теории обосновывали ее дифференцированность и

иерархичность степенью прогрессивности преподаваемых на отдельных ступенях образования знаний; другие теории трактовали новую школьную систему как сеть отдельных друг от друга школ, предназначенных для различных слоев населения.

Кондорсе был сторонником первой точки зрения. Особенность его проекта заключалась в тезисе о бесплатном всеобщем общественном образовании. Каждый гражданин наделялся правом на получение образование на любой из пяти ступеней при условии успешного завершения обучения на предыдущей ступени. В своем декрете Кондорсе провозгласил: «Мы полагали, что в этом плане общей организации наша первая задача заключалась в создании воспитания, настолько общего, настолько одинакового для всех, настолько единого, насколько позволили бы обстоятельства. Мы полагали, что следует предоставить всем в одинаковой мере ту часть образования, которую можно распространить на всех, но не отказывать какой-либо части граждан в более высокой степени образования, которую нет возможности сообщить всем. Надо учредить обе части образования: одну, потому что она полезна получающему ее, другую потому что она полезна даже и тем, кто ее не получает» [Пинкевич, 1926, с. 83]. Общественное образование имеет своей конечной целью, согласно Кондорсе, признание того, что «каждый настолько просвещен, что способен самостоятельно осуществлять» свои права в соответствии с законом, «не подчиняясь слепо разуму другого» [Condorcet 1994, p. 62].

Пирамидальная образовательная структура, предложенная Кондорсе, сочетала, таким образом, демократическое равенство и заботу о создании элитарного слоя ученых – своего рода меритократии, – идея, столь близкая республиканским реформаторам эпохи Третьей республики, когда возник термин «республиканский элитаризм» [см.: Ястребцева, 2008, с. 7–20]. Согласно Кондорсе, все дети начинают свое образование в начальной школе, а переход на новую более высокую ступень образовательной пирамиды может быть обусловлен исключительно природными задатками и талантом. Таким образом, главная идея французского мыслителя состояла в обосновании всеобщего права на образование, проявляющегося в свободном доступе к каждой из пяти ступеней школьной пирамиды, где переход с одной ступени на другую основан на естественном отборе. То есть речь идет о ра-

венстве шансов, а не о равенстве возможностей, служащем отправной точкой в современных институциональных дебатах. При этом, согласно замыслу Кондорсе, те, кто раньше других оканчивают обучение, не должны страдать от этого, поскольку они получили элементарное образование, достаточное для их автономного существования внутри социума.

Здесь возникают две проблемы, которые не были решены самим Кондорсе. Первая связана с определением меритократии, поскольку, согласно Кондорсе, выход из школы после двух первых ступеней образования может быть связан с экономическими и социальными мотивами. Например, семья не в состоянии оплачивать дальнейшее обучение своего отпрыска. Но тогда каким образом связаны таланты будущей элиты с материальными возможностями семьи? Представляется, что здесь имеют место две несовместимые логики. Либо мы склоняемся к образовательному дуализму, разводя школы для элиты и школы для народа, как это было во Франции вплоть до 1960-х гг., либо мы отдаем предпочтение единой школе, основанной на идее демократического равенства. Однако сам Кондорсе не считал необходимым разрешить эту проблему, возможно, потому, что для него право на исключительность (принадлежность к научной элите) и право на получение элементарных знаний не тождественны друг другу. Для него важно преодолеть неравенство, проявляющееся в зависимости и в угнетении одних другими. Иными словами, неравенство в знании служит всеобщему прогрессу и составляет предмет всеобщего интереса. Каждый может быть добродетельным настолько, насколько ему позволяет его природа, а потому необходимо, чтобы система общественного образования способствовала развитию естественных талантов. Существует предустановленная гармония между образовательной пригодностью индивида и потребностями общества.

Вторая проблема является следствием первой. Не так просто обосновать соответствие юридических аргументов в пользу достаточности элементарного образования для адекватной реализации индивидом его гражданских функций и эпистемологического значения идеи, в соответствии с которой каждый получает право на полный образовательный цикл. Как в такой системе избежать претензии высшего образования на определение *curricula* более низких ступеней? Кондорсе находит решение этой проблемы в

Национальном обществе наук и искусств, которое одновременно определяет программы и методы образования, контролирует кадровую политику на каждом уровне, всячески стимулирует развитие талантов, предоставляя им институциональные возможности для совершенствования. Это Общество фактически совмещает школьную и научную задачи.

Таким образом, в пирамиде школьного образования Кондорсе обнаруживается телеологическое измерение *curricula*, обеспечиваемое организацией контроля за всей пирамидой *сверху*. Это согласуется с принципом школьной меритократии, а тезис о единстве знания лежит в основании этой телеологии.

Есть еще одна проблема, которая, видимо, не была очевидной для самого Кондорсе: является ли знание, которым необходимо обладать для перехода на более высокую ступень образования, по природе своей идентичным тому, которое достаточно для становления ответственного гражданина? Действительно ли элементарные знания, составляющие *vademecum* (справочник) нашей обыденной жизни, сродни знанию как теоретической основе науки? Не обременяет ли такая телеологическая организация знания дополнительными трудностями учащихся, которые, получая эти знания, оказываются неспособными пойти до конца, хотя изначально ставили перед собой такую цель?

Поскольку Кондорсе сводил все такого рода проблемы к социальной полезности отказа одних от дальнейшего обучения и природной предрасположенности других к научному образованию, то в его системе все происходит так, будто необходимые и полезные для первых знания и теоретические знания, предназначенные для вторых, составляют гомогенную эпистемическую структуру. Не существует, например, никакого эпистемологического разрыва между элементарным познанием вещей через простое наблюдение и чтение рассказов на начальном уровне познания [Condorcet, 1994, p. 114–115] и научным образованием – моральным и метафизическим [Ibid., p. 145].

Проект Кондорсе никогда не был полностью реализован, однако вдохновил реформаторов начала Третьей Республики на переосмысление конечных целей школы. Так, принцип бесплатного общественного образования, предложенный именно Кондорсе, был очевидным образом созвучен республиканской школьной

модели. Но и этот пункт теории Кондорсе был реализован республиканцами лишь отчасти. Так, Ферри ограничился бесплатной начальной школой.

Необходимость предоставления бесплатного образования обосновывалась Кондорсе, во-первых, всеобщим равенством прав. Школа должна быть открытой для всех, в том числе для самых бедных, которые более чем другие сословия нуждаются в реальном равенстве, а не только в декларируемом законом принципе. Можно было бы вслед за Франсуа Гизо (1787–1874) требовать бесплатного образования исключительно для бедных. Однако сначала Кондорсе, а затем и республиканцы 1880-х гг. выступили против такого дифференцированного подхода к образованию, аргументируя свою позицию несоответствием этого требования самому идеалу равенства. Как позже скажет Ферри, «после двух величайших споров века: о свободном труде и всеобщем избирательном праве» – необходимо задаться вопросом о том, как достичь «образовательного равенства», ибо «равенство прав является сущностью демократии» [Ferry, 1996, p. 62]. Это равенство обеспечивает возможность создания «истинно демократических нравов» и установления соответствующих правовых отношений. Обоснованию этого тезиса служит как раз отсылка к «плану... республиканского воспитания» Кондорсе, направленного на «образование людей и граждан» [Ibid., p. 67].

Во-вторых, требование бесплатного образования вытекает из равного права каждого на исключительность в том смысле, что любой человек, включая представителей низшего сословия, должен иметь возможность обучаться на каждой ступени образовательной пирамиды и дойти до самой ее вершины, если ему позволяют способности. Именно бесплатный характер образования, согласно Кондорсе, является необходимым условием достижения истинного равенства. И с этой точки зрения, проект Кондорсе кажется более республиканским, чем проект Ферри, в котором бесплатное образование давалось только в начальной школе, а средняя школа (лицей) вплоть до 1930 гг. были платными, причем довольно дорогостоящими.

И здесь логика Кондорсе была весьма оригинальной для его времени. Революционеры в решении вопроса о бесплатном образовании либо, подобно Талейрану, отстаивали тезис о бесплатности

сти лишь общего начального образования⁵, либо, как Ле Пелетье (1760–1873), говорили о необходимости бесплатного образования на всех ступенях, хотя на практике предпочитали ограничиться начальной ступенью⁶. Кондорсе же удивительным образом удавалось сочетать в своем проекте принципы бесплатного образования на всех уровнях пирамиды с ее иерархической структурой. Иначе говоря, примилив право всех на просвещение и право каждого на завершение образования, он, по сути, обосновал единство республиканских принципов равенства и свободы.

И здесь обнаруживается новая проблема, очевидная для самого Кондорсе и широко обсуждавшаяся в период школьной реформы конца XIX в. Речь идет об обязательности школьного образования для всех. Кондорсе попытался отказаться от нее, в отличие от республиканцев, которые согласились с обязательностью и бесплатностью начального образования. Кондорсе убежден, что «человеческий гений хочет быть свободным, всякое принуждение вредно для него, и часто, в расцвете всех сил человека, видна печать оков, бывших в нем в тот момент, когда его душа лишь начинала развиваться в детском возрасте» [Пинкевич, 1926, с. 83]. Всякое принуждение ставит вопрос о праве, поскольку семьям вменяется в обязанность посылать детей в школу. Что может оправдать это принуждение? Таково право родителей дать детям то образование, которое они считают нужным, и далее мы увидим, что это право является одним из основополагающих для третьего принципа республиканской школы – ее исключительно светского характера. Вопрос о принудительности начального образования восходит к проблематике Государства-воспитателя.

Логика Кондорсе отличалась от логики его современника Ле Пелетье, который в своем знаменитом «Плане о национальном воспитании» утверждает право Государства-воспитателя не только на учреждение обязательной школы, но и на создание обязательных пансионов, фактически отнимающих детей у их родителей. Таким образом, обязательность образования заставляет поставить другой не менее важный вопрос: кому принадлежат дети – родителям или государству? Кондорсе дал однозначный ответ – родителям, и потому он отказался от обязательности об-

⁵ *Talleyrand. Rapport sur l'instruction publique (septembre 1791)* // [Baczko, 2000, p. 122].

⁶ *Le Peletier. Plan d'éducation nationale* // [Ibid., p. 374].

разования. Ферри, который позднее в своей реформе придаст государству значение воспитателя, напротив, внесет в законопроект об образовании пункт о его обязательности. Однако, в отличие от Ле Пелетье, Ферри поставил-таки вопрос о границах вмешательства государства в вопросы воспитания и образования, заметив, что речь идет не о навязывании обществу обязательного школьного образования, но об обязательности просвещения. Родители вольны выбирать то, каким способом они будут образовывать своего ребенка. И здесь логика Ферри близка логике Кондорсе, поскольку в законе 1882 г. устанавливается иерархия между образованием, в которое государство не должно вмешиваться, и воспитанием, которое оно может взять под свой контроль, если родители доверяют ему своих детей. Возникает вопрос: допускал ли Кондорсе такое решение проблемы, и почему он говорил не о возможности, но о необходимости права семьи на определение характера образования для своего отпрыска? [Condorcet, 1883, p. 145–146.] Мнение Кондорсе кажется неоднозначным.

Так, в его проекте Декларации прав человека и гражданина 1793 г. была статья, объявляющая образование социальной потребностью⁷. Если образование – это потребность, то оно есть и право, которым можно воспользоваться или не воспользоваться, т. е. право не принудительно. Вместе с тем, если образование – это естественная потребность, то оно должно обеспечиваться государством как обязательное для всех. Воспроизводя идею Кондорсе в своей Конституции (статья XXII Декларации прав человека, преамбула к Конституции июня 1793 г.) и признав, вслед за Ле Пелетье, обязательность лишь начального образования, монтаньяры, возможно, были более последовательны, чем их предшественник.

Для Кондорсе же, в целом, суждения права имели большее значение, нежели социальная аргументация. Именно это заставило его отказаться от обязательности образования, ибо частное право семей не может быть ограничено [Condorcet, 1994, p. 85]. На вопрос, не приведет ли это к массовому невежеству, Кондорсе в духе рационального оптимизма философии Просвещения отвечал, что человечество не столь примитивно, чтобы не видеть прямую вза-

⁷ Condorcet. *Projet de Déclaration des droits* // [Condorcet, 1847–1849]: «Образование является всеобщим благом, и общество обязано предоставить его всем своим гражданам» (Т. XII. Article XXIII. p. 421).

имосвязь между материальным благосостоянием и интеллектуальным и нравственным совершенствованием; нужно быть сумасшедшим, чтобы добровольно отказаться от преимуществ образования, но на это безумие человек должен иметь право.

Наконец, третий пункт проекта Кондорсе, востребованный в полной мере реформаторами Третьей республики, – это светский характер школы. Сам термин *светскость* (фр. – *laïcité*) появился в 1860 г. в условиях расцветшего республиканского антиклерикализма и борьбы с законом Альфреда де Фаллу⁸. Однако он вполне применим и к концепции светской школы Кондорсе: «...конституция, признавая за каждым человеком право выбора религии, распространяя полное равенство между всеми жителями Франции, не позволяет ни в коем случае внести в народное образование такой элемент, который, отстраняя детей одной части граждан, разрушал бы тем самым равенство общественного строя и давал бы отдельным религиям преимущество, противоречащее свободе общественного мнения. Безусловно, необходимо отделить от морали принципы каждой отдельной религии и не включать в народное образование преподавания какой бы то ни было религии» [Пинкевич, 1926, с. 90]. Таким образом, согласно Кондорсе, следует исключить культы из школьного образования и доверить духовное религиозное воспитание семье. Именно эта фундаментальная установка его теории позволяет увидеть преемственность между проектами Кондорсе и Ферри. Впрочем, Кондорсе не был оригинален. Тот же Ле Пелетье выступил за разделение Церкви и школы, а другой современник Кондорсе Лантенас в проекте, представленном им в Комитете общественного просвещения, сделал еще более сильное заявление: «Все, относящееся к культам, должно преподаваться только в храмах. <...> Министры культа никоим образом не должны быть уполномочены заниматься вопросами общественного образования ни на каком уровне...»⁹.

⁸ *Альфред де Фаллу* (1811–1886) – министр народного просвещения и культов Франции в 1848–1849 г. Уже после сложения им полномочий вышел закон («закон Фаллу»), в соответствии с которым при министерстве был образован высший совет народного просвещения. В него вошли четыре епископа и иные духовные лица. Этот совет осуществлял надзор за всеми учебными заведениями Франции.

⁹ *Lanthenas*. *Projet d'organisation des écoles primaires présenté à la Convention* (12 décembre 1792) // [Baczko, 2000, p. 263].

Отличается ли теоретический концепт светскости Кондорсе от его реального воплощения в республиканской школе Третьей республики? Надо признать, что и в трактовке *laïcité* Кондорсе неоднозначен. С одной стороны, уважение прав и свобод человека в соответствии с Конституцией действительно требует исключения религиозного образования из школьного курса. Школа должна, по убеждению Кондорсе, способствовать развитию свободного мышления. И это положение не содержит в себе никакой негативной критики в адрес религии. Религия становится делом сугубо индивидуальным, а право на свободный выбор вероисповедания должно быть гарантировано законом.

С другой стороны, невозможно не соотносить предложенный Кондорсе принцип светского образования с его антиклерикальными убеждениями. Так, юридически закрепленное уважение права индивида на выбор вероисповедания может не найти поддержки в философии, в которой, скажем, догмы христианства признаются не менее абсурдными, чем самые примитивные мифологии. В «Эскизе о прогрессе человеческого разума» Кондорсе разрабатывает теорию религиозного феномена, все исторические формы которого происходят из одного единственного источника – человеческого легковерия и подчинения догмам по причине незнания.

В отличие от многих своих современников-деистов (например, Вольтера), Кондорсе не уповает на иррациональность веры, а ищет ответ в научном характере образования. Его способ решения проблемы двойственного – юридического и философского – характера светского образования можно обозначить как рационалистический инструкционизм: школа должна быть светской, поскольку в ней разрешено преподавать лишь истины, в ней нет места вере; школа является светской, потому что ее главная задача состоит в формировании «позитивного» разума. Означает ли это, что, по Кондорсе, с точки зрения права, никакое верование не может быть проявлено в публичном пространстве и что, если рассуждать с позиции сциентизма и позитивизма (т. е. антитеологически), то развитие общественного образования делает религиозное верование социально бесполезным и устаревшим?

Согласно Кондорсе, если школа должна транслировать ясное и отчетливое знание, то всяческие намеки на религиозное воспитание нужно исключить из школьной программы на том основании,

что религия основывает свои догмы на аргументе от авторитета, а не на рациональном обосновании. Однако такое исключение действительно не только по отношению к религии, но и к национальным и патриотическим догмам, к государственным идеологиям – своего рода гражданскому катехизису. «Политическим религиям» [Condorcet, 1994, p. 93], утверждает Кондорсе, не место в школе. Радикальность воззрений Кондорсе была переосмыслена в период Третьей республики. Ферри, в отличие от своего предшественника, пытался воплотить в жизнь проект «патриотической религии», направленной на воспитание духа нации.

Кондорсе крайне недоверчиво относился к вторжению властей в сферу образования, ибо «всякая власть, какова бы ни была ее природа, враждебна истине»¹⁰. В отличие от проекта Ферри, где школа была оплотом Республики, для Кондорсе школа мыслилась как область, требующая защиты от деспотизма и произвола властей. Именно поэтому никакой теологический авторитет, никакая политическая власть не могут определять, что есть истина, но должны посредством системы общественного образования, предостерегать от ошибок¹¹, формируя у индивидов способность рационального суждения и освобождая разум человека от политических и религиозных предубеждений. Этот тезис Кондорсе вполне соответствует как правовой установке на уважение свободы совести, так и философской, утверждающей автономию разума. «Для того чтобы граждане любили законы, не переставая быть в действительности свободными, – пишет Кондорсе, – чтобы они сохранили всю независимость разума, без которой вся их сильная любовь к свободе является лишь страстью, а не добродетелью, необходимо, чтобы им были известны принципы естественной справедливости и те важнейшие права человека, приложение и развитие которых и представляют законы. Нужно усматривать в этих законах следствия этих прав и более или менее удачные средства их гарантии. Одни надо любить, потому что они продиктованы справедливостью, а другие, потому что они внушаются мудростью» [Пинкевич, 1926, с. 88].

Однако школа оказывается в парадоксальном положении, поскольку, будучи общественным учреждением, она не может быть абсолютно независимой от государства. Каковы институциональ-

¹⁰ [Condorcet, 1994], Vème Mémoire. p. 261.

¹¹ Ibid. Ier Mémoire. p. 88; IIème Mémoire. p. 129–130.

ные механизмы, гарантирующие способность школы развивать и освобождать разум человека? Согласно Кондорсе, общественное образование не должно зависеть от исполнительной власти, то есть подчиняться министерству. Функцию контроля в его образовательной пирамиде осуществляет Национальное общество наук и искусств, действующее не в политических интересах, а в интересах самого знания. Иными словами, Кондорсе уповает на «академии» как институционализованные сообщества ученых, выполняющих двойную функцию: определение оптимальных условий для производства и воспроизводства знания, – прототипом чего служит Академия наук. Именно это Кондорсе имеет в виду, когда говорит, что академии должны составлять часть системы общественного образования¹².

Кроме того, независимость образовательной системы может быть обеспечена в результате отказа ученых от объединения в корпорации [Condorcet, 1994, Ier Mémoire, p. 88–89], ибо любая корпорация рано или поздно разрабатывает свою систему догм, и тогда образовательный процесс может превратиться в трансляцию уже установленного теоретического знания, а не практически необходимых истин, каждую из которых слушатели могут подтвердить или опровергнуть путем логического доказательства или экспериментальной проверки.

Условие отказа от корпоративного академического духа в проекте Кондорсе возникло на фоне широких дискуссий вокруг чрезвычайно либерального закона Ле Шапелье (1791 г.), который запрещал какие-либо профессиональные объединения на основании общности интереса. Кондорсе, а позже и Ферри, выступил с резкой критикой академического синдикализма. С точки зрения Кондорсе, преподаватели не должны быть на службе у государства, но служить одному только знанию, при этом антикорпоративизм имеет своей целью избежать давления на преподавателей не только со стороны политических властей, но со стороны различных профессиональных лобби.

Наконец, третье средство для обеспечения независимости общественного образования от государства Кондорсе видит в либерализме и индивидуализме. Право каждого на образование ре-

¹² Condorcet. Essai sur la condition et les fonctions des assemblées provinciales // [Condorcet, 1847–1849]. Т. VIII. p. 482.

ализуется в условиях свободной конкуренции, что способствует реализации основной задачи школы – преподаванию истины и развитию свободного разума.

Таким образом, рационализм, антиклерикализм, индивидуализм, недоверие к политической власти являются для Кондорсе элементами единого полиптиха. Вместе они придают оригинальность его учению о светском образовании, послужившему реформатором Третьей Республики предостережением.

Светский инструкционизм Кондорсе вновь поставил вопрос о моральном воспитании. Должно ли оно быть исключено из образовательного школьного процесса, наряду с религией, национальными доктринами, «политическими религиями», коль скоро школа должна транслировать рациональные истины? Ответ Кондорсе дает негативный, поскольку нравственность, с его точки зрения, восходит к рациональности. Подобно физическим истинам, моральные истины требуют изучения, и Кондорсе, как сциентист, поставил задачу создания моральной и политической науки по примеру наук о природе. Задача светской школы в преподавании морали состоит для него в том, чтобы выработать моральные истины на рациональных и универсальных основаниях.

Утверждая, что существуют моральные истины, которые можно транслировать, подобно физическим и математическим истинам, поскольку они получены рациональным путем, Кондорсе оказался перед лицом двух традиционных для XVIII в. способов постановки нравственной проблемы: утилитаризма и руссоизма.

Первый, представленный, к примеру, Гельвецием, сводит моральное сознание к подсчету удовольствий. Тогда как для Кондорсе в основе морали лежат «естественные чувства» (такие как, например, жалость, благотворительность, радушие и т. п.). Не сводимо ли это его убеждение к руссоизму? Кондорсе полагает, что нет, ибо мораль не является «божественным инстинктом», как это утверждает савойский викарий [Rousseau, 1969]. Она применяется по отношению к предметам окружающего мира, и ее признаки можно обнаружить в научном знании. Чтобы быть добродетельным и знать, как должно поступать, согласно Кондорсе, не достаточно слушать свое сердце или, вслед за Кантом, действовать в соответствии с законом практического разума. Если бы это было не так, то в преподавании морали не было бы никакого смысла.

Моральное образование, согласно Кондорсе, должно возбуждать в человеке «естественные чувства», а затем и развивать рассудительность. Поэтому Кондорсе призывает приучать детей как можно раньше к чтению, и рассказывать им поучительные истории с моралью в конце [Condorcet, 1994, *Pième Mémoire*, p. 113]. Это стимулирует рефлексию через проявление природных склонностей человека. Таковы, согласно Кондорсе, базовые «принципы морального воспитания» [Condorcet, 1883, p. 166], преподаваемые в начальной школе. Очевидно, что речь идет о неких общих принципах, свойственных всем видам морали, поэтому у Кондорсе не найти упоминания о «светской морали», противоположной морали «религиозной», но речь идет о светской модели преподавания морали, ставшей возможной благодаря универсальности и рациональному характеру преподаваемого предмета. Так и республиканская воспитательная модель, на которую опирался Ферри в своей школьной реформе, имела целью духовное воспитание личности (моральное воспитание) и освобождение народа, необходимые для создания гармоничного демократического общества на основе ценностного универсализма. Может показаться, что само постулирование универсализма в качестве императива республиканского воспитательного разума является прямым продолжением теории прогресса, развитой в эпоху Просвещения. Однако, как было показано выше, следовало бы говорить не столько о преемственности, сколько о новой интерпретации этой идеи.

Список литературы

Кротов А.А. (2014) Из истории философии образования эпохи Просвещения: Кондильяк и Дестют де Траси // *Филос. науки.* № 9. С. 146–158.

Пинкевич А.П., ред. (1926) Педагогические идеи Великой французской революции. Речи и доклады / *Пер. с фр. и вступит. ст. О.Е. Сыркиной.* М.: Работник просвещения.

Ястребцева А.В. (2008) Республиканский элитаризм и принцип равенства в период третьей республики во Франции // *Филос. науки.* № 11. С. 7–20.

Baczko B. (2000) Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire [1982]. Genève: Droz. 526 p.

Chisick H. (1981) *The limits of Reform in the Enlightenment. Attitudes toward the Lower Classes in Eighteenth-Century France.* Princeton: Princeton Univ. Press. 324 p.

Comte A. (1851–1854) *Système de politique positive ou traité de sociologie instituant la religion de l'Humanité.* P.: Mathias.

Condorcet. (1847–1849) *Oeuvres / Éd. F. Arago et O'Connor.* P.: F. Didot.

Condorcet. (1883) *Rapport et projet de décret sur l'instruction publique [1792].* Présentation, notes et commentaires par Ch. Compayré. P.: Hachette. 135 p.

Condorcet. (1994) *Cinq mémoires sur l'instruction publique.* P.: Flammarion. 380 p.

Destutt de Tracy. (1798) *Quels sont les moyens de fonder la morale chez un peuple? // Mercure français, 10, 20 et 30 ventôse an 6 (28 février, 10 et 20 mars).*

Destutt de Tracy. (2011) *Premiers écrits. Sur l'éducation et l'instruction publique // Oeuvres complètes. T. I. P.: Vrin. 252 p.*

Ferry J. (1996) *Discours sur l'égalité d'éducation, le 10 avril 1870, textes édités par O. Rudelle. Vol. I. P.: Imprimerie nationale. 508 p.*

Julia D. (1981) *Les trois couleurs du tableau noir.* P.: Belin. 394 p.

La Chalotais L. (1996) *Essai d'Éducation nationale ou Plan d'étude pour la jeunesse [1763].* P.: CNRS Édition. 124 p.

Rousseau J.-J. *Émile ou de l'éducation (1969) // Rousseau J.-J. Oeuvres complètes. T. IV. P.: Gallimard. 208 p.*

Say J.-B. (2003) *Oeuvres morales et politiques // Say J.-B. Oeuvres complètes. T. 5. P.: Economica. 960 p.*

Politics and Paideia. Republican Project of Public Education*

Anastasia Yastrebtseva

PhD in Philosophy, Associate Professor, Faculty of Humanities, Head of Graduate School in Philosophy, National Research University – Higher School of Economics; 20 Myasnitkaya str., 101000 Moscow, Russian Federation; e-mail: ayastrebtseva@gmail.com

In his «Five memoirs on public instruction» the French politician and philosopher of the Age of Revolution, Marquis Nicolas de Condorcet formulated the basic ideas of his five-levels educational model. This article focuses on its impact on school reform implemented by Jules Ferry in the 1880s. It argues that it was Condorcet, who developed the republican model of public education, which proved to be pioneering for post-revolutionary era and which retains its value nowadays. Condorcet's plan was to create an educational system in which every citizen would have an opportunity to receive education – from primary to higher levels – free of charge. The one and only criterion for selection to pass to the new educational level should be the natural abilities and talents of a given person. To what extent these ambitious ideas of Condorcet were implemented by his followers? And what should be the role of the state in education of a new man?

Keywords: public education, republicanism, school, equality of opportunities, progress

References

Baczko B. (2000) *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire* [1982]. Genève: Droz. 526 p.

Chisick H. (1981) *The limits of Reform in the Enlightenment. Attitudes toward the Lower Classes in Eighteenth-Century France*. Princeton: Princeton University Press. 324 p.

Comte A. (1851–1854) *Système de politique positive ou traité de sociologie instituant la religion de l'Humanité*. 4 vol. Paris: Mathias.

Condorcet. (1847–1849) *Oeuvres*. Éd. F. Arago et O'Connor. Paris: F. Didot.

* This study is based on findings produced by the research grant No. 14-01-0190 with the support of the National Research University Higher School of Economics Academic Fund Program in 2014/2015.

Condorcet. (1883) *Rapport et projet de décret sur l'instruction publique* [1792]. Présentation, notes et commentaires par Ch. Compayré. Paris: Hachette. 135 p.

Condorcet. (1994) *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Ier Mémoire. Paris: Flammarion. Coll. «GF». 380 p.

Destutt de Tracy. (1798) Quels sont les moyens de fonder la morale chez un peuple? *Mercure français*, 10, 20 et 30 ventôse an 6 (28 février, 10 et 20 mars).

Destutt de Tracy. (2011) Premiers écrits. Sur l'éducation et l'instruction publique. In: *Oeuvres complètes*, t. I. Paris: Vrin. 252 p.

Ferry J. (1996) *Discours sur l'égalité d'éducation*, le 10 avril 1870, textes édités par O. Rudelle. Vol. I. Paris: Imprimerie nationale. 508 p.

Julia D. (1981) *Les trois couleurs du tableau noir*. Paris: Belin. 394 p.

Krotov A. (2014) Iz istorii filosofii obrazovaniya epokhi Prosveshcheniya: Condillac i Destutt de Tracy [Of the History of Philosophy of Education in the Age of Enlightenment: Condillac and Destutt de Tracy]. *Filosofskie nauki*, no. 9, p. 146–158. (In Russian)

La Chalotais L. (1996) *Essai d'Éducation nationale ou Plan d'étude pour la jeunesse* [1763]. Paris: CNRS Édition. 124 p.

Pinkevich A. P., red. (1926) *Pedagogicheskie idei Velikoi frantsuzskoi revolyutsii. Rechi i doklady* [Educational Ideas of French Revolution. Speeches and Reports]. M.: Rabotnik prosveshcheniya. (In Russian)

Rousseau J.-J. *Émile ou de l'éducation* (1969). *Oeuvres complètes*, t. IV. Paris: Gallimard. 208 p.

Say J.-B. (2003) Oeuvres morales et politiques. In : *Oeuvres complètes*, t. 5. Paris: Economica. 960 p.

Yastrebtseva A. (2008) Respublikanskii elitarizm i printsip ravenstva v period tret'ei respubliki vo Frantsii [Republican Elitism and the Principle of Equality in the Age of Third Republic in France]. *Filosofskie nauki*, no. 11, p. 7–20. (In Russian)