
Przymus szkolny w perspektywie filozofii politycznej

Adam Wielomski

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny
w Siedlcach

W niniejszym artykule chcę się skupić na problemie, którym pedagogika w zasadzie się nie zajmuje, choć dotyczy jej podstaw. Zajmę się tutaj problemem interesującym filozofię polityczną: czy koniecznie należy uczyć wszystkich? Czy przymus edukacyjny jest potrzebny, konieczny i celowy? Komu rzeczywiście służy? Przede wszystkim zaś interesuje mnie, czy przymus nauki wynika wyłącznie z troski o kolejne pokolenia, czy też ma własne filozoficzno-polityczne źródła?

System tradycyjny w edukacji

Jako system tradycyjny rozumiem tu wszystkie systemy edukacyjne, które mają charakter przedpaństwowy, przedetatystyczny, czyli niepubliczny i nie są obligatoryjne.

Pomiędzy tradycyjnym spojrzeniem na świat a współczesnością istnieje znacząca różnica. Tradycja ma to do siebie, że nie jest wytwarzana celowo, lecz stanowi produkt nieświadomego rozwoju społecznego przez całe stulecia. Nie przyświeca temu rozwojowi jakiś wielki projekt powstały na biurku urzędnika czy planisty. To zasadnicza różnica dzieląca tradycję od nowożytności i współczesności, gdzie rzeczywistość społeczna przestaje kształtować się samoistnie, lecz jest konstruowana i modelowana na podstawie z góry określonego planu, którego autorem jest władza (rząd, urząd, ministerstwo). Rzeczywistość przestaje być organiczną, zmieniającą się powoli strukturą społecznych powiązań, przekształcając się w racjonalnie konstruowany i zarządzany przez państwo mechanizm. Istotą nowożytności/współczesności jest więc to, co socjologia Weberowska określa mianem „racjonalizacji”¹.

¹ M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002, s. 693 i nast.

Systemy tradycyjne nie znają przymusowego szkolnictwa czy obowiązku szkolnego. Bardzo ograniczone jest także występowanie etatyzmu w tej dziedzinie, za wyjątkiem uniwersytetów fundowanych przez władców, choć i tu interwencja państwowa w ich funkcjonowanie jest minimalna, częstsza natomiast jest kościelna. W systemie tradycyjnym nie istnieje nie tylko przymus szkolny, ale także idea obligatoryjności szkoły.

Nie wzbudza to najmniejszych kontrowersji pośród historyków. Bardziej interesująca jest inna kwestia: dlaczego rzecz tak oczywista dla współczesności, jak przymus szkolny, nie była w ogóle dyskutowana i rozważana kilkaset lat wcześniej?

Na pytanie to można odpowiedzieć, stwierdzając, że państwo średniowieczne w X, XII czy XV wieku było zbyt ubogie, aby zbudować i utrzymać powszechny system zetatyzowanego szkolnictwa wraz z zasadą przymusu szkolnego. Nie było wówczas także odpowiednio licznej kadry koniecznej dla powszechnego nauczania wszystkich dzieci. Pierwsze próby stworzenia ustawowego obligatoryjnego szkolnictwa pojawiły się dopiero w czasie Wielkiej Rewolucji Francuskiej, gdy jeden z rewolucyjnych parlamentów uchwalił ustawę ustanawiającą powszechny obowiązek szkolny, którego realizatorem miało być państwo. Projekt ten w praktyce nie wszedł jednak w życie właśnie z powodu braku środków². Jeśli więc państwo końca XVIII wieku nie posiadało dość pieniędzy, aby stworzyć państwową i obligatoryjną szkołę, to jak mogło je posiadać państwo 300 czy 500 lat wcześniej państwo o zdecydowanie mniejszym zakresie centralizmu i fiskalizmu?

Wydaje się, że dopiero teraz dochodzimy do sedna problemu. Aby państwo posiadało odpowiednie środki na budowę systemu przymusowej i powszechnej edukacji, powinno uprzednio spełnić podstawowy warunek: musi istnieć jako struktura oparta na prawie publicznym, a nie na feudalnych (prywatnych) związkach osób. Mam tu na myśli istnienie państwa w nowożytnym rozumieniu tego słowa – w XI wieku istniały przecież Polska, Francja, Anglia i inne kraje, o czym zaświadcza nam historia i stare mapy. Państwo, w naszym rozumieniu tego słowa, zaczyna się kształtować dopiero między XIII a XVII stuleciem³.

Należy pamiętać, że feudalne państwo *terra* (fr. *terre* lub niem. *Land*) nie jest państwem w dzisiejszym rozumieniu. Brak mu nie tylko takich znamion nowoczesnej państwowości, jak suwerenność wewnętrzna

² J. Baszkiewicz, *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, Warszawa 1993, s. 71 i nast.

³ J.B. Morall, *Political Thought in medieval Times*, Toronto 1980, s. 61 i nast.; J. N. Figgis, *Political Thought from Gerson to Grotius: 1414–1625*, Kitchener 1999, s. 45 i nast.; A. Boureau, *La religion de l'Etat. La construction de la République étatique dans le discours théologique de l'Occident médiéval (1250–1350)*, Paris 2006, s. 248–249.

i zewnętrzna czy rozróżnienie prawa prywatnego od publicznego, lecz przede wszystkim nie zna współczesnego pojęcia sfery publicznej; nie ma aparatu urzędniczego, stałych państwowych podatków. Nie istnieją tu płatne urzędy – dostać urząd do wielki prestiż, za który często samemu się płaci, aby go dostąpić – nie istnieje aparat administracyjny i fiskalny konieczny do funkcjonowania państwa we współczesnym rozumieniu tego terminu. Nie istnieje budżet państwa, ponieważ nie ma rozróżnienia prawa publicznego od prywatnego. Szkatuła królewska stanowi zatem zarówno prywatny majątek władcy, jak i źródło pieniędzy na wydatki państwowe. Nie ma nawet samego pojęcia państwo (*stato*), które zostanie zdefiniowane dopiero w XIII wieku⁴.

W systemie tradycyjnym mamy więc do czynienia z dobrze rozwiniętym i hierarchicznie zbudowanym społeczeństwem, podzielonym korporacyjnie – zarówno wertykalnie (stany społeczne), jak i horyzontalnie (odrębności prowincjonalne). Nie istnieje tu jednak państwo w naszym rozumieniu tego terminu, gdyż tworowi temu brak wspomnianej suwerenności, czyli niezależności władzy dającej jej swobodę kształtowania swojego aparatu, prawa publicznego, stałych i znacznych źródeł dochodu. Dlatego niektórzy badacze mówią, że w systemach tradycyjnych istnieje rząd (administrujący nielicznymi sferami życia społecznego), ale nie państwo, czyli byt mogący formować, przekształcać i zmieniać rzeczywistość społeczną⁵. Tak pojęty rząd nie posiada sił i środków koniecznych do stworzenia i egzekucji przymusu szkolnego.

Ponownie dochodzimy jednak do zasadniczej kwestii: czy brak przymusu szkolnego i powszechnej edukacji wynikał z niedorozwoju państwa i jego aparatu (wedle naszych współczesnych kryteriów), co nadrobiło państwo nowożytne, ustanawiając przymus szkolny, czy też brak takiego przymusu był pochodny samej koncepcji przyświecającej tejże wspólnocie politycznej?

Odpowiedź na to pytanie znajdujemy w scholastycznej koncepcji genezy państwa. Wprawdzie wielu ludziom wydaje się, że idea powstania państwa ma charakter wyłącznie teoretycznych rozważań, w rzeczywistości jednak stanowi ona fundament konieczny dla uzyskania odpowiedzi dotyczących celów państwa, jego stosunków z jednostkami, praw tych jednostek, rodziny itd., co zresztą dobrze ilustruje renesans umowy społecznej, zapoczątkowany nie tak dawno przez Johna Rawlsa, stanowiący podstawę współczesnego projektu państwa liberalno-socjalnego.

⁴ A. Wielomski, *Państwo*, [w:] *idem*, J. Bartyzel, B. Szlachta, *Encyklopedia polityczna*, t. I, Radom 2007, s. 279–281.

⁵ D. Negro, *Gobierno y Estado*, Madrid–Barcelona 2002, s. 15 i nast.

Tak jak podstawą państwa liberalno-demokratycznego jest umowa społeczna, tak teoretycznym fundamentem przednowożytnego państwa tradycyjnego była naturalna droga powstania państwa, po raz pierwszy sformułowana przez Arystotelesa, a w okresie scholastycznym odtworzona przez św. Tomasza z Akwinu, potem zaś kontynuowana przez neoscholastyków hiszpańskich, szczególnie Francisco Suareza⁶.

Wedle tej koncepcji jednostka nie istnieje, gdyż najmniejszą realną strukturą społeczną jest rodzina. Od rodziny (społeczności niedoskonałej) do państwa (społeczności doskonałej) prowadzi następująca ewolucja:

1. Kilka żyjących obok siebie rodzin, chcąc pomóc sobie w uprawie pola, budowie kanału czy samoobronie, tworzy wieś, delegując na nowo powstały twór uprawnienia do regulowania tych kwestii, których rodziny nie są w stanie załatwić same. I tu ważna kwestia: władze wsi (np. sołtys) dostają uprawnienia tylko w tych kwestiach, które przekazały jej rodziny, ponieważ nie mogły tych problemów rozwiązać same. Władze wsi nie mogą naruszyć innych praw i uprawnień rodzin, które są uprzednie w stosunku do instytucji jaką jest wieś.

2. Kilka sąsiadujących ze sobą wsi z czasem decyduje się stworzyć większą strukturę (np. miasto, plemię, księstwo), ponieważ nie są zdolne uporać się ze wszystkimi zadaniami, które nałożyły na nie rodziny. W związku z tym nowe ciało pośredniczące uzyskało delegację do regulowania kwestii poruczonych jej przez wsie. Jednak instytucja wsi jest wcześniejsza niż miasta czy księstwa, podobnie jak instytucja rodziny chronologicznie jest jeszcze wcześniejsza. Dlatego też miasto czy księstwo nie ma prawa ingerować w sprawy, które nie zostały im delegowane przez wsie i rodziny.

3. Kilka miast i księstw, nie mogąc rozwiązać swoich problemów (głównie związanych z obronnością i karaniem przestępstw), tworzy społeczność doskonałą, czyli państwo. Uprawnienia państwa stanowią delegację udzieloną mu przez miasta i księstwa. Państwo nie ma więc prawa zajmować się dziedzinami, których mu nie przekazano. Nie może samowolnie ingerować w sprawy nie powierzone mu przez miasto i księstwo, ale także przez wspólnoty jeszcze bardziej chronologicznie wcześniejsze, czyli wieś i rodzinę⁷.

Naturalna koncepcja powstania państwa niezwykle mocno akcentuje uprawnienia wspólnoty chronologicznie wcześniejszej, które zawsze stoją

⁶ Arystoteles, *Polityka*, I, 1, 4–8; św. Tomasz z Akwinu, *O królowaniu*, I. Problematyka szczególnie mocno wyeksponowana przez F. Suareza w jego polemikach z protestanckimi królami-tyranami. Zob. np.: *De Summi Pontificis supra temporales reges excellentia et potestate*, II, 3–6; *idem: De Legibus*, I, III; *idem, Defensio Fidei*, III.

⁷ Zob. np. A. Couartou, *La Souveraineté Populaire chez Francisco Suárez*, Bordeaux 1974, s. 23n.; I. Gómez Robledo, *El origen del poder político según Francisco Suárez*, Mexico 1998, s. 101n.

przed uprawnieniami struktury powstałej później. Scholastycy i neoscholastycy opierają się tu na prawie rzymskim, które uznaje zawsze wyższość i pierwszeństwo praw chronologicznie pierwotnych nad późniejszymi (dlatego nabyte mienie pochodzące z kradzieży należy do pierwotnego właściciela, mimo że ten drugi nabył je w dobrej wierze). Tak więc prawa rodziny poprzedzają prawa wsi, prawa wsi zaś prawa księstwa, a prawa księstwa – prawodawstwo państwowe.

W tej koncepcji genezy państwa znajdujemy odpowiedź na pytanie, dlaczego państwo tradycyjne, nawet gdyby chciało, nie mogłoby wprowadzić obligatoryjnej edukacji. W tym czasie postrzegano prawo rodziców do decydowania o edukacji swoich dzieci jako uprawnienie oczywiste i absolutne. Był to teoremat, czyli twierdzenie tak oczywiste, że nie wymagało jakiegokolwiek dowodu – ludzie tej epoki nie umieli sobie nawet wyobrazić państwa tak despotycznego, które mogłoby zabrać im dzieci i wychować je przymusowo w szkole, nie pytając się rodziców ani o zgodę, ani o treści nauczania. Przed ewentualnym nadużyciem tego rodzaju chroniły grupy społeczne rozmaite przywileje stanowe i regionalne, system immunitetów itd. Dlatego w systemie tradycyjnym nigdy nie tylko nie wprowadzono przymusu szkolnego – czemu na przeszkodzie stały liczne przeszkody strukturalne i finansowe – ale także nigdy nie pojawiła się nawet taka myśl. Aż do XVI wieku nie znajdujemy w Europie ani jednego myśliciela, który w ogóle rozważałby teoretycznie choćby kwestię powszechnej i przymusowej edukacji dzieci. Przez całe stulecie istnienia cywilizacji zachodniej nikomu nie przyszło do głowy, że państwo mogłoby być tworem tak tyrańskim, że mogłoby mieć prawo zmusić rodziców do posyłania swoich dzieci do szkoły.

Przymus szkolny a państwo nowożytne

Kwestia przymusu szkolnego mogła się pojawić dopiero wtedy, gdy tradycyjne wyobrażenia o społeczeństwie zaczęły przeżywać kryzys i gdy rodziła się nowożytna idea państwa, czyli bytu, który ma prawo decydować o sprawach prywatnych swoich obywateli, wtrącać się do spraw wewnętrznych tworzących go, a uprzednio istniejących księstw, miast, wsi i rodzin. Problem genezy tej idei nie stanowi tematu niniejszego opracowania, zaznaczmy więc tylko, że jako pierwszy w myśli nowożytnej stworzył ją w pierwszej połowie XIV wieku włoski legista i awerrolista Marsyliusz z Padwy⁸.

Wraz z pojawieniem się nowożytnej idei suwerennego państwa, którego wola stoi ponad uprawnieniami rodzin i wspólnot pośredniczących,

⁸ Marsyliusz z Padwy, *Obrońca pokoju*, XVII, 1–3.

zaczynają się pojawiać koncepcje przymusowej i państwowej edukacji. W XVI wieku koncepcje głosiło dwóch myślicieli, których na niwie filozoficznej dzieliło dosłownie wszystko: Erazm z Rotterdamu i Marcin Luter. Obydwu myślicieli dzielił przede wszystkim stosunek do idei buntu wobec Kościoła, ufność pokładana w rozumie lub fideistycznej wierze czy też znany spór o wolną wolę. Pesymistyczna antropologia Lutra i optymistyczna antropologia Erazma powodowały, że również ich koncepcje pedagogiczne były sobie przeciwstawne⁹. Mimo to w jednej rzeczy byli zgodni: byli zwolennikami państwowej obowiązkowej szkoły. Marcin Luter i Erazm z Rotterdamu są pierwszymi w historii zwolennikami przymusu szkolnego¹⁰. Idee Erazma w tej mierze nie były jednak zbyt popularne. Wynikały nie tyle z realizacji jakiegoś wielkiego planu przebudowy politycznej czy społecznej, lecz renesansowej idei upowszechniania erudycji, gdzie zdobywanie wiedzy jest celem samym w sobie i nie ma praktycznego zastosowania poza klasycznie grecką koncepcją, że wiedza czyni ludzi lepszymi, a zło jest wynikiem niewiedzy.

Idea zetatyżowanej i obowiązkowej szkoły pojawiła się w XVI wieku u rozmaitych myślicieli, i bez związku jednego z drugim, w sposób nieprzypadkowy: jest logicznym praktycznym wnioskiem powstałym na fundamencie nowożytnej koncepcji państwa i społeczeństwa. Nowożytność charakteryzowała się obsesją racjonalizacji stosunków społecznych, które nie powinny dłużej opierać się na tradycji. Zamiast tego myśliciele nowożytni chcieli je zrationalizować, aby zwiększyć możliwości produkcyjne, finansowe i obronne wspólnot politycznych. Regulatorem stosunków społecznych staje się więc władza suwerenna, której dozwolono na w miarę swobodne kształtowanie stosunków społecznych, pogardzając obyczajem i tradycją. Celem tej racjonalizacji jest wzrost efektywności zarządzania zasobami ludzkimi i zasobami materialnymi. Z biegiem czasu ten zakres możliwości oddanych władzy stopniowo będzie wzrastał, gdyż wyścig pomiędzy państwami na arenie międzynarodowej wymusza wyciskanie ze wspólnoty coraz większych podatków, produkcji i rekruta. A wyścig ten wygrać można tylko przez ustawicznie narastającą racjonalizację świata. Powstające państwo musiało także formować lojalnych wobec siebie i swojej doktryny obywateli.

⁹ F. de Michelis Pintacuda, *Tra Erasmo e Lutero*, Roma 2007, s. 115 i nast.

¹⁰ P. Bała twierdzi, że to M. Luter jako pierwszy rzucił pomysł obowiązkowej państwowej szkoły w 1524 roku (*Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Warszawa 2009, s. 31). Badacz ten ma rację, jeśli wziąć pod uwagę kwestię, czy z zarysowanej idei wynikają jakieś skutki praktyczne. P. Mesnard cytuje jednak wcześniejsze wypowiedzi Erazma z Rotterdamu na ten temat z roku 1516, gdzie holenderski filozof postuluje obowiązkową edukację i dla chłopców i dla dziewcząt (*L'Essor de la Philosophie Politique au XVI siècle*, Paris 1952, s. 101). Koncepcja rzucona przez Erazma nie miała jednak żadnych skutków praktycznych. W tym sensie autorem idei obowiązkowego nauczania pozostaje Marcin Luter.

Spółeczeństwa europejskie w początkach epoki nowożytniej fundują sobie instytucję monarchii absolutnej (suweren), która postrzegana jest jako jedyny czynnik racjonalny w świecie rządzonym przez obyczaj. Koncepcję tę wyraża idea racji stanu, czyli wizerunek suwerena inkarnującego w sobie racjonalność i kształtującego rozumnie świat polityki zdominowany aż dotąd przez tradycję, namiętności i inne elementy irracjonalne¹¹. Suweren ma za zadanie racjonalizować – za pomocą prawa – stosunki społeczne, czego zwieńczeniem szybko staje się absolutyzm oświecony, wraz z jego centralizacją, uniformizacją i biurokratyzacją, a także z merkantylizmem i fizjokratyzmem. Rewolucja francuska (1789–1815) była kolejnym etapem tej racjonalizacji przez likwidację przywilejów stanowych i odrębności regionalnych, na rzecz omnipotentego władztwa elit rewolucyjnych w imieniu narodu, a za pomocą scentralizowanego państwa. Procesy uniformizacyjne, burzące tradycyjne lokalne wspólnoty w XIX wieku kontynuuje atomistyczny liberalizm¹², a następnie socjalizm i nacjonalizm, które rozbite przez liberalizm wspólnoty konstytuują na nowo. Nie są to jednak nowe/stare organiczne wspólnoty, lecz sztuczne mechanizmy powstałe na podstawie racjonalistycznego projektu planistów. Oto struktury skrajnie efektywne, gdzie nie ma miejsca na przypadek. Wszystko zostało zaplanowane przez nowoczesne i coraz bardziej rozrastające się państwo, które staje się hobbesowskim Lewiatanem. Uwieńczeniem tego racjonalistycznego projektu jest totalitaryzm komunistyczny i – stanowiący reakcję nań zagrożonego w swojej egzystencji świata mieszczańskiego – faszyzm. Istotą projektu nowożytnego jest wszechpotężne państwo, które pochłania wszystkie dziedziny życia społecznego i, jak poucza nas Thomas Hobbes, „nie ma mu równego na ziemi” (*non est potestas super terram quae comparetur ei*)¹³.

Wraz z racjonalizowaniem rzeczywistości społecznej przez państwo pojawia się równocześnie cała falanga filozofów będących ideologami racjonalizowania rzeczywistości. Pierwsze miejsce zajmują tu renesansowi utopiści (F. Bacon, T. Morus), wraz z ich ideą lepszego świata i nowego społeczeństwa, które zostało obmyślane wedle racjonalnego planu i dzięki zdobyczom nauki¹⁴. Utopie to projekty skrajne i powszechnie traktowane jako nierealistyczne, nawet przez swoich twórców. Wyr-

¹¹ Zwracają na to uwagę liczni autorzy klasyczni piszący o racji stanu w XVII wieku – zob. np. A. de Richelieu, *Le Roi, sa Maison et son conseil*, [w:] *idem, Oeuvres*, Paris 1933, s. 17; J. Bossuet, *Politique tirée de l'Écriture-Sainte*, Paris 1818, s. 142.

¹² E. Cassirer, *Mit państwa*, Warszawa 2006, s. 135–99.

¹³ Zob. C. Schmitt, *Der Leviathan in der Staatslehre des Thomas Hobbes*, Stuttgart 1992, s. 25 i nast.

¹⁴ T. Molnar, *L'Utopie. Eternelle Hérésie*, Paris 1973, s. 18; J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 42. Apogeum tych racjonalistycznych utopii stanowił saint-simonizm (A. Sikora, *Prorocy szczęśliwszych czasów*, Warszawa 1982, s. 15–34, 54–64).

żają jednak charakterystyczną dla nowożytności tęsknotę za lepszym światem, gdzie wszystko będzie centralnie i biurokratycznie zarządzane i nie będzie tam miejsca na irracjonalność, czyli obyczaj, tradycję, naturalny i spontaniczny rozwój społeczny.

Zracjonalizowane państwo potrzebuje ciągle coraz to bardziej racjonalistycznie myślących i działających obywateli. Nie mają to być tradycjonalisci przywiązani do obyczajów ojców i pradziadków, lecz jednostki zdolne do działania w rozumnym projekcie społecznym. Mają być wykorzeni z tego, co lokalne, wspólnotowe i tradycyjne, gdyż byty wykorzenione łatwiej podlegają obróbce planistów. Ludzie mają przestać być członkami lokalnych i stanowych społeczności, więc trzeba przemienić ich właśnie w ludzi – byty do siebie podobne pod względem cech intelektualnych i sposobu myślenia – aby planiści mogli z tych jednostek – cegiełek wznosić nowe i doskonalsze gmachy społeczne, rozbierać stare, przebudowywać gmachy częściowo już wzniesione – zupełnie jak w klockach „Lego”. Klocki muszą być jednakowe, aby łatwo je było wymieniać, aby dobrze do siebie przylegały. Właśnie dlatego myśl nowoczesna domaga się wprowadzenia przymusu szkolnego i stworzenia obligatoryjnej państwowej szkoły. Do szkoły takiej trafią dzieci z różnych grup społecznych i o różnych obyczajach. Wyjdą zaś z nich zuniformizowane jednostki, jednakowo myślące, gdzie każdy będzie równie dobrze nadawał się do realizowania celów nakazanych przez zwierzchników, jak każdy inny. Idealem byłoby gdyby ci ludzie byli zupełnie jednakowi, bez materiału genetycznego i różnorodności zdolności wrodzonych, gdyż wtedy państwo mogłoby kształtować identycznych obywateli. To uniformizujące marzenie myśli liberalnej sygnalizuje idea nowonarodzonego umysłu jako „niezapisanej tablicy” sformułowana po raz pierwszy w XVI wieku przez Johna Locke’a¹⁵.

Projekty szkolnictwa i panscjentyzmu jako narzędzia racjonalizacji stosunków społecznych po raz pierwszy pojawiają się w myśli utopijnej, bez żadnych perspektyw na realizację¹⁶. To jednak nie odrodzeniowi marzyciele po raz pierwszy projekt ten wcielili w życie. Nie zrobił też tego luteranizm, który szkolnictwo państwowe (a konkretniej: miejskie) propagował, ale nie uczynił go obligatoryjnym, mimo wysiłków Filipa Melanchtona. Projekt tego ostatniego był nazbyt ambitny i jednostronny, gdyż niemiecki reformator chciał powszechną edukację oprzeć na trójjęzyczności, dając każdemu dziecku wszechstronne wykształcenie klasycz-

¹⁵ J. Locke, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, t. II, Warszawa 1955, s. 119.

¹⁶ Np. T. More (Morus), *Utopia*, Lublin 1993, s. 67–69, 87; F. Bacon, *Nowa Atlantyda*, [w:] *idem, Nowa Atlantyda i Z Wielkiej Odnowy*, Warszawa 1995, s. 70 i nast.

ne, wraz ze znajomością łaciny, greki i hebrajskiego¹⁷. Nawet w XXI wieku nie udało się wprowadzić szkół podstawowych, których absolwenci biegle posługiwaliby się trzema językami obcymi. Zresztą czy świat potrzebował milionowych mas filologów klasycznych? Jednak to niemieckie państewka luterzańskie jako pierwsze rozpoczęły wydankować pieniądze publiczne na projekty edukacyjne o charakterze powszechnym. To tutaj narodziła się idea edukacji państwowej i obowiązkowej.

Paradoksalnie po raz pierwszy zwrócili uwagę na rolę standaryzacji szkolnictwa jezuita w swoim systemie edukacyjnym. W walce z reformacją i sceptycyzmem renesansu potrzebowali szybko wypuścić w życie społeczne rzesze dobrze wykształconych młodych ludzi, którzy poniosą światu idee Kościoła potrydenckiego. Edukacja miała być dlatego masowa i jednakowa dla wszystkich. Towarzystwo Jezusowe nie było przecież państwem, a więc nie mogło uciec się do formuły przymusu szkolnego. Jednak to jezuita, jako pierwsi, stworzyli model masowego i zestandaryzowanego szkolnictwa, gdzie wszystkie dzieci w całym chrześcijańskim świecie dostaną tę samą wiedzę, będą się uczyć z tych samych książek i wedle zestandaryzowanego programu nauczania¹⁸. Choć szkolnictwo jezuita nie było obowiązkowe i wymykało się kontroli nowożytnego państwa, jego idee wyraźnie sygnalizowały narastanie nowożytnych idei uniformizacji. Jezuita stanowili przecież rodzaj katolickiego skrzydła w kulturze renesansowej i nawet ich idea edukacyjna ma w sobie coś z koncepcji humanistycznych i erudycyjnych Erazma¹⁹.

Wyraźnie naszkicowana idea takiego centralnie zarządzanego i zuniformizowanego szkolnictwa pojawia się dopiero w oświeceniu. Projektowi temu przyświecają nieskrywane cele ideologiczne: stworzenie jednolitego i atradycyjnego narodu, wychowanie młodych pokoleń w duchu antyklerykalnym. Miałyby to być oświata obowiązkowa, jednolita, bezpłatna i świecka (antyklerykalna)²⁰. Jednak dopiero wzmocnione przez centralizm i fiskalizm państwo liberalne po rewolucji francuskiej było zdolne zaprowadzić obowiązkową i (zwykle) zetatyzowaną szkołę, co stało się najpierw w Prusach (1825), potem w Szwecji (1842), Austrii (1869), Wielkiej Brytanii (1870, choć w praktyce nastąpiło to z pewnym

¹⁷ G. Müller, *Philipp Melancthon zwischen Pädagogik und Theologie*, [w:] *idem, Zwischen Reformation und Gegenwart II. Vorträge und Aufsätze*, Hannover 1988, s. 99–108.

¹⁸ Zob. np. O. Garstein, *Rome and the Counter-Reformation in Scandinavia. Jesuit educational Strategy 1553–1622*, Leiden 1992, s. 40–68; J.W. O'Malley, *Pierwsi jezuita*, Kraków 2007, s. 286–346; P.C. Hartmann, *Die Jesuiten*, München 2008, s. 35–38, 68–74.

¹⁹ R. Garcia Vailloslada, *San Ignacio de Loyola y Erasmo de Rotterdam*, „Estudios Eclesiasticos”, 1942, Nr 16, s. 235–64; P. Cebollada, *Loyola y Erasmo: Aportaciones al estudio de la relación entre ambos*, „Manresa”, 1990, nr 62, s. 49–60. Zob. także na temat edukacji i nauczanych treści Konstytucje Towarzystwa Jezusowego, Kraków–Warszawa 2006, § 351, 359, 366–67, 372, 381, 446–51.

²⁰ P. Bała, *Konstytucyjne prawo...*, s. 38–45.

opóźnieniem), Francji (1882) i Stanach Zjednoczonych (1918, przy czym poszczególne stany wprowadzały już ten przymus wcześniej)²¹. Taki system obowiązuje także we współczesnej nam Polsce.

Przymusowa i zestandaryzowana szkoła zarządzana przez państwo nigdy nie była neutralna światopoglądowo. Wątpliwe zresztą, czy ktokolwiek z tych, którzy ją propagowali, poważnie przyjmował podobne slogany. Przeciwnie, przecież państwo nie po to bierze na swoje barki gigantyczne obciążenie finansowe i organizacyjne, aby wypuszczać ze szkół miliony absolwentów, których wizję świata kształtuje rodzina i otoczenie. Celem państwowej i obligatoryjnej szkoły zawsze było, jest i (zapewne) będzie wychowanie racjonalistycznie myślących i działających obywateli, którzy będą świadomie i podświadomie ulegać, myśleć i działać tak jak nakazuje oficjalna państwowa doktryna. Po raz pierwszy widać to przy okazji projektów szkolnych Wielkiej Rewolucji Francuskiej, która chciała wypuścić z państwowych szkół z internatami wzorcowych republikanów, którzy nie będą intelektualnie zdolni myśleć inaczej niż nakazuje im to oficjalna rewolucyjna ideologia²². Podobne projekty nie tylko planowano, ale i wcielono w życie w III Rzeszy oraz w Związku Radzieckim i krajach satelickich.

Nie oznacza to, że kraje demokratyczne i liberalne znacząco różniły się od krajów totalitarnych. Przeciwnie, w krajach tych zachodzi tylko ta różnica, iż wychowują one w obligatoryjnej i zetatywowanej szkole młodych obywateli w duchu wartości liberalnych, republikańskich i demokratycznych oraz nie posługują się tak prymitywnymi i gwałtownymi środkami indoktrynacji jak systemy totalitarne. Cele pozostają jednak te same: wychować obywatela popierającego aktualny reżim polityczny. Najbardziej znaczącym przykładem jest tu III Republika we Francji, gdzie laickiej i republikańskiej szkole wprost i otwarcie powierzono strategiczne zadanie wyniszczenia francuskiego katolicyzmu i monarchizmu, czyli sił identyfikowanych (zresztą słusznie) z *ancien régime* u. Oświata stała się polem walki także w antykatolickiej krucjacie Bismarckowskiego Kulturkampf²³.

²¹ *Ibidem*, s. 36–38.

²² Zob. rewolucyjne projekty szkolne: H. Grégoire, *Essai sur la régénération physique, morale et politique des juifs*, Metz 1789; C. Fauchet, *Essai sur une éducation nationale*, „Annales de la confédération universelle des amis de la vérité”, 1790, Nr 2; *Plan d'éducation nationale de Michel Lepelletier*, [w:] M. Robespierre, *Textes choisis*, t. II, Paris 1974, s. 157–98; M. Robespierre, *Plan d'éducation nationale de Michel Lepelletier*, B.m. i r.w. [1793]. Projekty te omawiam w pracach: *Nacjonalizm francuski 1880–1940. Geneza, przemiany i istota filozofii politycznej*, Warszawa 2007, s. 89–90; *Kościół w cieniu gilotyny. Katolicyzm francuski wobec Rewolucji (1789–1815)*, Warszawa 2009, s. 239–244, 285, 304.

²³ G. Kucharczyk, *Kielnią i cyrklem. Laicyzacja Francji w latach 1870–1914*, Warszawa 2006, s. 65–106; *idem*, *Kulturkampf. Walka Berlina z katolicyzmem (1846–1918)*, Warszawa 2009, s. 221–40.

Współczesna polska szkoła także realizuje określony model ideologiczny: jeśli ogłoszono wolność badań i wolność poszukiwań naukowych oraz zakaz edukowania dzieci i młodzieży w jakimkolwiek duchu religijnym i ideowym, to jest to faktyczny wyraz liberalnego relatywizmu, będącego oficjalną doktryną Rzeczypospolitej Polskiej po 1989 roku, gdzie nawet w Konstytucji mamy wpisaną zasadę „aksjologicznego pluralizmu”²⁴. Szkoła bez określonego światopoglądu jest niczym innym jak tylko szkołą liberalną. Jej absolwenci wierzą w liberalną formułę relatywizmu aksjologicznego i zasadę, że problemy tego typu rozwiązują demokratyczne głosowania połączone z koniecznym nakazem respektowania opinii mniejszości.

Wspomniane liczne przykłady historyczne, a także codzienne współczesne polskie doświadczenie, pokazują, że nie istnieje szkoła neutralna światopoglądowo. Szkoła zawsze była, jest i pozostanie narzędziem kształtowania świadomości społecznej. Dlatego właśnie nowożytna władza tak chętnie interweniuje w sprawy edukacji, ustala jej minima programowe, listę nauczanych przedmiotów. Gwarantuje jej to możliwość narzucania młodym pokoleniom doktryny, którą sama nie tylko wyznaje, ale która także stanowi uprawomocnienie samego jej istnienia (legitymizacja). Państwo stara się stworzyć zideologizowaną szkołę, gdyż gwarantuje sobie w ten sposób reprodukcję lojalnych obywateli, którzy wierzą w panujący ustrój. Jeśli nawet tenże nie podoba się obywatelom, to celem jest doprowadzenie do sytuacji, gdy obywatele ci będą mieć zastrzeżenia do konkretnych rządzących nimi ludzi czy stronnictw, ale nie do ustroju jako takiego. Zetatywowana szkoła ma za zadanie wytworzyć przekonanie o bezalternatywności panującego ustroju. Tak było w absolutyzmie oświeconym, systemach totalitarnych, tak też jest i dziś, gdy szkoły dostały zadanie reprodukcji małych liberalnych demokratów, którzy – jako dorośli obywatele – mogą podnieść sprzeciw wobec konkretnej partii rządzącej, ale nie wobec zasady liberalnej demokracji jako takiej.

Skoro zadaniem zetatywowanego szkolnictwa jest reprodukcja lojalistów, to siłą rzeczy narzuca się tu zasada przymusu szkolnego – władza nie może dopuścić do sytuacji wzrastania niezależnej od niej a pokaznej grupy ludzi, którym nie zostanie wpojona oficjalnie panująca doktryna. Pod pretekstem walki z analfabetyzmem czy ciemnotą wprowadzono więc przymus szkolny. W rzeczywistości kryje się za nim obawa przed pojawieniem się grupy ludzkiej zdolnej do niezależnego myślenia, do odczytywania rzeczywistości politycznej, społecznej i kulturowej w spo-

²⁴ P. Winczorek, *Axiological foundations of the polish Constitution*, [w:] M. Wyrzykowski (red.), *Constitutional Essays*, Warsaw 1999, s. 68.

sób nie zakodowany przez panujący system polityczno-ideologiczny. Jak ujął to trafnie Robespierre ponad 200 lat temu, celem państwowej, obowiązkowej i bezpłatnej szkoły jest „formować ludzi, obywateli, republikańców”²⁵.

Kiedy edukacja winna być obowiązkowa?

Prawo (uprawnienie) do nauki jest jedną z wolności, jaką cieszą się obywatele danego państwa. Obowiązek nauki nie jest wolnością, lecz powinnością małoletniego obywatela, taką samą jak dla jego pełnoletnich rodziców są np. daniny publiczne (podatki). Zakres uprawnień i powinności – jak wskazuje filozofia polityczna – nigdy nie ma charakteru zupełnie przypadkowego, gdyż dotyczy relacji pomiędzy jednostką a państwem. Te zaś są zwykle logicznym rezultatem pewnych założeń wywiezionych z filozofii politycznej, a dotyczących natury człowieka (antropologia polityczna).

Dwie przeciwstawne sobie (modelowe) antropologie polityczne to:

1. Antropologia optymistyczna zakładająca, że człowiek z natury rzeczy jest istotą dobrą, zwykle wybierającą słusznie pomiędzy tym, co dobre, a tym, co złe. Człowiek w sposób naturalny ma inklinacje do wyboru dobra, ponieważ jest istotą racjonalną. W związku z tym celem państwa jest zapewnienie mu prawa do jak najszerszego pola wyboru, gdyż ludzie wybierają to, co rozumne, słuszne i sprawiedliwe. Przy takiej koncepcji antropologicznej państwo powinno położyć nacisk na możliwość korzystania z możliwie szerokiego katalogu uprawnień, mieć charakter demokratyczny i wolnościowy, gdyż władza nie musi korygować ludzkich myśli i zachowań.

2. Antropologia pesymistyczna zakładająca, że człowiek z natury nie wybiera tego, co sprawiedliwe, lecz to, co przynosi mu natychmiastową i egoistycznie pojętą korzyść. Podejmując decyzje, ludzie kierują się impulsami i namiętnościami, chęcią natychmiastowego zaspokojenia swoich potrzeb, bez liczenia się z innymi, nie wahając się realizować swoich potrzeb kosztem innych. W tej sytuacji państwo musi poddać jednostki ścisłej i rygorystycznej kontroli, aby społeczeństwo nie przekształciło się w stan permanentnej wojny wszystkich ze wszystkimi. Państwo musi obywatela nie tylko ograniczać, ale także kontrolować go i wychowywać w celu eliminacji złych cech charakteryzujących naturę ludzką.

Wspomnianym dwóm antropologiom politycznym odpowiadają dwa typy państwa: antropologii optymistycznej – państwo liberalne, nastawione na gwarantowanie jak najszerszych uprawnień obywatelskich;

²⁵ M. Robespierre: *Plan d'éducation...*, s. 7.

antropologii pesymistycznej – państwo nieliberalne i autorytarne, gdzie państwo nadzoruje i wychowuje swoich obywateli.

Logicznie, jeśli uznamy, że nauka jest uprawnieniem, wolnością obywatelską, to odpowiada to modelowi państwa liberalnego opartego na optymistycznej antropologii politycznej. Jeśli zaś uznajemy, że nauka jest powinnością (obowiązkiem), to odpowiada to znakomicie wizji państwa autorytarne i antyliberalnego. Nie jest przypadkiem, że Marcin Luter był pomysłodawcą, a luterzańskie państwa realizatorami, przymusowej i państwowej edukacji. Pesymistyczna antropologia Lutra doprowadziła go przecież do prawdziwej apoteozy państwa jako „bicz Bożego” i do negacji jakichkolwiek praw obywatelskich. Wielu badaczy uważa niemieckiego reformatora za destruktora tradycyjnego feudalnego porządku, aby na jego gruzach wybudować despotyczne państwo o cechach przedtotalitarnych²⁶.

Przy takich założeniach antropologicznych przymusowa i zetatyzowana edukacja jest konieczna. Celem państwa jest wyeliminowanie złych i naturalnych cech natury ludzkiej i zmuszenie jednostki do posłuszeństwa władzy i prawu. Dlatego też systemy totalitarne tak wielki nacisk kładły na masową edukację – jej zadaniem było stworzenie nowego człowieka, którego pierwotne złe cechy zostaną wyeliminowane w procesie edukacji i socjalizacji. Te jednostki, które nie zostaną wewnętrznie przeformatowane w procesie edukacyjnym, zostaną wyeliminowane z życia dorosłego przy pomocy bardziej drastycznych metod. Indoktrynacja w dzieciństwie miała zmniejszyć liczbę przyszłych ofiar obozów koncentracyjnych i gułagów. Przymus szkolny ma na celu redukcję liczby potencjalnych opozycjonistów w życiu dorosłym, bowiem państwo ma możliwość poprawić naturę ludzką za pomocą szkolnej indoktrynacji. Człowiek jest do gruntu zły, jednak możliwy do poprawienia przez wieloletni etatystyczny trening w państwowej szkole. Zauważmy, że przymusu szkolnego nie ma jednak w systemie Thomasa Hobbesa, którego kojarzymy z pesymistyczną antropologią. To dosyć proste do wyjaśnienia: angielski filozof uważa, że człowiek jest tak zły z natury, że nic nie jest w stanie poskromić jego „apetytów”²⁷. W tej sytuacji edukacja nie ma już sensu i lepiej przeznaczyć pieniądze nie na szkoły, ale od razu na środki bezpośredniej prewencji.

Możemy więc wysnuć wniosek, że przymus szkolny odpowiada pesymistycznej antropologii politycznej, ale pod warunkiem że istnieje

²⁶ P. Mesnard, *L'Essor de la Philosophie...*, s. 183 i nast.; B. Lohse, *Martin Luther. Eine Einführung in sein Leben und sein Werk*, München 1981, s. 190n.

²⁷ T. Hobbes, *Lewiatan*, Warszawa 1954, s. 42 i nast.

wiara w to, że edukacja jest zdolna człowieka odmienić, czyniąc go innym, lepszym.

Żyjemy dziś w państwie liberalnym, gdzie wielki nacisk położony został na uprawnienia. Przyznano nam liczne uprawnienia o charakterze naturalnym: rzekomo niezbywalne prawa człowieka, liczne wolności obywatelskie, uprawnienie do wyboru władz (demokracja). Choć we współczesnym świecie właściwie zanikła filozoficzna dyskusja o antropologii politycznej, to nie ma wątpliwości, że liberalna demokracja oparta jest na optymistycznej antropologii politycznej. Założenie to przyjmowane jest domyślnie²⁸.

Z optymistycznej antropologii wynika liberalna wizja państwa, gdzie nacisk położony jest na naturalne uprawnienia obywatela. Logicznie patrząc, prawo do edukacji winno być tu pojmowane nie jako obowiązek, lecz jako jedno z licznych uprawnień, obok praw politycznych, wolności poruszania, swobodnego wyznawania poglądów czy religii. Przymus szkolny stanowi jaskrawe naruszenie liberalnych uprawnień jednostek do szukania szczęścia wedle własnego wyobrażenia. Nie jest przypadkiem, że przeciwko przymusowi szkolnemu występują libertarianie, czyli liberałowie najbardziej logiczni i konsekwentni²⁹.

Dlaczego więc, skoro uprawnienie do uczenia się jest podstawą liberalnej wizji państwa, żyjemy w świecie, gdzie przymus szkolny jest właściwie teorematem, czyli twierdzeniem tak oczywistym, że nikt nie sili się na jego uzasadnienie, uznając ten dogmat jako nie budzący kontrowersji?

Źródła filozoficzne przymusu szkolnego w liberalnej demokracji

Uzasadnienie przymusu szkolnego przez liberałów i demokratów jest stosunkowo proste i wynika ze skrajnie indywidualistycznej (co jest paradoksalne) wizji społeczeństwa. W okresie III Republiki we Francji, gdy państwowa edukacja służyła jawnie walce z katolicyzmem, uzasadniano to następująco: każdy człowiek ma prawo wybrać taki model życia, jaki mu odpowiada. Jeśli więc chce, to może być katolikiem, a nawet imbecylem i analfabetą. Każdy człowiek ma jednak prawo, aby wyboru tego dokonać świadomie, czyli dopiero po osiągnięciu pełnoletniości. Rodzice nie mają prawa podjąć tej decyzji za dziecko, nie posyłając go do szkoły. Państwo jest więc zobowiązane zmusić dzieci do uczęszczania do szkoły,

²⁸ P. Bała, A. Wielomski, *Prawa człowieka i ich krytyka. Przyczynek do studiów o ideologii czasów ponowoczesnych*, Warszawa 2008, s. 121–122.

²⁹ P. Bała, *Konstytucyjne prawo...*, s. 398–414.

gdyż niepełnoletni nie mają zdolności umysłowych umożliwiających im podjęcie świadomej decyzji. Niepełnoletni nie może decydować o sobie. Państwo musi więc zdecydować za nich i za ich n i e o d p o w i e d z i a l n y c h rodziców³⁰.

Dosyć rzadko zdarza się, aby na gruncie myśli liberalnej dostrzegano, że obligatoryjna państwowa szkoła, mająca na celu wychowanie obywatela w wartościach i wedle modelu uznanego przez państwo, była naruszeniem zasady liberalnej wolności jednostki. W całej historii antyklerykalnej III Republiki – jeśli chodzi o upaństwowienie szkolnictwa to przykład wręcz modelowy – pośród liberałów jeden jedyny Georges Clemenceau zwrócił parokrotnie uwagę na tę wewnętrzną sprzeczność³¹. Głosząc wolność oraz indywidualizm, w praktyce liberalizm wyznaje wyższość państwa nad prawem rodziców do decydowania o wychowaniu i edukacji swoich dzieci. Cała tradycja liberalna zgodnym chórem powtarza za Dantonem, że „dzieci należą najpierw do Republiki, a dopiero potem do rodziców” i dlatego „w szkole republikańskiej dziecko musi wyssać mleko republikańskie”³².

W tym znanym powiedzeniu Dantona wyrażona jest istota rzeczy: państwo ma prawo podjąć za rodziców decyzję o edukacji ich dzieci, ponieważ państwo jest dla dzieci pierwsze i ważniejsze niż rodzice. Państwo jest więc uprawnione do podjęcia zamachu na władzę rodzicielską, zmuszając dzieci do przymusowego uczęszczania do szkoły, gdzie będą wychowywane (indoktrynowane) na podstawie zatwierdzonych przez nie programów nauczania. W ten sposób władza narzuca swoje ideologiczne panowanie w sposób bezpośredni (obligatoryjna szkoła państwowa) lub pośredni (programy nauczania i ministerialne kontrole w szkołach niepublicznych – o ile ich funkcjonowanie jest dozwolone).

Analiza liberalnej filozofii politycznej łatwo pozwala znaleźć źródło tego despotycznego poglądu, który stanowi – paradoksalnie – źródło myśli liberalnej. To idea umowy społecznej. Kontraktualna teoria powstania państwa jest tak samo charakterystyczna dla liberalizmu, jak droga naturalna dla filozofii klasycznej. Koncepcja ta zakłada, że pierwotnymi bytami były tylko jednostki (stan natury), które nie żyły we wspólnotach takich jak rodzina czy wieś. Te swobodnie krążące jednostki-atomy zebrały się któregoś dnia na symbolicznej polanie pośrodku lasu i mocą jednorazowej decyzji powołały do życia państwo. Istnieją więc tylko jednostka i państwa. Wszystkie pozostałe byty społeczne –

³⁰ Zob. np. L. Gambetta, *Discours et plaidoyers choisis*, Paris 1909, s. 292, 299–303.

³¹ G. Clemenceau, *L'Eglise, la République et la liberté*, b.m.w. 1903, s. 9 i nast.; *idem*, *Discours pour la liberté*, Paris 1995, s. 6 i nast., 31 i nast.

³² G.–J. Danton, *La Patrie en danger. Discours*, b.m. i r.w. [1792 lub 1793], s. 17, 18.

rodziny, wsie, parafie, wspólnoty zawodowe – powstały dopiero później na podstawie prawa stanowionego, czyli dzięki koncesji, woli państwa wyrażającego wolę ogółu tworzących je jednostek. Najpierw są jednostki, potem państwo, a dopiero na końcu wszystkie struktury społeczne, które istnieją na podstawie państwowej koncesji³³.

Z tej liberalnej koncepcji wynika, że – w odróżnieniu od klasycznej filozofii politycznej – rodzina nie poprzedza tu państwa, lecz jest jego pochodną i funkcjonuje na podstawie ustaw stanowionych przez władzę publiczną. Dlatego też państwo ma uprawnienie, aby ingerować w jej prawa i nie pytając się jej o zdanie, o ile tylko będzie to czynić na podstawie uchwalonych w nakazanym trybie ustaw i wydanych rozporządzeń (państwo prawa)³⁴. Z wniosku tego wynika, że przymus szkolny nie jest jedynym elementem wzrastającego etatyizmu, lecz jednym z przejawów tego rozrostu państwa, w którym nowożytni hegliści widzą element racjonalny, racjonalizujący rzeczywistość społeczną.

Przymus szkolny jawi się jako jeden z licznych zamachów, które nowożytne państwo podjęło przeciwko instytucji rodziny. Obok tego przymusu możemy tu wymienić liczne przykłady etatyzacji rodziny: śluby i rozwody cywilne, ingerencję państwa za pomocą fiskalizmu i opieki społecznej, regulacji prawa spadkowego, czy – budzące tak wielkie kontrowersje – prawo urzędników państwowych do tymczasowego odbierania, na mocy decyzji administracyjnych, rodzicom prawo do opieki nad własnymi dziećmi za przysłowiowego klapsa³⁵. Sprzeciwu wobec obowiązku szkolnego nie należy więc traktować jako nawoływania do utrzymywania znaczącej części społeczeństwa w stanie analfabetyzmu. Przeciwnie, należy w tym widzieć jeden z aktów walki z etatyzacją życia społecznego, która charakteryzuje współczesne zachodnie społeczeństwa. To walka, której celem jest odzyskanie prymatu praw rodzin i innych ciał pośredniczących nad prawem państwowym.

³³ Zob. np. P. Kelly, *Liberalizm*, Warszawa 2007, s. 52 i nast.; Z. Rau, *Umowa społeczna w doktrynie Johna Locke'a*, [w:] Z. Rau, M. Chmieliński (red.), *Umowa społeczna i jej krytycy w myśli politycznej i prawnej*, Warszawa 2010, s. 136 i nast.; D. Pietrzyk-Reeves, *Republikańska koncepcja umowy społecznej Jana Jakuba Rousseau*, [w:] *ibidem*, s. 152 i nast.

³⁴ R. Gamba Ciudad, *Tradición o mimetismo*, Madrid 1976, s. 36–37; M. Ayuso Torres, *El Agora y la Piramide. Una visión problemática de la Constitución española*, Madrid 2000, s. 59 i nast.

³⁵ Zob. najnowszą nowelizację art. 96 Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego.

SUMMARY

Already in the first words Adam Wielomski notes that the problems involved in professional education, primarily educators, both in a floodplain of practical and theoretical. I have no doubt that they have on this subject a lot to say, because it specializes in issues related to how to teach and educate. Writing the text to speak, from outside the scientific discipline focused on the problem, which actually pedagogy in principle does not hold up, although this is its foundation. He is an interesting problem of political philosophy: is necessary to teach them all? Educational or coercion is needed, it took and purposeful? Who really is? Above all he is interested in whether the compulsion to learn the result solely of concern for future generations, or have their own philosophical and political sources?