

# EDUKACJA

---

## WOLNA I PRZYMUSOWA



MURRAY N. ROTHBARD

# **EDUKACJA**

---

## **WOLNA I PRZYMUSOWA**

**MURRAY N. ROTHBARD**



Tytuł oryginału: *Education Free and Compulsory*

Copyright © 1999 Ludwig von Mises Institute

[www.mises.org](http://www.mises.org)

Copyright © 2014 Instytut Ludwiga von Misesa

[www.mises.pl](http://www.mises.pl)

Książka ukazała się w ramach projektu Internetowej Biblioteki  
Ekonomicznej Instytutu Misesa

Tłumaczenie: Marcin Moroń, Dawid Świonder, Katarzyna Buczkowska

Korekta: Dawid Świonder, Bartłomiej Grzebyk, Marcin Moroń

Redakcja: Arkadiusz Sieroń, Paweł Kot

Skład i łamanie: Paweł Kot

Okładka: „A Country School” Edward Lamson Henry (1890)

Instytut Ludwiga von Misesa

[www.mises.pl](http://www.mises.pl)

[mises@mises.pl](mailto:mises@mises.pl)

# Wsparcie Instytutu Misesa

Wierzymy, że rzetelna edukacja oraz merytoryczna argumentacja są najlepszą metodą na wprowadzenie naszych zamiarów w życie. Działania te wymagają jednak nakładów – w postaci czasu i pieniędzy, dlatego też prosimy o zostanie naszym mecenasem, wolontariuszem lub współpracownikiem. Dalszy rozwój Instytutu zależy również od Ciebie!

## Jak nam pomóc?

### 1. Przekazując darowiznę

- Bezpośrednio na konto:

Fundacja Instytutu Ludwiga von Misesa

00-241 Warszawa, ul. Długa 44/50, pok. 214

Nr konta 19 2130 0004 2001 0253 7975 0001

- Wpłatę można przekazać również poprzez przelew elektroniczny, płatność kartą kredytową bądź płatność pay-pal, korzystając z formularza na stronie [www.mises.pl/przekaz-darowizne](http://www.mises.pl/przekaz-darowizne).

Darowiznę można także odliczyć od podstawy opodatkowania.

### 2. Przekazując 1% podatku

W celu zapoznania się ze szczegółami zapraszamy do odwiedzenia strony:

<http://mises.pl/wsparcie/1-procent/>

### 3. Pracując jako praktykant, wolontariusz lub współpracownik

Zainteresowane osoby prosimy o kontakt pod adresem:

[mises@mises.pl](mailto:mises@mises.pl) lub [rekrutacja@mises.pl](mailto:rekrutacja@mises.pl)

Więcej informacji na temat wsparcia Instytutu Ludwiga von Misesa udziela:

Piotr M. Kot

e-mail: [piotr.kot@mises.pl](mailto:piotr.kot@mises.pl)

tel. +48 513 238 146

skype: [piotr.m.kot](https://www.skype.com/en/contacts/piotr.m.kot)

Zachęcamy szczególnie do wsparcia **redakcji [mises.pl](http://mises.pl)**, dzięki której otrzymali Państwo niniejszą pozycję. W przypadku wpłat prosimy, by dopisać, że przekazują Państwo środki na redakcję [mises.pl](http://mises.pl), stronę internetową lub Internetową Bibliotekę Ekonomiczną. Poszukujemy też wolontariuszy (tłumaczy i korektorów), współpracę można zacząć m.in. w formie praktyk translatorskich. Wystawiamy referencje!

## **SPIS TREŚCI**

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| WSTĘP .....                                     | 6  |
| EDUKACJA JEDNOSTKI.....                         | 19 |
| OBOWIĄZEK SZKOLNY W EUROPIE .....               | 37 |
| OBOWIĄZEK SZKOLNY W STANACH ZJEDNOCZONYCH ..... | 53 |

## WSTĘP

Trudno znaleźć na polu ekonomii, jak również filozofii politycznej i teorii prawa, w drugiej połowie XX wieku osobę, która budziłaby tak skrajne emocje – od fascynacji i entuzjazmu do moralnego potępienia – jak Murray Newton Rothbard. To człowiek, który wraz ze swoim mentorem Ludwigiem von Misesem wskrzesił zainteresowanie austriacką szkołą ekonomii w sferze naukowej i publicystycznej. Bazując na jej podstawach oraz będąc pod wpływem amerykańskiego anarchizmu indywidualistycznego, stworzył oryginalną doktrynę anarchokapitalizmu, wpisującą się w nurt libertarianizmu i myśli wolnościowej. W swych licznych książkach i setkach artykułów nie ustępliwie walczył z etatyzmem, socjalizmem i relatywizmem. O Rothbardzie można powiedzieć wiele, ale na pewno nie można mu zarzucić monotematyczności podejmowanych przez niego problemów współczesnego świata. Przykładem niech będzie tenże esej – *Edukacja – wolna i przymusowa* – poruszający tak kluczowy problem, jakim jest formowanie od najmłodszych lat nie tylko światopoglądu, ale również osobowości człowieka. Ta niebagatelna praca w sposób sugestywny i zarazem rzeczowy ukazuje istotę ludzkiego rozwoju oraz pozwala zauważyć, w jak niezwykle wyrafinowany sposób można wpłynąć na umysłowość człowieka, zaszczipiając w nim określone idee. Poniższy wstęp, prócz klasycznej formy wprowadzenia, będzie również swego rodzaju krótką analizą spojrzenia rothbardiańskiej teorii na edukację.

Każda ludzka istota przychodzi na świat pozbawiona umiejętności typowych dla dorosłego człowieka. Nie chodzi tu przede wszystkim o zdolność zapewnienia sobie pożywienia lub o inne cechy fizyczne, lecz o umiejętność odróżniającą człowieka od zwierząt – mianowicie o racjonalne i rozumowe postrzeganie świata, któremu na tym etapie rozwoju można przypisać jedynie status potencjalności. Upływający czas sprawia, iż jednostka rozwija swoje fizyczne zdolności, niemniej najistotniejszym elementem procesu dorastania

jest rozwój mentalny, bazujący na percepcji rzeczywistości i rozumowym jej interpretowaniu. Dziecko nabywa wiedzę nie tylko o sobie samym, ale również o świecie, w którym się znajduje. Można zaryzykować nawet stwierdzenie, że to rozwój rozumowy warunkuje i wpływa na progres fizyczny. Znajdując się w określonym środowisku pełnym realnych bytów, powstałych niezależnie od człowieka lub za jego sprawą, w otoczeniu obfitującym w inne ludzkie istoty, wchodzi ono z nimi w różne relacje. Ten fakt koegzystencji sprawia, iż jednostka z upływem lat racjonalizuje sobie występujące byty i współzależności między nimi, poznaje prawo natury te zależności regulujące oraz wypowiada o nich swe sądy wartościujące. Ostatecznie pojawia się w jej umyśle skala preferencji, czyli celów do których pragnie dążyć, a które są przejawem jej osobowości, estetycznego smaku lub wartości etycznych, oraz środków do ich osiągnięcia, pochodzących z obserwacji związków przyczynowo-skutkowych zachodzących w otaczającym ją świecie lub zaczerpniętych od innych osób. W końcu, osiągając stan dorosłości, maksymalizuje ona swoje cele i prowadzące do nich środki, często odwołując się do wiedzy naukowej. Ów wspomniany proces rozwoju rozumowego definiuje Rothbard jako edukację. Tym samym edukacja to nie tylko szkolne nauczanie, ale całokształt procesu dorastania, formowania ludzkiej osobowości i wszelkiej maści umiejętności. Człowiek uczy się cały czas – poznaje i formułuje teorie na temat innych osób, ich pragnień i dróg do nich prowadzących, prawideł rządzących tym procesem, by analogicznie zastosować je w swym jednostkowym przypadku lub pojąć naturę człowieka i pożądaných w jej świetle rozwiązań. W tym sensie każdy podlega procesowi samokształcenia, a otoczenie może jedynie wpływać na jego idee i postrzeganie świata, nie zaś je absolutnie determinować. To człowiek tworzy idee, a nie odwrotnie<sup>1</sup>. Jak twierdził:

*Zasadniczym błędem w rozumowaniu miłośników szkoły publicznej wywodzących się z klasy średniej jest mylenie formalnej nauki z wykształceniem w sensie szerszym. Wykształcenie polega na ustawicznym zdobywaniu wiedzy przez całe życie w różnych okolicznościach, a nie tylko w szkole. Gdy dziecko bawi się, słucha, co mówią rodzice lub znajomi, czyta gazetę albo pracuje, to zdobywa wykształcenie. Formalna nauka jest tylko niewielką częścią procesu kształcenia i sprawdza się jedynie w przypadku wiedzy ścisłej, szczególnie w zaawansowanych i systematycznych dziedzinach nauki. Przedmiotów ogólnych, takich jak czytania, pisanie, arytmetyki i pochodnych, można*

<sup>1</sup> M.N. Rothbard, *Edukacja – wolna i przymusowa*, Instytut Misesa, 2014, s. 20.

*się z powodzeniem uczyć w domu i w innych miejscach poza szkołą<sup>2</sup>.*

Fizyczne przymioty dziecka nie potrzebują do rozwoju odpowiednich okoliczności prócz tych, które w postaci pożywienia, ubrania i dachu nad głową są w stanie zapewnić mu rodzice. Niemniej w przypadku umiejętności umysłowych zachodzi potrzeba sformalizowanego procesu nauczania. Ponieważ istnieją one w stanie potencjalnym, to w celu ich rozwinięcia muszą być odpowiednio szkolone, a sama spontaniczność nie jest wystarczająca. Precyzując, sformalizowany proces nauczania jest niezbędny dla pozyskiwania wiedzy o charakterze naukowym, pozostającej poza życiem codziennym, a wymagającej systematyki w obserwacji i dedukcyjnym rozumowaniu. Dla młodego człowieka stanowi on pole do ich rozwoju głównie za pomocą słowa pisanego i mówionego, zarówno pod postacią książek, jak i wykładu nauczyciela, mentora wyjaśniającego wszelkie zawiłości. Mowa tu o tak podstawowych umiejętnościach, jak czytanie, pisanie lub liczenie, będące narzędziem dla dalszego pozyskiwania wiedzy, ale także o naukach przyrodniczych odkrywających prawidłowości świata natury, o historii i geografii będących zapisem ludzkiego rozwoju na przestrzeni wieków, celów, jakie mu przyświecały i środków podjętych w ich realizacji, o naukach moralnych w postaci ekonomii, polityki, filozofii i psychologii, ukazujących ludzkie zachowanie, jak również o literaturze będącej wyrazem wyobrażenia człowieka o nim samym. Owa wiedza stanowi fundament nie tylko mentalnego rozwoju dziecka, ale i rozkwitu cywilizacji, i wyłącznie ona wymaga usystematyzowanego procesu wdrażania<sup>3</sup>.

Jednym z najważniejszych i niezaprzeczalnych faktów odnoszących się do gatunku ludzkiego jest jego zróżnicowanie. Mimo podobieństw wspólnych dla wszystkich jego przedstawicieli, poszczególne jednostki różnią się od siebie nie tylko wyglądem, ale przede wszystkim osobowością. Analogia obranych celów lub wartości jest wynikiem wzajemnego wpływu, jaki ludzie wywierają na siebie. Każdy człowiek z osobna posiada inne interesy, zdolności, estetykę lub wykonuje zróżnicowane czynności, i to właśnie odróżnia człowieka od zwierząt, których zachowanie determinowane przez instynkt czyni z nich jednolitą masę. Owa nierówność jest motorem napędowym postępu i rozwoju cywilizacyjnego. Wraz z rosnącą dywersyfikacją umiejętności i gustów, struktura społeczna ulega komplikacji, zwiększa się podział pracy, a w ich następstwie wzrasta ogólny dobrobyt. Tym samym im poziom cywilizacyjny wyższy, tym mniej równości między ludźmi. Wszelka próba przymusowego narzucenia uniformizacji jest krokiem wstecz zbliżającym ludz-

<sup>2</sup> Rothbard, *O nową wolność: Manifest libertariański*, Warszawa 2004, s. 160.

<sup>3</sup> Rothbard, *Edukacja...*, s. 20–21.

kość do okresu barbarzyństwa lub nawet wspólnot pierwotnych, a ponadto stanowi gwałt na naturze człowieka<sup>4</sup>.

Wartą uwagi jest jedynie równość wobec prawa, zapewniająca swobodę od przemocy i w ten sposób ułatwiająca indywidualny rozwój ludzkiej osobowości, umiejętności, talentów i pomysłowości. Ze względu na różnorodność między ludźmi formalne kształcenie winno być dostosowane do indywidualnych zdolności każdej osoby. Nauczanie grupowe cechuje się jednolitą formą, toteż zawsze narusza ona drzemiące w dziecku predyspozycje. Państwowy przymus nauczania wsparty na ogólnych standardach kształcenia za swój wyznacznik przyjął zdolności przeciętnego ucznia, uderzając tym samym zarówno w mniej pojętne, ale także błyskotliwe i zdolne dzieci<sup>5</sup>. Jednolitej formy i eliminacji wszelkiej różnorodności lub indywidualizmu z publicznego szkolnictwa, podobnie jak w przypadku każdej innej działalności państwa, wymaga tego jego natura:

*Do natury każdej biurokracji rządowej należy bowiem funkcjonowanie na podstawie zbioru reguł i jednolite narzucanie tych reguł bez wdawania się w subtelności. Gdyby biurokracja działała inaczej i urzędnik miał rozstrzygać od ręki każdy indywidualny przypadek, to słusznie by go oskarżono o nierówne i niejednakowe traktowanie podatników. Zarzucono by mu dyskryminowanie i przyznawanie specjalnych przywilejów. Urzędnikom jest ponadto wygodniej ustanowić jednolite prawa na swoim terenie. W przeciwieństwie do prywatnego przedsiębiorstwa działającego dla zysku, urzędnik państwowy nie jest zainteresowany wydajnością ani oferowaniem usług na możliwie najwyższym poziomie. Ponieważ nie musi się przejmować zyskiem i nie odczuwa na własnej skórze strat, to nie musi brać pod uwagę potrzeb i oczekiwań konsumentów-klientów. Urzędnik koncentruje się na tym, żeby „nie wzbudzić fal” i osiąga swój cel, stosując wszędzie te same jednolite reguły, bez względu na to, czy w danym przypadku mają one jakikolwiek sens czy nie<sup>6</sup>.*

---

<sup>4</sup> G. Harris, *Inequality and Progress*, Boston: Houghton, Milfin, 1898 – dostępne także w wersji elektronicznej na:

<http://www.archive.org/stream/inequalityprogre00harrich#page/n9/mode/2up> (stan na 18.05.2014 r.).

<sup>5</sup> Rothbard, *Edukacja...*, s. 23.

<sup>6</sup> Rothbard, *O nową wolność...*, s. 168.

Z racji tego, iż to rodzic zna najlepiej zdolności i osobowość dziecka, najtrafniej dostosowałby odpowiedni program nauczania i tempo rozwoju umiejętności swego potomka. Zakaz rodzicielskiego nauczania stanowi więc dla Rothbarda niewytłumaczalną niesprawiedliwość. Gdy rodzicom brak czasu lub umiejętności w przekazywaniu wiedzy, winni oni posiadać swobodę w zatrudnieniu prywatnego mentora, którego kontrola i ewentualny wpływ na przekazywane treści nie stanowiłyby problemu. Głównym powodem, dla którego posyłają oni swe pociechy do miejsc masowego kształcenia jest wysoki koszt indywidualnej edukacji. Warto podkreślić, że przymus szkolny uderza w dzieci bez predyspozycji do nauki – narusza ich prawa i marnotrawi energię, która z powodzeniem mogłaby zostać spożytkowana skuteczniej na innym polu działalności. Z problemem edukacji wiąże się również zagadnienie wychowania i jego przypisanie rodzicom lub państwu. Rothbard stanowczo opowiada się za pozostawieniem tego długotrwałego i kosztownego procesu rodzicom, przede wszystkim z racji tego, iż posiadają oni dokładną wiedzę na jego temat. Co więcej, z racji wspólnoty więzów są oni najbardziej zainteresowani jego rozwojem duchowym, intelektualnym i fizycznym. Objęcie roli wychowawcy przez instytucje państwowe gwałci prawa rodziców do opieki nad ich potomstwem, jak i uprawnienia młodych ludzi do nieskrępowanego rozwoju – państwo bazując na monopolu użycia przymusu eliminuje najważniejszy czynnik kształtowania osobowości, jakim jest wolność od przemocy<sup>7</sup>.

O efektach publicznego szkolnictwa, zdaniem Rothbarda, nie można powiedzieć nic dobrego. Przede wszystkim wywołuje ono wzrost niezadowolenia społecznego będącego wynikiem niespełniania życzeń rodziców co do programu nauczania i jego jakości:

*Urzędnik oświaty publicznej musi podjąć szereg istotnych i kontrowersyjnych decyzji dotyczących wzorca formalnego kształcenia obowiązującego na podległym mu obszarze. Musi rozstrzygnąć, czy szkoły powinny być tradycyjne czy nowoczesne, czy powinny propagować wolny rynek czy socjalizm, konkurencję czy egalitaryzm, czy powinny uczyć przedmiotów ogólnych czy przygotowywać do zawodu, czy powinny być koedukacyjne, czy też męskie i żeńskie. Musi zdecydować, czy umieścić w programie wychowanie seksualne, czy nadać szkołom charakter wyznaniowy czy świecki, albo pośredni pomiędzy tymi skrajnościami. Rzecz w tym, że bez względu na to, jak zdecyduje, to – nawet jeśli jego decyzja zadowoli większość – zawsze pozostanie duża gru-*

---

<sup>7</sup> Rothbard, *Edukacja...*, s. 23-24.

*pa rodziców i dzieci całkowicie pozbawionych takiej szkoły, jakiej pragną. Jeśli wybór urzędnika padnie na tradycyjne wychowanie w szkole, to stracą na tym rodzice o nowoczesnych poglądach i vice versa. Podobnie będzie w przypadku wszystkich innych istotnych decyzji. Im bardziej oświata będzie publiczna, tym bardziej rodzice i uczniowie będą pozbawieni szkół, których potrzebują, i tym częściej bezlitosna większość będzie wypierać potrzeby jednostek i mniejszości<sup>8</sup>.*

Idąc dalej, ekspansja udziału państwa w sektorze edukacyjnym powoduje wzrost społecznych konfliktów i antagonizuje ze sobą ludzi, chcących mieć jak największy wpływ na władzę.

*W rezultacie, im większy jest udział szkół publicznych w oświacie, a im mniejszy szkół prywatnych, tym większe i ostrzejsze konflikty w społeczeństwie. Jeśli jakiś urząd ma podejmować decyzję, czy w szkołach będzie wychowanie seksualne, czy szkoły będą tradycyjne albo czy będą koedukacyjne itd., to bardzo ważne się staje, żeby zdobyć przewagę w rządzie i zablokować możliwość dojścia do władzy innym. Okazuje się, że w przypadku szkolnictwa, podobnie jak w innych dziedzinach, im więcej decyzji przechodzi z rąk prywatnych w ręce rządu, tym bardziej różne grupy będą skakać sobie do gardeł w rozpaczliwym wysiłku do zapewnienia sobie decyzji zgodnej z własnymi preferencjami<sup>9</sup>.*

System przymusowego publicznego szkolnictwa jest również doskonałym narzędziem do prowadzenia polityki narodowościowej. Rządy niejednokrotnie poprzez narzucenie urzędowego języka nauczania realizowały program wynaradawiania mniejszości zamieszkujących ich terytoria<sup>10</sup>. Polityka

<sup>8</sup> Rothbard, *O nową wolność...*, s. 168–169.

<sup>9</sup> *Ibid.*, s. 169.

<sup>10</sup> Rothbard, *Edukacja...*, s. 30–31. Zob. także L. von Mises, *Omnipotent Government: The Rise of the Total State and Total War*, Libertarian Press Inc., Grove City 1985, s. 85-87 oraz idem, *Liberalizm w tradycji klasycznej*, Kraków 2004, s. 156-158, gdzie Mises stwierdza: „[...] jest tylko jeden argument, który ma znaczenie [...] a mianowicie taki, że uparte trzymanie się polityki przymusowej edukacji pozostaje w głębokiej niezgodzie z wysiłkami na rzecz ustanowienia trwałego pokoju.

[...] problem przymusu edukacyjnego ma zupełnie inne znaczenie na rozległych obszarach, gdzie ludy mówiące innymi językami żyją tuż obok siebie, wymieszane w wielojęzycznej gmatwaninie. Tutaj pytanie, który język uczynić podstawą nauczania, nabiera kluczowego znaczenia. Taka lub inna decyzja może, w przeciagu lat, zdeterminować narodowość całego obszaru. Szkoła może odstręczyć dzieci od narodowości, do której należą ich

przymusowej integracji w publicznych szkołach, mimo protestu obu potencjalnie zainteresowanych stron, także jest opłakana w skutkach. Doprowadza ona do narzuconej asymilacji zwykłych dzieci z osobnikami o wątpliwej reputacji, rówieśnikami mającymi na nie niekorzystny wpływ, agresywnymi i nie do wyuczenia, a które znalazły się w szkole również wbrew swej woli. Wszelka nienawiść do potencjalnie lepszych i zdolniejszych jest wytworem dążenia do egalitaryzmu i walki z indywidualnością<sup>11</sup>.

Państwowa edukacja to przede wszystkim źródło indoktrynacji na masową skalę. Stanowi ono metodę formowania posłusznych poddanych zgodnie z egalitarnymi pryncypiami, którego efektem ma być stworzenie zuniformizowanego i homogenicznego narodu, o jednakowym sposobie myślenia, zwyczajach i uczuciach. Narzuca ono jeden światopogląd i system wartości mający konserwować władzę elit politycznych nad resztą społeczeństwa<sup>12</sup>.

---

*rodzice i zostać użyta jako środek ucisku całych narodowości. Ktokolwiek kontroluje szkoły ma władzę szkodenia innym narodowościom i świadczenia korzyści swojej własnej.*

*Nie jest rozwiązaniem tego problemu sugestia, by każde dziecko posyłać do szkoły, w której mówi się językiem jego rodziców. Po pierwsze, pomijając nawet problem, jaki stanowią dzieci o mieszanym podłożu językowym, nie zawsze łatwo jest zdecydować, jaki jest język rodziców. Na terenach wielojęzycznych praktyka zawodowa wymaga od wielu osób, by władały wszystkimi językami używanymi w danym kraju. Ponadto często nie jest możliwe, aby jednostka – znowu ze względu na swoje źródło utrzymania – przyznała się otwarcie do takiej czy innej narodowości. W systemie interwencjonizmu mogłoby to ją kosztować utratę przychylności klientów należących do innej narodowości, lub utratę pracy u takiego przedsiębiorcy. I dalej, jest wielu rodziców, którzy woleliby nawet posyłać swoje dzieci do szkół innej narodowości niż ich własna, ponieważ cenią korzyści płynące z asymilacji z inną narodowością niż lojalność wobec własnego ludu. Jeśli zostawi się rodzicom możliwość wyboru szkoły, do jakiej chcą posyłać dzieci, to naraża się ich na wszelkie formy politycznego przymusu. Na wszystkich terenach o mieszanej narodowości, szkoła jest politycznym łupem najwyższej wagi. Nie może się pozbyć swego politycznego charakteru tak długo, jak długo pozostaje instytucją publiczną i obowiązkową. W gruncie rzeczy jest tylko jedno rozwiązanie: państwo, rząd i prawo nie mogą w żaden sposób zajmować się szkołami i edukacją. Fundusze publiczne nie mogą być pożytkowane na takie cele. Wychowanie i nauczanie młodzieży musi być pozostawione w całości rodzicom oraz prywatnym stowarzyszeniom i instytucjom”.*

<sup>11</sup> Rothbard, *O nową wolność...*, s. 173-176; idem, *Edukacja...* 26, s. 8. Por. D. Boaz, *Libertarianizm*, Poznań 2005, s. 311-315.

<sup>12</sup> Rothbard, *Edukacja...*, s. 29-45, gdzie podana jest faktografia dotycząca zarówno szkolnictwa amerykańskiego i europejskiego, jasno ukazująca, iż pierwotnie przyświecającym celem szkolnictwa publicznego było modelowanie społeczeństwa. Zob. także A. Young, W. Block, *Enterprising Education: Doing Away with the Public School System* [w:] *International Journal of Value Based Management*, Vol. 12, No. 3, 1999, s. 195-199, gdzie znajduje się stwierdzenie, iż publiczna edukacja jest pokłosiem błędnego utożsamiania wolności z prawem wyboru władzy. Ten błąd owocuje założeniem konieczności dostarczania przez państwo za pomocą szkół i kształcenia niezbędnych informacji koniecznych do dokonywania wyboru. Sprowadza się to do sytuacji, w której elity polityczne uczą, w jaki sposób je wybierać, utrwalając tym samym ich panowanie. Natura wolności zaś nie znajduje

Kultywowane obecnie tzw. *progresywne nauczanie*, postulowane przez przedstawicieli lewicy, niszczy samodzielność w myśleniu dziecka przez podporządkowanie go grupie lub wymóg gloryfikowania określonych jednostek, arbitralnie uznanych przez elity za wybitne. Brak systematyki w edukacji progresywnej generuje setki młodych ludzi nieumiejących czytać ze zrozumieniem lub sklecić językowo i logicznie poprawnej wypowiedzi<sup>13</sup>. Do tego egzekwuje ono równość i jednolitość za pomocą zniesienia ocen lub subiektywnego oceniania przez nauczyciela, które w zamyśle ukrywać ma różnice między uczniami, a tym samym minimalizować frustrację gorszych. Skutkuje to pozbawieniem motywacji do pracy u zdolniejszych uczniów. Idąc dalej, progresywna edukacja promuje kolektywizm, ucząc dzieci nadrzędności grupy nad jednostką, z jednoczesnym przypisaniem jej wyłączności na podejmowanie wiążących decyzji. Jednocześnie zaniża poziom nauczania, dostosowując program do zdolności intelektualnych najmniej zdolnych dzieci. W końcu, przyjmując założenie, iż dziecku należy się nie tylko edukacja, ale i wychowanie w każdej fazie dorastania, stara się przejąć od domu na rzecz państwa wszystkie funkcje wychowawcze.<sup>14</sup> Kolejnym elementem kontroli rządu nad kształceniem młodych ludzi są obowiązki odbycia licznych kursów pedagogicznych, umożliwiających pracę w publicznych szkołach, ciążące na nauczycielach. Wpływ na model edukacji mają również liczne organizacje i stowarzyszenia edukacyjne działające pod postacią agend rządowych. Dodatkowo symbolem opresji w państwowym szkolnictwie może być fakt nieusuwalności i braku eliminacji z zawodu nauczyciela, który przebrnął przez odpowiednie egzaminy zawodowe – rzecz można, iż od tego momentu utożsamia się go z członkiem tzw. *szużby cywilnej*<sup>15</sup>. Zamykając listę wad publicznej edukacji, należy również podkreślić, iż zdaniem Rothbarda przymus szkolny jest częściowo efektem działalności związków zawodowych. W celu zmniejszenia konkurencji na rynku pracy ze strony młodych osób, popierają one wydłużanie obowiązkowego okresu przebywania w instytucjach oświatowych. Tym samym związki zawodowe są winne dużej stopie bezrobocia wśród młodych ludzi<sup>16</sup>.

---

się w możliwości decydowania o rządzących, ale leży w ludzkim rozumie, który definiuje istotę człowieczego zachowania. – dostępne także na:

[http://www.walterblock.com/wp-content/uploads/publications/enterprising\\_education.pdf](http://www.walterblock.com/wp-content/uploads/publications/enterprising_education.pdf) (stan na 18.05.2014 r.).

<sup>13</sup> Swego czasu głośno było o liście studentki (!) do gazety narzekającej w nim na zbyt trudne egzaminy. Swoją wypowiedź zaczęła tak: „Piszę do Państwa, iż jestem studentką...”, [http://lublin.gazeta.pl/lublin/1,48724,15491628,Studentka\\_wydzialu\\_prawa\\_i\\_administracji\\_Na\\_egzaminie.html](http://lublin.gazeta.pl/lublin/1,48724,15491628,Studentka_wydzialu_prawa_i_administracji_Na_egzaminie.html) (stan na 18.05.2014 r.).

<sup>14</sup> Rothbard, *Edukacja...*, s. 45–46.

<sup>15</sup> *Ibid.*, s. 25.

<sup>16</sup> Rothbard, *O nową wolność...*, s. 181.

System szkół publicznych finansowany jest za pomocą podatków i dotacji, niedających się usprawiedliwić pod względem moralnym. Po pierwsze, zmuszają one rodziców posyłających dzieci do szkół prywatnych do ponoszenia podwójnych kosztów edukacji w wyniku dotowania oświaty publicznej. Po drugie, sprawia, iż osoby ubogie, samotne, lub bezdzietne małżeństwa finansują rodziny posiadające dzieci – dopłata jest tym większa, im dzieci w rodzinie jest więcej<sup>17</sup>. Mało tego, trudno sobie wyobrazić analogiczne rozwiązania na polu wydawniczym, gdzie za przymusowo pobrane świadczenia, administracja państwowa narzucałaby rodzaj i tytuły czasopism lub książek dozwolonych do lektury, a które przecież również są istotnym elementem edukacji:

*Pozostając przy innych metodach kształcenia niż nauka szkolna: jak byśmy przyjęli pomysł rządu federalnego lub stanowego, żeby z pieniędzy podatników sfinansować sieć państwowych czasopism i gazet, a następnie zmusić wszystkich ludzi albo wszystkie dzieci do ich czytania? Co byśmy powiedzieli, gdyby rząd zabronił ponadto wydawania wszystkich innych gazet i czasopism, a w każdym razie tych, które nie spełniają określonych „standardów” albo są niezgodne z poglądami rządowej komisji na temat tego, co dzieci powinny czytać? Bylibyśmy takim pomysłem przerażeni. A przecież taki właśnie reżim rząd wprowadził do szkolnictwa. Przymusowe czytelnictwo prasy państwowej uważalibyśmy słusznie za naruszenie wolności prasy. Tymczasem wolność oświaty jest nie mniej istotna niż wolność prasy. Zarówno prasa, jak i oświata zapewniają dostęp do informacji, możliwość kształcenia się i dociekania prawdy. W gruncie rzeczy tłumienie wolności oświaty powinno budzić większy sprzeciw i przerażenie niż ograniczanie wolności prasy, ponieważ dotyczy ono w sposób bardziej bezpośredni wrażliwych i nieuformowanych umysłów dzieci<sup>18</sup>.*

Problemu nie rozwiązuje także postulat wprowadzenia tzw. bonów edukacyjnych, autorstwa Milтона Friedmana. Zgodnie z jego założeniami każda rodzina otrzymalaby od państwa bon edukacyjny, którym opłacałaby wysokość czesnego w dowolnie wybranej placówce edukacji, w tym prywatnej. Rozwiązanie to utrzymałoby finansowanie edukacji ze środków podatkowych, ale wyeliminowało wielką, monopolistyczną i bezproduktywną biurokrację administrującą szkolnictwem, jednocześnie stymulując powstawanie różno-

<sup>17</sup> *Ibid.*, s. 176–177.

<sup>18</sup> *Ibid.*, s. 170.

rodnych instytucji edukacyjnych<sup>19</sup>. W mniemaniu Rothbarda rozwiązanie to zwiększałoby możliwość wyboru i otwierało drogę do zniesienia szkolnictwa państwowego, jednakże wciąż utrzymywałoby niemoralne przymusowe dotowanie szkół. Ponadto z instytucją bonów będą szły w parze wzmożona kontrola i prawo do narzucania reguł przez państwo – bony będzie można zrealizować jedynie w placówkach koncesjonowanych przez rząd i spełniających jego wymagania, a tym samym zwiększy się nadzór nad programem i metodami nauczania<sup>20</sup>. Wymóg akredytacji istnieje zresztą obecnie i obliguje szkoły prywatne do dostosowania swego programu z wymaganym modelem rządowym.

Powszechne mniemanie o darmowości edukacji stanowi faktycznie jej finansowanie przez podatnika. Oderwanie świadczenia usługi od opłaty skutkuje nadmiarem osób chętnych do skorzystania z niej, a dodatkowo brakiem zainteresowania jej poziomem. Wspomnieć należy, iż również pracodawcom zależy na jak najdłuższym okresie edukacji, bowiem otrzymują do pracy osoby choć częściowo wykwalifikowane za pieniądze podatników, co eliminuje konieczność odbycia staży i szkoleń z funduszy firmy. Jednak owe kwalifikacje są jedynie pozorne, a wiedza przekazywana w państwowym szkolnictwie okazuje się w większości wypadków bezużyteczna w późniejszym życiu zawodowym<sup>21</sup>.

Podobne zarzuty dotyczą szkolnictwa wyższego. Sposób finansowania uczelni wyższych sprowadza się do dyskryminowania osób uboższych względem zamożniejszych i dystrybuowania bogactwa od tych pierwszych do drugich, którzy dzięki zdobytej w ten sposób wiedzy będą ponadto w przyszłości osiągać wyższe dochody. Idąc dalej, prywatne uczelnie wyższe są ofiarą nieuczciwej konkurencji ze strony uczelni państwowych, a dzieje się tak przez fakt podlegania tych pierwszych rządowej drobiazgowej kontroli i przymusowi spełniania licznych wymogów dotyczących nie tylko metod nauczania i programu, ale także chociażby nakazu sprawowania nad placówką zarządu powierniczego, wykluczającego bezpośrednią władzę właścicielską, zapewniającą wyższy poziom świadczonych usług w wyniku kierowania się rachunkiem zysków i strat<sup>22</sup>. Gdy chodzi o badania naukowe, podlegają one takim samym prawidłowościom rynkowym jak każda inna działalność –

---

<sup>19</sup> M. Friedman, R. Friedman, *Wolny wybór*, rozdz. 6: *Co złego dzieje się z naszymi szkołami?*, Wydawnictwo ASPEKT 2006.

<sup>20</sup> Rothbard, *O nową wolność...*, s. 178–179 i M.N. Rothbard, *Vouchers: What Went Wrong?* [w:] Rothbard, *Making Economic Sense*, Auburn, AL: Mises Institute 1995, s. 156–160; w pol. tłum. jako M.N. Rothbard, *Bony – co poszło źle?* [w:] *Opcja na prawo*, maj 2006, nr 5/53, s. 50–51.

<sup>21</sup> Rothbard, *O nową wolność...*, s. 179–181.

<sup>22</sup> *Ibid.*, s. 181–185.

brak w nich systemu cenowego i narzucenie ogólnego zarządzania jest dla nich zabójcze. Co warto podkreślić, subsydiowanie przez rząd uczelni wyższych, celem zwiększenia liczby studentów, w skutek wzrostu podaży absolwentów, owocuje spadkiem wynagrodzeń dla specjalistów, a tym samym zmniejsza ilość naukowców. Rządowa interwencja w celu pobudzenia badań naukowych wpływa na ich zbiurokratyzowanie. Postulat usystematyzowania badań i wynalazków w celu zapewnienia im rzadkich zasobów koniecznych dla ich istnienia uderza w innowacyjność – pomijając fakt ulegania rządowych grup wynalazczych opiniom autorytetów i tym samym zwolnienia tempa lub nawet uniemożliwienia w ten sposób dokonania odkrycia w jakiejś dziedzinie, wymaga to bowiem zdefiniowania celu i programu prac, które w przypadku indywidualnych wynalazków są spontaniczne<sup>23</sup>.

Panaceum na wszystkie wyżej wspomniane problemy jest, zdaniem Rothbarda, poddanie edukacji wolnemu rynkowi i eliminacja z tej dziedziny jakichkolwiek przejawów działalności państwa. Tylko wolny rynek jest w stanie sprostać spontanicznemu i naturalnemu zjawisku zróżnicowania – może on dostarczyć szkół spełniających oczekiwania rodziców pod względem sposobów nauczania, podmiotów dla jakich mają być przeznaczone i materii, jakiej się w nich będzie nauczać. Przekuwając to na hasła polityczne, Rothbard domaga się całkowitego zniesienia lub co najmniej ograniczenia obowiązku szkolnego, który czyni ze szkół więzienia dla dzieci. Zaowocuje to również likwidacją niesprawiedliwych podatków i dotacji, które redystrybuują bogactwo z kieszeni ubogich do osób zamożniejszych, a dodatkowo pobudzi rozwój różnorodnych form dobrowolnego nauczania. Wyeliminowane zostać powinny obligatoryjne kursy pedagogiczne, utrudniające podjęcie pracy w szkolnictwie. Gdy chodzi o badania naukowe, w przypadku gdy nie da się całkowicie zlikwidować obciążeń podatkowych w sektorach, których rozwój jest najbardziej pożądanym, należy je znacząco zmniejszyć, gdyż stanowi to warunek uszczuplenia rządowej kontroli nad badaniami naukowymi, a tym samym zapewnienia im swobody i wydajności<sup>24</sup>.

Na zakończenie warto wspomnieć, iż esej *Edukacja: Wolna i Przymusowa* doskonale wpisuje się w debatę nad aktualnymi problemami polskiego szkolnictwa. Od dłuższego bowiem czasu słysząc krytyczne uwagi pod ad-

<sup>23</sup> M.N. Rothbard, *Science, Technology, and Government*, The Mises Institute 2004, s. 2–3, 5–19.

<sup>24</sup> *O nową wolność...*, s. 185; idem, *Science, Technology, and Government*, s. 9–10, 26–30; A. Young i W. Block, *Enterprising Education...*, s. 199–204; L.H. Rockwell, Jr., *A gdyby zlikwidować szkoły publiczne?* – artykuł dostępny na:

<http://mises.pl/blog/2013/04/30/rockwell-a-gdyby-zlikwidowac-szkoly-publiczne> (stan na 18.05.2014 r.).

resem reformy systemu oświaty z 1999 roku<sup>25</sup>. Krytykuje się ją na polu organizacyjnym, podkreślając centralizację organów czuwających nad pracą w placówkach edukacyjnych – mowa tu o kuratoriach i regionalnych komisjach egzaminacyjnych, które *nota bene* mają być niebawem zastąpione przez urząd Naczelnego Inspektora Jakości Edukacji, Krajowy Ośrodek Jakości Edukacji oraz Centralny Bank Zadań, zaś poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki doskonalenia nauczycieli i biblioteki pedagogiczne przez centra rozwoju edukacji. Również jakość kształcenia pozostawia wiele do życzenia – szkoły realizując odgórnie narzucony program nauczania i poświęcając większość energii na zbyt sformalizowane wymogi sprawozdawczości, zapominają o dostosowaniu wymogów pod określonego ucznia, nie uwzględniając jego osobowości, umiejętności wypowiadania się w mowie i piśmie, a ponadto, co jest szczególnie godne potępienia, nie starając się w ogóle dostarczyć mu narzędzi do opanowania podstawowych zasad analitycznego i krytycznego myślenia. Widać to zwłaszcza w podporządkowaniu egzaminów końcowych formie testu, który będąc nastawionym na odtwarzanie przyjętego odgórnie klucza odpowiedzi, całkowicie eliminuje samodzielność i krytyczność twórczego myślenia. Także szkolnictwo wyższe ponosi konsekwencje takiego stanu rzeczy. Niż demograficzny, brak egzaminów wstępnych weryfikujących umiejętności kandydatów, obniżenie poziomu nauczania w celu przyciągnięcia jak największej liczby studentów, a wraz z nimi rządowych dotacji, skutkuje produkcją bezrobotnych absolwentów o niskim poziomie kompetencji zawodowych i intelektualnych.

Należy również wspomnieć o obecnej polityce edukacyjnej polskiego rządu. Niedawny sprzeciw społeczności rodziców skupionych wokół organizacji *Ratuj Maluchy*<sup>26</sup> wobec rządowych planów objęcia obowiązkiem szkolnym 6-latków, uwieńczony zebraniem wymaganej do przeprowadzenia w tej sprawie referendum liczby podpisów, nie znalazł aprobaty wśród elit rządzących, które w Sejmie RP opowiedziały się przeciwko referendalnej inicjatywie. Swoistego wydzwiku nabrały również słowa Rzecznik Praw Obywatelskich, odnoszącej się do oporu nie tylko rodziców, ale i Rzecznika Praw Dziecka, przed rządowym programem *Równościowe przedszkole*, w którym to znajdują się zapisy nakazujące przeprowadzanie warsztatów wymuszających przebieranie chłopców i dziewczynek w ubrania przeznaczone nie dla ich płci. Opierając się bowiem na wyroku Trybunału Konstytucyjnego RP, jak również Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, Pani Rzecznik stwierdziła kategorycznie, iż:

---

<sup>25</sup> R. Leśniak, *Odnaleźć optymizm... Po 10 latach od wprowadzenia reformy oświaty* – dostępne na: <http://www.malopolska.edu.pl/plik/35/> (stan na 18.05.2014 r.).

<sup>26</sup> Witryna internetowa organizacji znajduje się pod adresem: <http://www.ratujmaluchy.pl/> (stan na 18.05.2014 r.).

*Konstytucja nie może gwarantować i nie gwarantuje, że wiedza przekazana w szkole będzie zgodna z przekonaniami rodziców,*

oraz że:

*rodzice mogą edukować dzieci po szkole i w weekendy<sup>27</sup>.*

Tym samym tezy i przestrogi Rothbarda zawarte w *Edukacji: wolnej i przymusowej*, napisanej ponad 40 lat temu (1971 r.), w pełnej mierze zachowują swoją aktualność, a jej wydanie w języku polskim, miejmy nadzieję, zwróci uwagę na niebezpieczeństwa, jakie niesie ze sobą publiczne szkolnictwo oraz rozbudzi większy krytycyzm wobec państwowej edukacji.

Dr Radosław Wojtyszyn

---

<sup>27</sup> B. Marczuk, *RPO: gender nie przeszkadza*, Rzeczpospolita 14.05.2014 — dostępne na: <http://www.rp.pl/artukul/1109504.html> (stan na 18.05.2014 r.).

## EDUKACJA JEDNOSTKI

Każdy noworodek przychodzi na świat pozbawiony zdolności typowych dla w pełni rozwiniętego człowieka. Nie chodzi tu jedynie o brak zdolności wyraźnego widzenia, poruszania się, samodzielnego zdobywania pożywienia itd., ale przede wszystkim o to, iż jest on pozbawiony zdolności do rozumowania, tj. tego, co odróżnia człowieka od zwierząt. Jednakże kluczową cechą odróżniającą człowieka od zwierząt jest fakt, że wszystkie te zdolności, a w szczególności rozumowanie, stanowią drzemający w nim potencjał. Proces dorastania jest procesem rozwoju umiejętności dziecka. Od stanu bezradności i nieudolności, który cechuje potomstwo jedynie kilku gatunków zwierząt, dziecko dojrzewa do wspaniałości dorosłej osoby.

Z racji tego, że zmiany te są postrzegane w sposób bezpośredni, łatwo jest skupić się wyłącznie na ich czysto fizycznej naturze. Zwiększający się wzrost i masa dziecka, nauka mówienia i chodzenia itd. mogą być widziane w kategoriach zaangażowanej w nie fizycznej lub mięśniowej aktywności, jednakże niezwykle ważna część procesu dorastania ma charakter intelektualny – jest to rozwój potencjału umysłowego czy też postrzegania i rozumowania. Dziecko, używając swoich nowych zdolności intelektualnych, uczy się i zdobywa wiedzę – nie tylko o otaczającym go świecie, ale i o samym sobie. Dlatego też nauka chodzenia i mówienia oraz późniejsze władanie tymi umiejętnościami zależy od umysłowych zdolności do zdobywania i używania tej wiedzy przez dziecko. W miarę jak dziecko korzysta z nowych umiejętności intelektualnych i motorycznych, ulegają one rozwojowi, dając mu bodziec do dalszego ich trenowania. W ten sposób chłopcy i dziewczęta poznają otaczający je świat, rówieśników i dorosłych, a także własne możliwości – zarówno umysłowe, jak i fizyczne.

Każde dziecko przychodzi na świat w konkretnym środowisku. Składają się nań przedmioty – naturalne, jak i stworzone przez człowieka – oraz inne istoty ludzkie, z którymi dziecko styka się na różne sposoby. To w inter-

akcji z tym środowiskiem młody człowiek ćwiczy swoje rozwijające się umiejętności. Jego rozum formułuje sądy na temat innych ludzi, relacji z nimi i ze światem w ogóle – rozumowanie odsłania przed dzieckiem jego pragnienia i fizyczne zdolności. W ten sposób dorastające dziecko, pracując ze swoim otoczeniem, rozwija własne cele i odkrywa środki do ich osiągnięcia. Cele te bazują na jego osobowości, na zasadach moralnych, które uważa za naj-lepsze, oraz na jego upodobaniach; jego wiedza na temat środków wynika z poznania najbardziej skutecznych sposobów postępowania. Ów zbiór „teorii”, którym się kieruje, dziecko uzyskało za pomocą swojej zdolności rozumowania w oparciu o własne lub cudze doświadczenie bądź poprzez dedukcję. Kiedy dziecko wkracza w dorosłość, posiada rozwinięte umiejętności oraz system wartości, zasad i wiedzy naukowej.

Cały ten proces dorastania, rozwijania wszystkich aspektów ludzkiej osobowości, jest edukacją. Oczywiście jest, że dana osoba zdobywa edukację poprzez wszystkie czynności podejmowane w dzieciństwie – każda chwila to nauka w tej lub innej formie<sup>28</sup>. Dlatego też ograniczanie pojęcia „edukacji” jedynie do zinstytucjonalizowanego procesu nauczania jednostki w szkole jest oczywistym absurdem. Człowiek uczy się cały czas. Poznaje i formułuje własne poglądy na temat innych ludzi, ich pragnień oraz czynności podejmowanych w celu ich realizacji. Uczy się o świecie i naturalnych prawach nim rządzących, a także odkrywa własne cele i to, jak je osiągać. Wyrabia sobie własne poglądy na temat ludzkiej natury i tego, jak w jej świetle powinny kształtować się jego cele oraz cele innych ludzi. Jest to proces ciągły, i nie ulega wątpliwości, że formalna edukacja jest jedynie jego częścią.

Tak naprawdę w zasadzie każdy jest „samoukiem”. Środowisko, w jakim przebywa jednostka – zarówno materialne, jak i społeczne – nie „determinuje” poglądów i wiedzy, z jaką wejdzie ona w dorosłe życie. Elementarną cechą ludzkiej natury jest fakt, iż poglądy danej jednostki są formułowane przez nią samą – inni mogą na nie wpłynąć, ale nikt nie może w zupełności zdeterminować poglądów i wartości, które jednostka przyjmie za swoje i utrzyma przez całe życie.

### **Kształcenie formalne**

Skoro każda jednostka uczy się nieustannie, a życie każdego dziecka samo w sobie jest edukacją, skąd zatem potrzeba formalnego nauczania? Wynika ona z faktu, że umiejętności dziecka nie są w pełni rozwinięte, mają charakter

---

<sup>28</sup> Dorosli również uczą się przez całe swoje życie – o sobie, innych ludziach i świecie. Ponieważ jednak ich zdolności rozumowania – inaczej niż w przypadku dziecka – są już rozwinięte, nie będą tutaj omawiane.

potencjalny i do rozwoju potrzebują doświadczenia. Aby ćwiczenie tych umiejętności było możliwe, środowisko dziecka musi dysponować odpowiednimi elementami, z którymi może wchodzić ono w interakcje. Jasne jest, że w dużej części swej ogólnej edukacji dziecko nie potrzebuje systematycznego kształcenia formalnego. Przestrzeń potrzebna do nauki i ćwiczeń fizycznych jest dostępna prawie zawsze. Nie trzeba pod tym względem żadnego zinstytucjonalizowanego szkolenia. Jeśli dziecko będzie miało zapewnione pożywienie i schronienie, rozwinie się fizycznie bez zbytniego instruowania. Jego relacje z innymi – zarówno członkami rodziny, jak i obcymi – wykształcą się naturalnie w toku jego życia. We wszystkich tych dziedzinach dziecko będzie w sposób spontaniczny ćwiczyć swoje zdolności poprzez interakcje z licznymi przedmiotami i osobami, w które obfituje jego otoczenie. Niezbędne reguły postępowania mogą być mu przekazane relatywnie łatwo, bez potrzeby systematycznej nauki.

Istnieje jednak dziedzina edukacji, w której bezpośrednia spontaniczność i znajomość kilku zasad nie wystarczy. Jest to obszar sformalizowanej nauki, a w szczególności wiedza specjalistyczna. Wiedza wykraczająca poza bezpośrednią sferę codziennego życia wymaga dużo większego rozwoju zdolności rozumowania. Musi być ona przekazywana za pomocą obserwacji i dedukcji – jednak wykształcenie takiego aparatu myślowego zajmuje sporo czasu. Co więcej, taka wiedza musi być przyswajana systematycznie, ponieważ rozumowanie odbywa się według uporządkowanych, logicznych etapów, które organizują obserwacje w usystematyzowaną wiedzę.

Dziecko, któremu brakuje treningu spostrzegawczości i rozwiniętego intelektu, nigdy samo nie przyswoi sobie zaawansowanej wiedzy w ten sam sposób, w jaki może nauczyć się pozostałych rzeczy. Nie byłoby w stanie dokonać koniecznych ku temu obserwacji i dedukcji bez niczyjej pomocy. Wiedzę taką może nabyć dzięki objaśnieniom nauczyciela, książkom lub połączeniu obu tych czynników. Zaletą książki jest możliwość pełnego i systematycznego wyłożenia danego tematu. Zaletą nauczyciela jest to, że znając dziecko i mając z nim bezpośredni kontakt, może wyjaśnić mu istotne lub niejasne punkty, uzupełniając uprzednio nabytą przez nie wiedzę z książki. Zasadniczo uważa się, iż połączenie obu metod daje najlepsze rezultaty w przypadku formalnego nauczania.

Edukacja formalna zajmuje się zatem wiedzą dotyczącą pewnych określonych przedmiotów. Na te przedmioty składa się przede wszystkim czytanie, które daje dziecku wspaniałe narzędzie przyswajania wiedzy w przyszłości, oraz jego pochodne w postaci różnych dziedzin „sztuki języka”, jak ortografia czy gramatyka. Czytanie zostaje użyte do nauki w takich dziedzinach, jak rządzące światem prawa natury (nauki przyrodnicze), rozwój ludzkości, jej cele i działania (historia i geografia), a później „nauk

etycznych” dotyczących ludzkiego zachowania (ekonomia, polityka, filozofia, psychologia) oraz rozważań na temat istoty człowieczeństwa (literatura).

Pisanie jest kolejnym potężnym kluczem do umysłowego rozwoju dziecka. Dzieli się ono na ćwiczenie wypracowań dotyczących powyższych tematów oraz naukę poprawnego budowania wypowiedzi.

Trzecim elementarnym narzędziem o wielkim znaczeniu jest arytmetyka, zaczynająca się od prostych działań i prowadząca ku bardziej rozwiniętym gałęziom matematyki. Spośród ogółu tych podstawowych umiejętności najistotniejsze jest czytanie, toteż nauka alfabetu jest rzeczą pierwszorzędną.

Modne stało się wyśmiewanie „trzech R”<sup>29</sup>, ale oczywiście jest, że te umiejętności mają ogromne znaczenie – im szybciej zostaną gruntownie opanowane, tym szybciej dziecko będzie w stanie przyswoić rozległy obszar wiedzy będącej wielkim dziedzictwem ludzkiej cywilizacji. Są one kluczami otwierającymi drzwi prowadzące do zgromadzonej przez ludzkość wiedzy, a także rozkwitu i rozwoju zdolności umysłowych dziecka. Jasne jest także, iż konieczność formalnego nauczania zachodzi jedynie w odniesieniu do wyżej wymienionych przedmiotów zasadniczych, jako że ich treść wymaga systematycznego wykładu. Nie ma żadnej potrzeby formalnego kształcenia w kwestiach takich, jak zabawa, wybór dentysty, współpraca z grupą i wielu podobnych, jakich obecnie naucza się na „kursach” w ramach „nowoczesnej edukacji”. Tak więc skoro nie ma potrzeby odgórnego nauczania w sferach aktywności fizycznej czy sferach czysto spontanicznego zachowania, nie ma potrzeby „edukacji fizycznej” czy „uczenia malowania palcami”<sup>30</sup>.

### **Ludzka różnorodność a kształcenie jednostki**

Jedną z najważniejszych cech ludzkiej natury jest wielkie zróżnicowanie między jednostkami. Oczywiście istnieją pewne powszechne cechy charakterystyczne – zarówno fizyczne, jak i psychiczne – wspólne wszystkim istotom ludzkim<sup>31</sup>. Jednakże poszczególni ludzie różnią się od siebie bardziej

<sup>29</sup> Mowa o *reading, writing, arithmetic*, tj. o podstawowym zestawie umiejętności, które uczniowie powinni nabyć w szkole. Nazwa wynika z faktu, iż wymawiane po angielsku słowa te posiadają na początku mocno brzmiące „r” (przyp. tłum.).

<sup>30</sup> Oczywiście w późniejszym etapie życia młodzież może brać udział w specjalnych kursach poświęconych lekkoatletyce, malarstwu lub muzyce, ale jest to zupełnie inna sytuacja, gdyż dotyczy systematycznego specjalizowania się w danej dziedzinie.

<sup>31</sup> Więcej na temat biologicznej indywidualności oraz psychologii – zob. Roger J. Williams, *Free and Unequal: The Biological Basis of Individual Liberty*, University of Texas Press, 1953; Roger J. Williams, *Indywidualność biochemiczna: podstawy teorii genetyki*, tłum. Jerzy Piotrowski, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, 1969; Gordon

niż przedstawiciele innych gatunków. Nie tylko każdy odcisk palca jest unikatowy, ale również każda osobowość. Wszyscy jesteśmy wyjątkowi pod względem swojego gustu, zainteresowań, zdolności i wyboru zajęć, które wykonujemy. Czynności podejmowane przez zwierzęta, rutynowe i kierowane instynktem, cechuje podobieństwo i jednakowość. Ludzie natomiast – pomimo podobieństw w obranych celach i wyznawanych wartościach, a także wzajemnego wpływu na siebie – dążą do wyrażenia wyjątkowości swoich charakterów. Rozwój indywidualnego różnicowania zdaje się być zarówno przyczyną, jak i skutkiem rozwoju cywilizacji. W miarę jej postępu pojawia się coraz więcej okazji do rozwijania intelektu i upodobań we wciąż rosnącej liczbie dziedzin. Wraz z owymi okazjami następuje ewolucja wiedzy i postęp, które wzbogacają cywilizację. Co więcej, to właśnie różnicowanie indywidualnych zainteresowań i talentów pozwala na wzrost specjalizacji i podziału pracy, na których opierają się cywilizowane gospodarki. Jak napisał wielbny George Harris:

*Życie ludów dzikich to jednorodność. Zasadniczymi cechami, jakimi odróżniają się ich przedstawiciele, są płeć, wiek, rozmiar i siła. Dzikusi [...] myślą podobnie lub wcale, stąd też ich rozmowy opierają się na monosylabach. Nie ma prawie żadnej różnorodności – jedynie horda mężczyzn, kobiet i dzieci. Następny, wyższy etap rozwoju społecznego, zwany barbarzyństwem, odznacza się zwiększonym różnicowaniem funkcji pełnionych w społeczeństwie przez poszczególne jednostki. Istnieje pewien podział pracy, pewna wymiana myśli, lepsza organizacja przywództwa, w większym stopniu kultywowane są wartości intelektualne i estetyczne. Najwyższy etap rozwoju, nazywany cywilizacją, wykazuje największy stopień specjalizacji. Wyraźnie odrębne funkcje społeczne stają się liczniejsze. Mnożą się stanowiska techniczne, handlowe, edukacyjne, naukowe, polityczne i artystyczne. Społeczeństwa pierwotne charakteryzuje podobieństwo wynikające z równości; społeczeństwa zaawansowane cechują się natomiast odmiennością będącą rezultatem nierówności lub różnicowania. Niższy poziom rozwoju to monotonia; wyższy to różnicowanie. Im niższy poziom rozwoju, tym bardziej ludzie są do siebie podobni; im zaś wyższy, tym podobieństw jest mniej.*

---

W. Allport, *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*, New Haven: Yale University Press, 1955; Abraham H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, tłum. Irena Wyrzykowska, Poznań: Rebis Dom Wydawniczy, 2004.

*W sposób oczywisty zatem [...] zmierzanie ku równości jawi się jako regres do prymitywizmu, zaś różnorodność jako postęp ku wyższej cywilizacji [...]. Jeśli zatem Pragniemy postępu w formie większego zadowolenia społecznego, konieczne jest pogłębienie różnorodności funkcji społecznych oraz opracowywanie nowszych, doskonalszych i bardziej zróżnicowanych metod kształcenia i pracy. Każdy krok na drodze postępu oznacza dodawanie czynnika ludzkiego, który w pewnym sensie jest inny od pozostałych istniejących czynników. Tak więc postęp cywilizacji [...] musi polegać na zwiększonej dywersyfikacji jednostek tworzących społeczeństwo [...]. Konieczne jest propagowanie każdego nowego wynalazku i sztuki, nowej wiedzy oraz szerszego stosowania zasad moralnych<sup>32</sup>.*

Wraz z rozwojem cywilizacji oraz zróżnicowania jednostek zmniejsza się jednakowość, a więc także „równość”. Tylko roboty pracujące na linii montażowej lub żdźbła trawy można uważać za całkowicie równe i identyczne pod względem wszystkich swoich cech. Im mniej właściwości wspólnych mają dwa organizmy, tym mniej są „równe”, a bardziej nierówne. Dlatego też ludzie cywilizowani różnią się od siebie w większej części swojej osobowości. Owa nierówność w gustach, umiejętnościach i charakterach niekoniecznie jest czymś krzywdzącym. Jest ona po prostu odbiciem skali ludzkiego zróżnicowania.

Wyraźnie widać, że powszechny entuzjazm dla równości jest w swoim podstawowym sensie antyludzki. Ma on tendencję do tłumienia indywidualizmu i różnorodności oraz cywilizacji jako takiej. Jest dążeniem do prymitywnej uniformizacji. Skoro zaś umiejętności i zainteresowania ludzkie są zróżnicowane z natury, działania mające na celu uczynienie ludzi równymi pod każdym względem, będą z konieczności zrównywaniem w dół. Są to działania skierowane przeciwko rozwojowi talentu, geniuszu, różnorodności i umiejętności rozumowania. Wiara w jednolitość i uniformizację neguje podstawowe reguły ludzkiego życia i rozwoju, jest więc wiarą w śmierć i zniszczenie.

Jednak w pewnym sensie równość między ludźmi może być rozsądna i korzystna. Każda jednostka powinna cieszyć się tak szerokim polem swobody w rozwoju swoich zdolności i osobowości, jak to tylko możliwe. Aby posiadać ów zakres możliwości, musi cieszyć się wolnością od przemocy wobec siebie. Przemoc może jedynie stłumić i zniszczyć rozwój oraz dążenia

<sup>32</sup> Zob. G. Harris, *Inequality and Progress*, Boston: Houghton Mifflin, 1898, s. 74–75, 88 *passim*.

człowieka – ani rozsądek, ani kreatywność nie mogą funkcjonować w atmosferze przymusu. Jeśli wszyscy dysponowaliby jednakowymi środkami obrony przed przemocą, to taka „równość wobec prawa” pozwoliłaby każdemu zmaksymalizować swoje możliwości.

Skoro każda jednostka jest niepowtarzalna, to oczywiste jest, że najlepszy typ formalnego nauczania to taki, który dopasowany jest do danej osobowości. Dzieci różnią się inteligencją, zdolnościami i zainteresowaniami. Dlatego też najlepszy wybór tempa, czasu, zróżnicowania, sposobu, jak i przebiegu nauczania zależeć będzie od predyspozycji samych wychowanków. Dla jednego dziecka – z racji jego zainteresowań i możliwości – najlepsza będzie intensywna nauka arytmetyki trzy razy w tygodniu i podobny kurs czytania pół roku później. Innemu z kolei wystarczyć może krótka nauka kilku przedmiotów. Trzecie zaś może potrzebować znacznie więcej czasu na samo czytanie itp. W zakresie formalnego, systematycznego kształcenia istnieje właściwie nieskończoność form – w zależności od indywidualnych predyspozycji każdego dziecka.

Dlatego też oczywiste jest, że najlepszy sposób nauczania to nauczanie indywidualne. Zajęcia, w których jeden nauczyciel zajmuje się jednym uczniem, to zdecydowanie najlepszy typ edukacji. Tylko w takich warunkach możliwości człowieka mogą osiągnąć swój najwyższy poziom. Jasne jest, że nauczanie w szkole, gdzie jeden nauczyciel uczy wiele dzieci, jest bez porównania gorszym systemem. Ponieważ każde dziecko różni się od pozostałych zarówno zdolnościami, jak i zainteresowaniami, a nauczyciel jest w stanie uczyć tylko jednej rzeczy naraz, widoczny staje się fakt, że zajęcia szkolne muszą opierać się na ujednoliconych programach. Z tego powodu – niezależnie od metody prowadzenia lekcji, tempa, czasu i zróżnicowania nauki – nauczyciel wyrządza krzywdę każdemu z dzieci, które ma pod swoją opieką. Każde kształcenie w szkole polega na wciskaniu wszystkim dzieci na prokrustowe łoże szkodliwej uniformizacji.

Co w takim razie możemy powiedzieć o prawach narzucających przymus szkolny wszystkim dzieciom? Są one powszechne w świecie zachodnim. Tam, gdzie prywatne szkoły są legalne, wszystkie zobligowane są do spełniania standardów określonych przez rząd. Jednak niesprawiedliwość, jaką jest odgórne narzucanie jakichkolwiek standardów nauczania, powinna być oczywista. Niektóre dzieci są mniej pojętne i potrzebują nauczania w wolniejszym tempie, bystre dzieci wymagają z kolei szybkiego tempa, aby rozwijać swoje zdolności. Ponadto wiele dzieci radzi sobie bardzo dobrze z jednym przedmiotem, mając jednocześnie problemy z innym. Powinno się im pozwolić rozwijać w tych dziedzinach, w których idzie im najlepiej, a porzucić te, w których idzie im źle. Jakich standardów nauczania nie narzuciłby rząd, uczyni on krzywdę wszystkim – słabszym, którzy nie są w stanie

nie przyswoić; tym, którzy różnie radzą sobie w poszczególnych dziedzinach, oraz najbystrzejszym, których umysły chciałyby już przejść do bardziej zaawansowanych rzeczy, ale muszą czekać, aż dogonią ich słabsi. W podobny sposób każde tempo pracy wybrane przez nauczyciela jest szkodliwe dla prawie wszystkich – słabsi nie są w stanie nadążyć, a bardziej lotni szybko tracą zainteresowanie oraz bezcenne szanse rozwoju ich wielkiego potencjału.

Oczywiście największą niesprawiedliwością jest uniemożliwienie rodzicom uczenia własnych dzieci. Nauczanie przez rodziców nosi cechy idealnego rozwiązania. Po pierwsze, jest to nauczanie zindywidualizowane, w którym nauczyciel zajmuje się bezpośrednio konkretnym dzieckiem, dostosowując się do jego możliwości i zainteresowań. Po drugie, któż może znać zdolności dziecka i jego osobowość lepiej niż jego rodzice? Ich codzienna zażyłość oraz miłość do dzieci czyni ich wyjątkowo wykwalifikowanymi do przekazania odpowiedniej wiedzy. W tym przypadku osobowości dziecka poświęcona zostaje indywidualna uwaga. Nikt nie jest przygotowany tak jak rodzic do tego, by oceniać, jak dużo lub w jakim tempie powinien uczyć dziecko, kiedy pozwolić mu na samodzielne działanie, a kiedy nim pokierować itd.

Niemal wszyscy rodzice spełniają wymagania niezbędne do nauczania własnych dzieci, szczególnie w zakresie przedmiotów podstawowych. Ci, którzy nie mają takich kwalifikacji, mogą zatrudnić indywidualnego nauczyciela dla swoich dzieci. Tego typu opiekunowie mogą być zatrudniani także wtedy, gdy rodzice nie mają czasu na formalne nauczanie swoich dzieci. Decyzję, czy rodzice powinni sami uczyć swoje dziecko lub który nauczyciel będzie dla niego najlepszy, najlepiej pozostawić w gestii samych rodziców. To rodzice są w stanie ocenić postęp dziecka, codzienny wpływ nauczyciela na nie itd.

Poza nauką pod nadzorem rodziców lub opiekuna, dziecko może zostać wysłane do szkoły prywatnej. Alternatywa ta nie jest jednak równie satysfakcjonująca, gdyż z konieczności brak w niej indywidualnego toku nauczania i tempa nauki. W takiej szkole dzieci podzielone są na wieloosobowe klasy, lekcje odbywają się według sztywnego planu, oceny przyznawane są według z góry określonej skali itd. Jedynym powodem istnienia szkół zamiast edukacji indywidualnej jest czynnik ekonomiczny: koszt zapewnienia osobistego opiekuna dla dziecka przekracza możliwości większej części rodziców. Wskutek tego muszą oni przyjąć jedyną możliwą alternatywę w postaci nauczania masowego, gdzie nauczyciel zajmuje się wieloma dziećmi naraz. Tego typu szkoły prywatne są w oczywisty sposób rozwiązaniem gorszym od indywidualnego toku edukacji. Jakikolwiek tempo nauki narzuci wychowawca, będzie ono krzywdzące dla wielu spośród jego podopiecz-

nych. Kiedy państwo wymusza pewne „standardy” na szkołach prywatnych, dokonuje tym samym jeszcze większej zbrodni na dzieciach. Gdy wybór edukacji dla dziecka jest całkowicie swobodny i nieskrępowany przez przymus państwowy, rodzice – którzy znają je i kochają najbardziej – będą w stanie wybrać najlepszą formę kształcenia, na jaką ich stać. Jeśli zatrudnią prywatnego nauczyciela, wybiorą najbardziej kompetentnego do zajęcia się ich dzieckiem. Jeśli będą mogli wybrać jakikolwiek rodzaj szkoły prywatnej, wybiorą ten, który najlepiej odpowiada ich dziecku. Zaletą nieograniczonego rozwoju szkół prywatnych będzie wolnorynkowa tendencja do powstawania różnych rodzajów placówek – w zależności od zapotrzebowania na konkretny typ edukacji. Powstaną szkoły dla dzieci inteligentnych, przeciętnych i słabszych, dla tych z szerokim wachlarzem umiejętności oraz tych, dla których najlepsza będzie specjalizacja itd. Jeśli jednak państwo zadecyduje, że każda szkoła musi uczyć np. arytmetyki, oznaczać to będzie, że te dzieci, które może i są bystre w innych dziedzinach, ale nie mają uzdolnień arytmetycznych, będą poddane niepotrzebnym cierpieniom. Narzucanie przez państwo jednolitych standardów jest poważnym pogwałceniem różnicowania ludzkich gustów i zdolności.

Słumienie rozwoju wyspecjalizowanych, częściowo zindywidualizowanych szkół prywatnych, które wychodzą naprzeciw potrzebom różnych dzieci, nie jest jedynym efektem istnienia państwowych przepisów o przymusie szkolnym. Oprócz tego uniemożliwiają one także wychowanie dziecka przez osoby, które pod wieloma względami najlepiej się do tego nadają, tj. przez rodziców. Skutkiem tych przepisów jest także zapędzenie do szkół tych dzieci, które mają niewielkie lub żadne uzdolnienia do nauki. Tak się bowiem składa, że wśród ludzkiej różnorodności istnieje też duża liczba dzieci mniej rozwiniętych, które nie są w stanie przyswajać wiedzy, a ich zdolność rozumowania jest niewielka. Wpychanie tych dzieci w system szkolnictwa na siłę jest zbrodnią na ich naturze. Niezdolne do systematycznej nauki muszą cierpieć, patrząc, jak inni się uczą (poszkodowanymi będą także dzieci utalentowane i przeciętne, ponieważ będą musiały czekać, aż dogonią ich słabsi). Tak czy inaczej nauczanie nie odnosi niemal żadnego skutku w przypadku tych dzieci, a w dodatku wiele godzin ich życia po prostu marnuje się w rezultacie państwowego ustawodawstwa. Gdyby godziny te poświęcano na proste, bezpośrednie doświadczenia – o wiele łatwiej przyswajalne dla takich dzieci – byłyby one niewątpliwie zdrowsze zarówno teraz, jak i w dorosłości. Zapędzanie ich do szkoły na dziesięć decydujących lat ich życia oraz zmuszanie do udziału w zajęciach, wobec których nie żywią zainteresowania lub nie mają predyspozycji, równa się okaleczeniu ich osobowości.

## Rodzice albo państwo

Kluczowy problem całej tej dyskusji jest jasny: czy dziecko powinno być nadzorowane przez rodzica, czy przez państwo? Istotną cechą ludzkiego życia jest trwająca przez wiele lat bezradność dziecka, którego zdolności w zakresie zaspokajania własnych potrzeb życiowych wykształcają się późno. Do tego czasu nie może ono działać w pełni w swoim własnym interesie jako odpowiedzialna jednostka. Musi ono znajdować się pod czyjąś opieką, a jej sprawowanie jest złożonym i trudnym zadaniem. Od niemowlęstwa, okresu całkowitej zależności i podporządkowania dorosłemu, dziecko musi stopniowo dorastać, aż osiągnie status niezależnej, dorosłej osoby. Pojawia się pytanie pod czyim przewodnictwem i w czym „posiadaniu” powinno znajdować się dziecko: rodziców czy państwa? Nie ma tutaj trzeciego rozwiązania lub kompromisu. Dziecko musi znajdować się pod kontrolą którejś ze stron i nie ma mowy, aby przejął je na wychowanie ktoś trzeci.

Oczywiście naturalne jest, iż to rodzice sprawują opiekę nad dzieckiem. To oni są dosłownie producentami dziecka, które pozostaje z nimi w najbliższych stosunkach, w jakich ludzie mogą być wobec siebie. Rodzice są połączeni z dzieckiem więzami rodzinnymi. Są nim zainteresowani jako osobą, a najprawdopodobniej okazują także zainteresowanie i wiedzę na temat jego potrzeb i osobowości. Jeśli ktoś wierzy w wolne społeczeństwo, w którym każdy jest właścicielem własnej osoby oraz owoców swojej pracy, to będzie dla niego oczywiste, że jego dziecko – jako jeden z najcenniejszych owoców jego życia – także powinno znaleźć się pod jego opieką.

Jedyną logiczną alternatywą dla prawa „własności” rodziców do dziecka jest zabranie go i wychowanie w pełni przez państwo. Dla każdej osoby wierzącej w wolność musi się to wydawać naprawdę ohydny posunięciem. Po pierwsze, jest to całkowite pogwałcenie praw rodziców, którym odebrany zostaje owoc ich miłości, aby podporządkować go woli obcych.

Po drugie, narusza to prawa dziecka, które dorasta w obojętnym uścisku państwa, mającego niewiele szacunku dla jego indywidualnej osobowości.

Co więcej – i to jest najbardziej istotna uwaga – każda osoba, aby stać się „wykształconą” i w pełni rozwinąć swoje zdolności, potrzebuje wolności. Jak zauważyliśmy wcześniej, wolność od przemocy jest kluczowa dla kształtowania się ludzkiego rozumu i osobowości. Gdyby tylko nie przeszkadzało w tym państwo! Jego istnienie opiera się wszak na przemocy i przymusie. W rzeczywistości tą cechą, która odróżnia państwo od jednostek i innych grup, jest posiadanie przezeń wyłącznego (legalnego) prawa do stosowania przemocy. W przeciwieństwie do wszystkich innych jednostek i grup, państwo wydaje przepisy, które muszą być przestrzegane pod groźbą uwięzienia lub śmierci na krześle elektrycznym. Dziecko musiałoby więc dorastać pod

skrzydłami instytucji opartej na przemocy. Jakież to zrównoważony rozwój mógłby zachodzić pod takim patronatem?

Ponadto nieuniknione jest narzucenie przez państwo uniformizacji w procesie nauczania podopiecznych. Jednorodność jest nie tylko bliższa mentalności biurokratycznej i łatwiejsza do wyegzekwowania; jest ona niemalże nieuchronna wszędzie tam, gdzie kolektywizm zajął miejsce indywidualizmu. Kiedy państwo staje się kolektywnym właścicielem dzieci, negując indywidualne prawa rodziców, jest oczywiste, że zasada kolektywizmu zostanie również wprowadzona w nauczaniu. Przede wszystkim nauczano by doktryny posłuszeństwa wobec samego państwa. Tyrania nie jest bowiem zgodna z naturą człowieka, który dla pełnego rozwoju potrzebuje wolności.

Z tego względu wpajano by szacunek dla despotyzmu oraz stosowano by różne techniki „kontroli myśli”. Zamiast spontaniczności, różnorodności i samodzielnych ludzi wychowano by rasę biernych, podobnych do stada owiec wyznawców państwa. Ponieważ nie będą oni w pełni rozwinięci, pozostaną tylko na wpół żywymi.

Można by powiedzieć, że nikt na świecie nie rozważa tak potwornych rozwiązań. Nawet komunistyczna Rosja nie posunęła się tak daleko, by narzucać „komunizm dzieci”, mimo że podjęto tam niemal wszystkie możliwe kroki w celu zniesienia wolności. Chodzi jednak o to, że z logicznego punktu widzenia taki jest właśnie cel etatystów w dziedzinie edukacji. Pytanie, które pojawiało się zarówno w przeszłości, jak i współcześnie, brzmi: czy powinniśmy pragnąć wolnego społeczeństwa, gdzie kontrolę sprawują rodzice, czy despotyzmu opartego na kontroli państwa? W następnych rozdziałach zapoznamy się z ewolucją idei szkolnictwa państwowego. Przykładowo Ameryka u swych początków przyjęła system, w którym większość szkół była całkowicie prywatna lub miała charakter instytucji dobroczynnych. Natomiast w XIX w. wprowadzono subtelną zmianę w idei edukacji publicznej i zaczęto nakłaniać wszystkich, by uczęszczali do placówek publicznych, zaś szkoły prywatne oskarżono o szerzenie podziałów. Ostatecznie państwo narzuciło obowiązek kształcenia, zapędzając dzieci do szkół publicznych bądź narzucając szkołom prywatnym arbitralnie ustalone standardy. Na edukację prowadzoną przez rodziców patrzono krzywym okiem. W ten sposób państwo walczyło z rodzicami o kontrolę nad ich dziećmi.

Efekty owego dążenia państwa do zwiększenia swojej władzy pogłębia dodatkowo sam system równości wobec prawa, jaki funkcjonuje w życiu publicznym. Obserwujemy obecnie wzrost umiłowania dla idei równości. W wyniku tego zaczęto uważać wszystkie dzieci jako równe sobie i zasługujące na takie samo traktowanie, a tym samym forsować całkowitą uniformizację w klasie. Dawniej polegało to na równaniu do średniej klasy,

jednak – jako że jest to frustrujące dla najsłabszych uczniów (którzy w imię równości i demokracji muszą dotrzymywać kroku pozostałym) – jakość nauczania jest ciągle obniżana. Innymi słowy, nauczanie jest dostosowywane do najsłabszych uczniów, co prowadzi do równania w dół.

Przekonamy się dalej, że odkąd państwo rozpostarło swoją kontrolę nad edukacją, wyraźnym kierunkiem jego polityki stało się raczej tłamszenie i utrudnianie edukacji niż rzeczywisty rozwój jednostki. Skutkiem tego stał się przymus, równość na najniższym poziomie, spłykanie treści zajęć, niemal całkowite porzucenie formalnego nauczania, wpajanie posłuszeństwa państwu i „grupie” zamiast rozwijania samodzielności, a także deprecjacja nauki. Pęd państwa i jego sług ku władzy tłumaczy kredo współczesnej edukacji, mówiące o „kształceniu dziecka jako całej osoby” i uczynieniu szkoły „kawałkiem życia” – miejscem, w którym dziecko bawi się, dostosowuje do grupy itd. Efektem tych oraz wielu innych środków jest tłumienie jakiegokolwiek tendencji do rozwoju rozumu oraz indywidualnej niezależności, a także wielowymiarowe zawłaszczanie (oprócz sfery formalnego nauczania) „edukacyjnej” funkcji domu i przyjaciół oraz urabianie „całego dziecka” wedle pożądanych wzorców. Dlatego też współczesna edukacja usunęła z zadań szkoły kształcenie formalne, zastępując je całościowym modelowaniem osobowości – tak, aby wymusić równość nauczania na poziomie najmniej pojętnych oraz przejąć w możliwie najszerszym zakresie ogólnoedukacyjną rolę domu i innych czynników”. Ponieważ nikt nie zgodzi się na jawną „komunizację” dzieci przez państwo – nawet w sowieckiej Rosji – jest oczywiste, że państwowa kontrola nad nimi musi zostać osiągnięta w bardziej subtelny sposób.

Dla każdego, kto przywiązuje wagę do godności ludzkiego życia, do postępu i rozwoju jednostki w wolnym społeczeństwie, wybór pomiędzy rodzicielską lub państwową kontrolą nad dziećmi jest oczywisty.

Ale czy w takim razie państwo wcale nie powinno mieszać się w relacje pomiędzy dzieckiem i rodzicami? Przypuśćmy, że rodzice dopuszczają się nadużycia siły i krzywdzą dziecko – czy powinniśmy na to pozwalać? Jeśli nie, to gdzie należy postawić granicę interwencji państwa? Otóż taka granica może być wyznaczona w bardzo prosty sposób. Funkcją państwa powinna być wyłącznie ochrona wszystkich przez przemocą ze strony innych osób. Dotyczy to zarówno dorosłych, jak i dzieci, ponieważ są one potencjalnymi dorosłymi oraz przyszłymi obywatelami. Zwyczajnie niepowodzenie w „wychowaniu” czy raczej nauczaniu nie jest podstawą do jakiegokolwiek ingerencji. Różnice pomiędzy tymi dwoma przypadkami zostały związane przedstawione przez Herberta Spencera:

*Dopóty nie można wykazać żadnego powodu dla takiej interwencji [państwa], dopóki nie naruszono praw dzieci, zaś zaniedbanie w sferze edukacji [tj. nauczania] nie narusza ich praw. To, co nazywamy prawami, to jedynie arbitralnie wyodrębnione elementy ogólnej swobody do doskonalenia swoich zdolności; natomiast naruszeniem praw może być tylko to, co umniejsza tę swobodę, blokując uprzednio istniejącą możliwość realizowania swoich Pragnień. Rodzic, który nie dba o edukację swojego dziecka, nie dokonuje takiego naruszenia. Swoboda rozwijania intelektu i poszerzania wiedzy pozostaje nietknięta. Zaniechanie nauczania w żaden sposób nie pozbawia dziecka możliwości robienia czegokolwiek zapragnie w najlepszy sposób, jaki potrafi – a właśnie ta wolność jest wszystkim, czego wymaga sprawiedliwość. Pamiętajmy, że każda agresja – każde naruszenie praw – jest z konieczności „czynne”; podczas gdy każde zaniedbanie, bezmyślność, przeoczenie jest z konieczności „bierne”. W konsekwencji, jakkolwiek niesłuszne byłoby niedopilnowanie rodzicielskiego obowiązku, nie stanowi ono pogwałcenia wolności dziecka i nie może być postrzegane przez państwo jako występki<sup>33</sup>.*

### Relacje między dziećmi

Kolejnym mocnym – aczkolwiek na ogół pomijanym – argumentem przeciwko przymusowej edukacji jest fakt, że w wyniku przymusu rodzic, którego nie stać na szkołę prywatną lub zatrudnienie korepetytora, i któremu nie wolno nauczać dzieci na własną rękę, musi posłać je do placówki publicznej. W takiej szkole większość stanowić będą dzieci, które nie trafiłyby tam, gdyby nie powszechne, obowiązkowe przepisy. Do grupy tej zaliczają się dzieci słabo podatne na edukację oraz wszelkiego typu młodociani przestępcy i chuligani. Chociaż rodzic wolałby nie wysyłać dziecka do szkoły państwowej, by nie skazywać je na towarzystwo takich zdeprawowanych jednostek, państwo zmusza go do tego, co niesie ze sobą trudne do przewidzenia szkody dla niewinnych dzieci. Wyrwane na część dnia spod opieki

<sup>33</sup> Zob. H. Spencer, *Social Statics: The Conditions Essential to Human Happiness Specified, and The First of Them Developed*, Nowy Jork: Robert Schalkenbach Foundation, 1970, s. 294. Inna pisarka w odniesieniu do rodzica oraz innych członków społeczeństwa wyraziła to w ten sposób: „Jego towarzysze nie mogą zmusić go do utrzymywania własnego dziecka, choć mogą siłą powstrzymać go od użycia przemocy wobec tego samego dziecka. Mogą oni zapobiegać pewnym czynom; nie mogą jednak zmuszać do wykonywania innych” – zob. Clara Dixon Davidson, „Relations Between Parents and Children”, *Liberty*, nr 9, 1892.

i nadzoru rodziców, dziecko zmuszone jest do zadawania się z brutalnymi typami, których wpływ może skutkować nawet przyłączeniem się do młodocianych gangów, uzależnieniem się od narkotyków itd.

Jak wie każda osoba czytająca aktualną prasę, nie są to wcale wyolbrzymione zagrożenia, jednak z powodu powszechnego znienawidzenia wyższości i odmienności jednostek, pragnienie narzucania równości każe twierdzić: to jest dobre, niech każde dziecko będzie zmuszone do uczenia się „życia” i zadawania się z ludźmi najniższego sortu. Z idei tej wyraźnie bije zazdrość oraz nienawiść wobec potencjalnie lepszych dzieci, która stanowi fundament argumentacji za wymuszoną równością i wynikającego zeń tłamszenia wybijających się indywidualności.

### **Edukacja przymusowa kontra wolna edukacja**

Wielebny George Harris opisał skutki przymusowej edukacji narzucającej uniformizację i równość (wkrótce po wprowadzeniu przymusu):

*Edukacja jest już tak powszechnie dostępna [rok 1897] – zarówno w Ameryce, jak i w innych krajach – że nawet bez zbytniego teoretyzowania nietrudno dostrzec, jak wiele równości zapewnia [...]. Wszystkim poświęcana jest taka sama ilość czasu, oferowane są te same zajęcia oraz wyznaczani ci sami nauczyciele. Możliwości te nie są jednak dane ot tak, narzuca się je siłą. Nawet w ramach programu socjalistycznego trudno wyobrazić sobie jakiegokolwiek rozwiązanie zapewnienia rzekomo potrzebnej wszystkim edukacji, które oferowałoby więcej równości niż obecny system szkół publicznych. Nawet Pan Bellamy [wpływowy socjalista tamtych czasów] uważa, że szkoły w 2000 roku nadal będą tworzone na wzór dziewiętnastowiecznych. Zmieni się wszystko poza szkołami [...]. W pięćdziesięciu ławkach siedzi pięćdziesięcioro identycznych chłopców i dziewczynek recytujących zadania [...]. Jednakże dla chłopca, który nie ma zacięcia do matematyki, algebra nie jest żadną okazją do rozwoju [...]. Faktycznie, im z pozoru równiejsze szanse, tym mniej równe są w rzeczywistości. Gdy ta sama forma nauczania, przez taką samą liczbę godzin dziennie i przez tych samych nauczycieli, jest zapewniana pięćdziesięciu chłopcom i dziewczętom, dla większości z nich nie stanowi to żadnej szansy rozwoju. Bystrzy uczniowie są spowalniani, [...] słabsi nie są w stanie nadążyć, [...] a średni są*

*zniechęceni, gdyż zdolniejsi wykonują te same zadania z łatwością*<sup>34</sup>.

W latach 40. angielski pisarz i krytyk, Herbert Read, podkreślał fakt zróżnicowania wśród ludzi, wskazując na „psychologiczny argument przeciwko przymusowemu narodowemu systemowi edukacji”:

*Ludzie z natury dzielą się na wiele typów osobowości, w związku z czym próba wciśnięcia wszystkich w jeden szablon nieuchronnie prowadzić musi do wypaczeń i ucisku. Powinno istnieć wiele rodzajów szkół, stosujących różne metody i kierujących swoją ofertą do uczniów o różnych skłonnościach. Można by twierdzić, że nawet państwo totalitarne powinno uznawać tę zasadę, ale w rzeczywistości różnicowanie jest procesem organicznym, opartym na spontanicznych i zmiennych związkach pomiędzy jednostkami, zawieranych dla osiągnięcia konkretnych celów. Dzielenie i segregacja nie jest tym samym co gromadzenie i łączenie się. Są to przeciwstawne sobie procesy. Cała ta koncepcja edukacji jako naturalnego procesu rozpadnie się, kiedy spróbujemy uczynić ją [...] sztuczną*<sup>35</sup>.

Herbert Spencer, wybitny filozof, wytykał przymusowej edukacji jej wrodzony despotyzm:

*Co oznacza stwierdzenie, iż rząd powinien kształcić ludzi? Dlaczego powinni być wykształceni? Po co to wykształcenie? Oczywiście po to, aby dopasować ich do życia w społeczeństwie, uczynić z nich dobrych obywateli. Ale kto ma prawo definiować, kim są owi dobrzy obywatele? Rząd – nie ma tutaj innego sędziego. A kto ma prawo mówić, jak można kształtować dobrych obywateli? Rząd – nie ma innego sędziego. Stąd też owa propozycja [kształcenia ludzi przez rząd] równa się stwierdzeniu, iż rząd powinien kształtować dzieci na dobrych obywateli [...]. Po pierwsze, musi on wypracować dokładną ideę wzorcowego obywatela. Gdy już to uczyni, musi przygotować taki system utrzymywania dyscypliny, który jego zdaniem będzie najlepszy do wychowywania idealnych obywateli. Ów system dyscyplinowania musi zostać w pełni wprowadzony. Jeśli bowiem rząd tego nie uczyni, pozwoli w ten sposób, aby ludzie stali się inni od*

<sup>34</sup> Zob. G. Harris, *op. cit.*, s. 42–43.

<sup>35</sup> Zob. H. Read, *The Education of Free Men*, London: Freedom Press, 1944, s. 27–28.

*uprzednio ustalonego wzorca, a tym samym zawiedzie w realizacji powierzonego mu obowiązku*<sup>36</sup>.

Isabel Paterson w błyskotliwy sposób podsumowuje tyranie przymusowej edukacji i wyższość wolnego wyboru prywatnego nauczania:

*[...] W dłuższej perspektywie kontrola polityczna, z samej swej natury, skutkować będzie tendencją do ustalania programu nauczania nie uwzględniającego pewnych faktów i opinii. Najbardziej dokładna i oczywista wiedza naukowa z pewnością stanie się w którymś momencie niewygodna dla władz, ponieważ ujawni głupotę i okrucieństwo ich działań. W Rosji nikomu nie pozwolono by wykazać absurdalności „materializmu dialektycznego” za pomocą logicznej analizy [...]. Tak więc, jeśli uzna się kompetencję władzy politycznej do nadzorowania edukacji, rezultat będzie identyczny niezależnie od kraju.*

*Podręczniki są z konieczności wybiórcze pod względem treści, języka i punktu widzenia. Tam, gdzie edukacja jest prowadzona przez szkoły prywatne, można się spodziewać znacznych różnic pomiędzy poszczególnymi placówkami; rodzice muszą ocenić, czego – na podstawie oferowanych programów – mają uczyć się ich dzieci. Następnie każdy człowiek musi dążyć do poznania obiektywnej prawdy [...]. Nie istniałaby motywacja do nauczania „supremacji państwa” jako obowiązkowej filozofii. Z drugiej strony każdy znajdujący się pod nadzorem politycznym system edukacji prędzej czy później zacznie wpajać doktrynę supremacji państwa – nieważne czy pod postacią boskiego prawa królów, czy „woli ludu” w „demokracji”. Gdy zaś doktryna ta zostanie zaakceptowana, wyrwanie obywateli z morderczego uścisku władzy politycznej stanie się niemal nadludzkim zadaniem. Będzie ona miała w swych szponach ich ciała, własność i umysły od najmłodszych lat. Ośmiornica byłaby bardziej skora do wypuszczenia swojej ofiary. Opłacany z podatków system przymusowej edukacji to całościowy model państwa totalitarnego*<sup>37</sup>.

Musimy tutaj dodać, iż obecnie rząd amerykański znalazł sposób, aby skłonić szkoły prywatne do nauczania supremacji państwa bez likwidowania ich, jak to było w innych krajach.

<sup>36</sup> Zob. H. Spencer, *op. cit.*, s. 297.

<sup>37</sup> Zob. I. Paterson, *The God of the Machine*, Van Rees Press, Nowy Jork, 1943, s. 257–258.

Poprzez wymóg certyfikacji programów nauczania, państwo zdołało skutecznie, choć subtelnie, zdominować szkoły prywatne, czyniąc je wskutek tego przedłużeniem systemu szkół publicznych. Tylko usunięcie przymusowej edukacji i wymuszonych standardów pozwoli uwolnić prywatne szkolnictwo i pozwolić mu na niezależne funkcjonowanie.

Paterson zwięźle rozprawia się z kwestią przymusowego nauczania:

*Ale czy niektóre dzieci nie byłyby analfabetami? Mogłyby być – tak samo jak niektóre pozostają nimi dziś, a niektóre były w przeszłości. Stany Zjednoczone miały jednego prezydenta, który nauczył się czytać i pisać, gdy był już nie tylko dorosły, ale ponadto żonaty i utrzymujący się samodzielnie. W rzeczywistości każdy, kto w wolnym kraju wciąż pozostaje analfabetą, może równie dobrze być pozostawiony w tym stanie. Choć piśmienność na podstawowym poziomie nie jest wystarczającym wykształceniem samym w sobie, stanowi podstawowy klucz do niezbędnej wiedzy o cywilizacji. Jednak dalsza edukacja z jej zakresu nie jest w ogóle możliwa w realiach pełnej kontroli politycznej nad szkołami. Jest to możliwe jedynie w warunkach, w których podążanie za wiedzą jest dobrowolne.*

Paterson odpowiada także nauczycielom i pedagogom, którzy reagowali na jej krytycyzm epitetami:

*Czy myślicie, że nikt dobrowolnie nie zawierzyłby wam swoich dzieci i płacił za ich edukację? Dlaczego musicie [...] gromadzić sobie uczniów za pomocą przymusu<sup>38</sup>?*

Jednym z najlepszych sposobów patrzenia na kwestię przymusowej edukacji jest odwołanie się do niemal identycznej analogii w zakresie innego wielkiego medium edukacyjnego, tj. prasy. Co pomyślelibyśmy na temat propozycji rządu – stanowego lub federalnego – aby z pieniędzy podatników stworzyć narodową sieć gazet i zmuszać wszystkich ludzi – zarówno dzieci, jak i dorosłych, do ich czytania. Co pomyślelibyśmy o zdelegalizowaniu przez rząd wszystkich gazet niespełniających „standardów” rządowych komisji, dyktujących, co powinny czytać dzieci? Taki pomysł zostałby przyjęty w Ameryce z przerażeniem, a jednak jest to ten sam rodzaj reżimu, jaki rząd zdołał ustanowić w sferze szkolnictwa.

Przymus czytania wyłącznie rządowych gazet byłby uważany za pogwałcenie podstawowej wolności słowa. Ale czy wolność nauczania nie jest co najmniej tak ważna jak wolność prasy? Czyż obie te rzeczy nie są podsta-

<sup>38</sup> *Ibid.* s. 259, 261.

wowymi środkami informacji publicznej i edukacji, swobody dociekań i poszukiwania prawdy?”. Oczywiście jest, że tłumienie swobody nauczania powinno być postrzegane jako o wiele groźniejsze niż dławienie wolności prasy, jako że w jego przypadku chodzi o niedojrzałe jeszcze umysły dzieci.

## OBOWIĄZEK SZKOLNY W EUROPIE

Historia obowiązku szkolnego to dzieje zawłaszczenia przez państwo władzy rodzicielskiej, narzucenia jednolitości i równości w celu stłamszenia jednostek oraz rozwijania technik mających powstrzymać rozwój zdolności rozumowania i niezależnej myśli wśród dzieci.

### Początki

Obszerne rozpisywanie się na temat edukacji w starożytnej Grecji i Rzymie nie jest konieczne. W Atenach pierwotny przymus państwowej edukacji z czasem ustąpił miejsca systemowi dobrowolnemu. Z kolei w Sparcie, starożytnym wzorcu współczesnego totalitaryzmu, państwo zorganizowane było w formie wielkiego obozu wojskowego, który przejmował kontrolę nad dziećmi i edukował je w barakach zgodnie z ideałem posłuszeństwa wobec siebie. Sprawowanie przez Spartę absolutnej kontroli zarówno nad fizycznym, jak i psychicznym rozwojem dzieci w celu ujednolicenia i wychowywania ich w pasywnym posłuszeństwie rozkazom państwa było jedynie logicznym następstwem systemu przymusowej edukacji. Najważniejszą konsekwencją tego systemu było to, że posłużył za ideał Platonowi, który uczynił ów model edukacji podstawą swojego idealnego państwa, omówionego w *Państwie* i *Prawach*. Platońska „utopia” była pierwszym wzorcem dla późniejszych despotii – istotne były w niej przymus edukacji i posłuszeństwo, wspólne dzieci pośród elity strażników, którzy nie posiadali również własności prywatnej, oraz kłamstwo uważane za właściwy środek indoktrynowania ludzi przez państwo.

W średniowieczu problem obowiązku szkolnego nie istniał w Europie. Nauczanie prowadzono w szkołach kościelnych i na uniwersytetach, w szkołach prywatnych oraz w prywatnych warsztatach cechowych, gdzie przygotowywano do zawodu. Pierwszy nowożytny ruch na rzecz przymusowej państwowej edukacji zrodził się bezpośrednio z reformacji. Nadrzędny wpływ

miał na to Marcin Luter. Wielokrotnie nawoływał on do ustanowienia szkół publicznych i obowiązku uczęszczania do nich. W swoim słynnym liście do władców niemieckich z 1524 r. Luter, opierając się na etatystycznych przesłankach, doszedł do etatystycznych wniosków:

*Umiłowani panujący [...] uważam, że władze świeckie mają obowiązek zmusić lud, aby posłał swe dzieci do szkół [...]. Jeżeli władza może przymusić nadających się do służby wojskowej, by chwycili za broń, wspinali się na mury oraz wykonywali inne żołnierskie obowiązki w czasie wojny, tym bardziej ma ona prawo zmusić lud, aby posłał swoje dzieci do szkół, albowiem w sprawie tej chodzi o wojnę z diabłem, którego celem jest potajemnie pozbawić nasze miasta i księstwa najsilniejszych ludzi<sup>39</sup>.*

Oczywiście, odnosząca się do walki duchowej mowa Lutra o „diabła” i zmagania z nim nie była metaforą. Dla niego była to jak najbardziej rzeczywista wojna.

Za namową Lutra w 1524 r. niemiecka Gotha ustanowiła pierwsze nowożytnie szkoły publiczne, a w 1527 r. w jej ślady poszła Turynia. Sam Luter sporządził Plan Szkolnictwa Saksonii, który później stał się zasadniczo systemem edukacyjnym większości protestanckich państw niemieckich. Po raz pierwszy wdrożono ów plan w Saksonii w 1528 r. na mocy spisane przez Melanchtona – ważnego ucznia Lutra – edyktu zakładającego państwowe szkoły w każdym mieście i wsi. Pierwszy przymusowy państwowy system szkolnictwa w nowożytnym świecie wprowadził w 1559 r. książę Krzysztof, elektor Wirtembergii. Uczęszczanie do szkół uczyniono obowiązkiem, prowadzono rejestry obecności, a na wagarowiczów nakładano grzywny. Wkrótce pozostałe państwa niemieckie również poszły za tym przykładem.

Jaka idea przyświecała wezwaniu Lutra do wprowadzenia obowiązku szkolnego? Powszechnie uważa się, że odzwierciedlały one demokratycznego ducha reformatorów – ich pragnienie, aby każdy mógł czytać Biblię i interpretować ją po swojemu<sup>40</sup>. Prawda jest zupełnie inna. Reformatorzy opowiadali się za powszechną przymusową edukacją jako niezastąpionym narzędziem do wpajania ludziom określonych poglądów religijnych w celu skuteczniejszej „walki z diabłem” i jego sługami. Według Lutra owych sług były liczne zastępy w postaci nie tylko Żydów, katolików i niewiernych, ale także pozostałych wyznań protestanckich. Ideałem politycznym Lutra było

<sup>39</sup> Cyt. za: John William Perrin, *The History of Compulsory Education in New England*, 1896.

<sup>40</sup> Na przykład zob. Lawrence A. Cremin, *The American Common School: An Historic Conception*, New York: Teachers College, Columbia University, 1951, s. 84.

państwo absolutystyczne, któremu przewodziliby duchowni zgodnie z zasadami luteranizmu. Zasadą fundamentalną miało być kierowanie się we wszystkich sprawach Biblią podług interpretacji Lutra. Przekonywał on, że w prawie możeszowym przewidziano karę śmierci dla fałszywych proroków, a obowiązkiem państwa jest wykonywanie woli Bożej. Zadaniem państwa jest zmuszenie ekskomunikowanych przez Kościół lutherański do powrotu na jego łono. Poza Kościołem lutherańskim nie ma zbawienia, zaś przymuszenie wszystkich do luteranizmu nie tylko jest powinnością państwa, ale także jego jedynym celem. Wybitny historyk lord Acton wypowiedział się o Lutrze następująco:

*Obrona religii stała się [...] nie tylko obowiązkiem władzy świeckiej, ale celem jej istnienia. Jej zadaniem było wyłączenie wywieranie nacisku na niebędących członkami Kościoła [lutherańskiego]<sup>41</sup>.*

Luter głosił teorię biernego posłuszeństwa, zgodnie z którą żadne motywy czy prowokacja nie mogą usprawiedliwić buntu przeciw państwu. W 1530 r. ogłosił: „Obowiązkiem chrześcijanina jest znosić krzywdy i żadne złamanie przysięgi czy niedopełnienie obowiązku nie może pozbawić cesarza prawa do bezwarunkowego posłuszeństwa jego poddanych”. W ten sposób miał on nadzieję skłonić władców państw niemieckich, by przyjęli luteranizm i wprowadzili go w swoich księstwach. Luter stanowczo twierdził, że władza państwa powinna być używana z najwyższą surowością przeciwko tym, którzy odmawiają przyjęcia luteranizmu. Domagał się, aby wszystkie przestępstwa karano z największym okrucieństwem. Naturalnie nadrzędnym obiektem tej bezwzględności miało być przestępstwo najgorsze, tj. odmowa przejścia na luteranizm. Państwo musi wytępić błędy i nie może tolerować herezji ani heretyków, „albowiem żaden świecki książę nie może pozwolić, by jego poddani byli podzieleni wskutek głoszenia przeciwstawnych doktryn”.

Podsumowując: „z heretykami nie należy dyskutować, lecz należy ich potępić i nie zważać na jęki, gdy zostaną pochłonięci przez ogień”.

Taki był cel wprowadzenia pierwszego przymusowego państwowego systemu szkolnictwa w świecie zachodnim. Nie mniejszym despotą był Melanchton, główny pomocnik Lutra w dążeniach do ustanowienia przymusowej edukacji w Niemczech.

Melanchton zdecydowanie nauczał, że wszystkim sektom należy położyć kres za pomocą miecza, a każdy, kto głosiłby nowe poglądy religijne, powi-

<sup>41</sup> Por. John, Lord Acton, „The Protestant Theory of Persecution” [w jego:] *Essays on Freedom and Power*, Glencoe, Ill.: The Free Press, 1948, s. 88–127.

nien być ukarany śmiercią. Kara ta musi być wymierzana przeciwko każdemu – nawet najmniejszemu – odstępstwu od nauczania protestanckiego. Wszyscy niebędący luteranami – katolicy, anabaptyści, serwetianie<sup>42</sup>, zwinglianie etc. – mieli być prześladowani z najwyższą gorliwością.

Wpływ Lutra na życie polityczne i edukacyjne Zachodu, a zwłaszcza Niemiec, był ogromny. Był on pierwszym zwolennikiem przymusowego szkolnictwa, a jego plany posłużyły jako wzorzec dla pierwszych niemieckich szkół. Oprócz tego wpoił luteranom ideały posłuszeństwa wobec państwa i prześladowania wszystkich odszczepieńców. Jak stwierdza Acton: „nauczył swoich zwolenników politycznej zależności i pasywnego posłuszeństwa państwu, czym charakteryzują się do dziś”<sup>43</sup>. Jeden z wielbicieli Lutra tak ocenił jego wpływ na politykę i przymus edukacyjny:

*Trwała i pozytywna wartość też wygłoszonych przez Lutra w 1524 r. leży nie tyle w ich bezpośrednich skutkach, ile w świętym związku, jaki stworzyły w protestanckich Niemczech między religią narodową a edukacyjnymi obowiązkami jednostki i państwa. W ten sposób niewątpliwie ukształtowano zdrową opinię publiczną, która ułatwiła przyjęcie zasady obowiązku szkolnego w Prusach znacznie wcześniej niż w Anglii*<sup>44</sup>.

Kolejną postacią mającą pierwszorzędny wpływ na ustanowienie przymusowej edukacji w nowożytnym świecie był inny wielki reformator – Jan Kalwin. W 1536 r. udał się on do Genewy, która w owym czasie skutecznie buntowała się przeciwko księciu Sabaudii oraz Kościołowi katolickiemu. Został mianowany głównym pastorem oraz włodarzem miasta, zachowując to stanowisko do 1564 r. Kalwin założył w Genewie szereg szkół publicznych, do których uczęszczanie było obowiązkowe. Jakże pobudki nim kierowały? Było to pragnienie indoktrynacji w duchu kalwinizmu i posłuszeństwa wobec ustanowionego przezeń teokratycznego despotyzmu. Kalwin stał się połączeniem politycznego dyktatora i religijnego nauczyciela. Oprócz jego doktryny i jej supremacji nic nie miało znaczenia – ani wolność, ani żadne prawa. Według niego wspieranie kalwinizmu, włącznie z dbaniem o czystość doktryny i obyczajność ludzi, było celem i zadaniem państwa. Tylko nieliczni na ziemi są „wybrańcami” (z Kalwinem na czele), natomiast pozostali to grzesznicy, których panujący powinni przymusić mieczem i narzucić kal-

<sup>42</sup> Nazwa pochodzi od hiszpańskiego lekarza Miguela Serveta, który głosił, że Bóg przed stworzeniem świata wyłonił z siebie dwie emanacje, za co został spalony na stosie z rozkazu Kalwina (przyt. red.).

<sup>43</sup> *Ibid.*, s. 94.

<sup>44</sup> A. E. Twentyman, „Education; Germany”, *Encyclopedia Britannica*, wyd. 14, t. 7, s. 999–1000.

winizm. Nie nawoływał on do zabicia wszystkich heretyków. Katolików i Żydów oszczędzano, ale inni protestanci niebędący kalwinistami byli zabijani. W niektórych wypadkach zmieniał jednak zdanie i zalecał wymierzanie najsurowszej kary również katolikom.

Kalwin również był zagorzałym zwolennikiem obowiązku posłuszeństwa wobec panujących niezależnie od formy rządów. Według niego władza dana jest z Bożej łaski i dopóki jest kalwinistyczna, może podejmować dowolne działania i nie wolno się jej sprzeciwiać. Nie tylko należy zabić wszystkich heretyków, lecz ta sama kara powinna spotkać tych, którzy kwestionują jej sprawiedliwy charakter. Najważniejsi uczniowie Kalwina, tacy jak Teodor Beza, nie mniej gorliwie odnosili się do kwestii eksterminacji heretyków.

Wpływ Kalwina na świat zachodni był większy niż wpływ Lutra, ponieważ dzięki usilnym staraniom propagandowym uczynił on Genewę europejskim centrum głoszenia swoich zasad. Ludzie z całej Europy przybywali, aby studiować w szkołach Kalwina i czytać jego traktaty, wskutek czego wpływ kalwinizmu rozszerzał się na cały kontynent.

Wraz ze wzrostem znaczenia kalwinizmu w Europie jego zwolennicy agitowali na rzecz utworzenia obowiązkowych szkół państwowych<sup>45</sup>. W 1560 r. francuscy kalwiniści, zwani hugenotami, wysłali pismo do króla, prosząc o wprowadzenie obowiązku szkolnego, lecz spotkali się z odmową. Jednakże w 1571 r. królowa Joanna d'Albert z Nawarry, zainspirowana kalwinizmem, uczyniła edukację na poziomie podstawowym obowiązkową w tejże części Francji. Kalwinistyczna Holandia wprowadziła przymusowe szkoły publiczne w 1609 r.

John Knox, który zdobył dla swego Kościoła Prezbiteriańskiego Szkocję, był kalwinistą, aczkolwiek do wielu zasad tego wyznania doszedł samodzielnie. Założył on Kościół zgodnie z myślą kalwinistyczną i wyznaczył karę śmierci dla katolików. Knox próbował ustanowić powszechny przymus edukacyjny w Szkocji w latach 60. XVI w. – jednak nieskutecznie. Orędowną w tej sprawie w swojej książce *Book of Discipline*, gdzie domagał się utworzenia szkół publicznych w każdym szkockim mieście.

Jednym z najbardziej dalekosiężnych skutków tradycji kalwinistycznej jest jej wpływ na historię edukacji w Ameryce. Kalwinizm oddziaływał silnie na angielskich purytanów, którzy zapoczątkowali szkolnictwo publiczne i przymus edukacyjny w Nowej Anglii, skąd idee te rozprzestrzeniły się na całe Stany Zjednoczone. Historia obowiązku szkolnego w Ameryce będzie omówiona w następnym rozdziale.

---

<sup>45</sup> Por. Perrin, *The History of Compulsory Education in New England*.

## Prusy

To nie przypadek, że najbardziej despotyczne państwo w Europie – Prusy – było pierwszym, które wprowadziło powszechny system przymusowej edukacji, oraz że pierwotną inspiracją, jak widzieliśmy, był w tym wypadku Luter i jego doktryna posłuszeństwa absolutyzmowi państwa. Jak ujął to Twentyman: „Ingerencja państwa w edukację niemalże zbiegła się z rozwojem państwa pruskiego”.

Edukacja niemiecka, podobnie jak tamtejsza kultura i większość instytucji, została całkowicie sparaliżowana w wyniku wojny trzydziestoletniej w pierwszej połowie XVII w. Jednakże wraz z zakończeniem konfliktu rozmaite państewka wprowadziły obowiązek uczęszczania do szkół pod groźbą kary grzywny i uwięzienia dzieci. Pierwszy krok w tym kierunku podjęła Gotha w 1643 r., a w ślad za nią podążyły Hildesheim w 1663 r., Prusy w 1669 r. oraz Calemberg w 1681 r.<sup>46</sup>

Państwo pruskie zaczęło nabierać siły i dominować na początku XVIII w. pod panowaniem swojego pierwszego króla – Fryderyka Wilhelma I. Wierzył on gorliwie w ideę paternalistycznego despotyzmu i cnoty monarchicznego absolutyzmu. Jednym z jego pierwszych posunięć było znaczne powiększenie pruskiej armii, opartej na żelaznej dyscyplinie, z której zasłynęła w całej Europie. W sferze administracji król Fryderyk Wilhelm utworzył centralizujący mechanizm służby cywilnej, który przerodził się w słynną autokratyczną biurokrację pruską. Natomiast jeśli chodzi o gospodarkę, król narzucił ograniczenia, regulacje oraz subsydia w sferze handlu i biznesu.

To król Fryderyk Wilhelm I zapoczątkował pruski system przymusowego szkolnictwa, będący pierwszym takim ogólnokrajowym programem w Europie. W 1717 r. nakazał, aby wszystkie dzieci obowiązkowo uczęszczały do szkół państwowych, zaś później zlecił budowę kolejnych placówek. Możemy stwierdzić, że osobista postawa króla przekładała się na jego gorliwą promocję despotyzmu i militaryzmu. Jak stwierdził Carlton Hayes, „traktował on swoje królestwo jak salę lekcyjną i niczym bezwzględny nauczyciel chłostał bezlitośnie swoich niegrzecznych poddanych”.

Dzieło to kontynuował jego syn, Fryderyk Wielki, który umocnił zasadę przymusu uczęszczania do szkół państwowych oraz rozwinął szkolnictwo powszechne – szczególnie mocą prawa Landschulreglement z 1763 r. Cóż kierowało Fryderykiem Wielkim? Była to żarliwa wiara w absolutny despotyzm, chociaż rzekomo „oświecony”. „Książe” – ogłosił – „jest dla swego kraju tym, czym głowa jest dla człowieka – jego obowiązkiem jest widzieć, myśleć i działać w imieniu całej wspólnoty”. Szczególne upodobanie żywił

<sup>46</sup> Por. Howard C. Barnard, *National Education in Europe*, New York, 1854.

wobec armii, którą hojnie finansował z publicznych pieniędzy. Wprowadził także wyjątkowo surową musztrę i twardą dyscyplinę.

Nowożytny pruski despotyzm pojawił się jako bezpośredni skutek katastrofalnej porażki zadanej przez Napoleona. W 1807 r. naród pruski zaczął reorganizację i przygotowania do przyszłych zwycięstw. Pod panowaniem króla Fryderyka Wilhelma III państwo absolutne zostało znacznie wzmocnione. Jego słynny minister – von Stein – rozpoczął od likwidacji na pół religijnych szkół prywatnych, podporządkowując całą edukację bezpośrednio ministrowi spraw wewnętrznych. W 1810 r. ministerstwo wprowadziło obowiązkowe państwowe egzaminy i certyfikaty dla wszystkich nauczycieli. W 1812 r. przywrócono szkolny egzamin końcowy jako warunek ukończenia przez dziecko szkoły państwowej, a także utworzono złożony system urzędniczy, mający nadzorować szkoły w całym kraju. Co ciekawe, to właśnie ów zreformowany system jako pierwszy promował nową filozofię nauczania Pestalozziego, będącego jednym z twórców „edukacji progresywistycznej”.

Wraz z wprowadzeniem przymusowego szkolnictwa dokonano odnowienia i znacznego powiększenia armii, a w szczególności ustanowiono powszechny obowiązek służby wojskowej.

Fryderyk Wilhelm III kontynuował reorganizację po wojnach. W 1843 r. wzmocnił system państwowego szkolnictwa, czyniąc go koniecznym elementem kształcenia kandydatów na teologów, lekarzy, prawników i urzędników służby cywilnej. Wprowadził też wymóg zaliczenia przez młodych adeptów egzaminu końcowego szkoły średniej. W ten sposób państwo pruskie sprawowało kontrolę nad dorastającymi pokoleniami uczonych i innych specjalistów.

W dalszej części pracy zobaczymy szczegółowo, jak ów despotyczny pruski system posłużył jako wzorzec dla czołowych zawodowych pedagogów w Stanach Zjednoczonych, którzy zarządzili publicznym szkolnictwem i w dużej mierze odpowiadali za jego rozwój. Przykładowo Calvin E. Stowe – jeden z najwybitniejszych ówczesnych amerykańskich pedagogów – sporządził raport na temat systemu pruskiego, wychwalając go i określając godnym zaimplementowania<sup>47</sup>. Stowe chwalił Prusy, stwierdzając, że chociaż Fryderyk Wilhelm III sprawuje tam rządy absolutne, jest to „najlepiej wyedukowany” kraj na świecie. Nie tylko istniały tam szkoły publiczne na poziomie podstawowym i wyższym dla uczniów planujących studia na uniwersytecie lub działalność w biznesie, ale także 1700 seminariów nauczycielskich kształcących przyszłych nauczycieli państwowych. Oprócz tego obo-

---

<sup>47</sup> Calvin E. Stowe, *The Prussian System of Public Instruction and Its Applicability to the United States*, Cincinnati, 1836.

wiązywały tam surowe prawa nakazujące rodzicom posyłać dzieci do szkół. Obowiązek szkolny dotyczył dzieci w wieku od siedmiu do czternastu lat, a jedyny wyjątek przewidziano dla dzieci upośledzonych fizycznie lub umysłowo. Rodzice wagarowiczów otrzymywali ostrzeżenia, a jeśli to nie pomagało, karano ich grzywnami lub pozbawieniem praw obywatelskich, zaś w ostateczności zabierano dziecko i oddawano na wychowanie lokalnym władzom. Chociaż w szkołach uczono religii zgodnie z panującym w danej społeczności wyznaniem, dzieci nie musiały uczęszczać na te zajęcia. Niemniej jednak katecheza była obowiązkowa i odbywała się w domu lub kościele. Ponadto minister edukacji musiał być protestantem.

Pozwolono również na istnienie szkół prywatnych, lecz zobowiązane były one do stosowania identycznych standardów nauczania jak w szkołach państwowych, co w połączeniu z ustalaniem warunków zaliczenia egzaminu końcowego umożliwiło państwu kontrolę nad wszystkimi szkołami w kraju.

Stowe uważał, że pruskie metody egzekwowania jednolitości i powszechnej obecności w szkołach były godne podziwu. Inną wychwalaną przezeń zasadą było narzucenie przez państwo pruskie jednolitości językowej. Stowe stwierdził, że rodzice nie mają prawa pozbawiać swoich dzieci jednoczącego wpływu języka narodowego „i tym samym uniemożliwiać im służbę państwu na miarę swych możliwości”.

Rządy wykorzystywały system przymusowej edukacji niczym straszną broń, za pomocą której narzucały określone języki, niszcząc inne, którymi posługiwały się różne grupy etniczne w danym państwie. Był to szczególnie doniosły problem w Europie Środkowej i Wschodniej. Dominujące państwo narzucało swój oficjalny język i kulturę podporządkowanym ludom mającym własną kulturę, wywołując w ten sposób poważne niepokoje społeczne. Gdyby edukacja była dobrowolna, taki problem by się nie pojawił. Znaczenie tego aspektu obowiązku szkolnego podkreślił ekonomista Ludwig von Mises:

*Głównym narzędziem przymusowej denacjonalizacji i asymilacji jest edukacja [...]. Na terytoriach zróżnicowanych językowo stała się ona straszliwą bronią w rękach rządów zdeterminowanych, by zmienić lingwistyczną przynależność swoich poddanych. Filantropi i pedagodzy [...], którzy popierali publiczną edukację, nie przewidzieli, jaką nienawiść i resentymenty zrodzi ta instytucja<sup>48</sup>.*

Pruskim systemem edukacyjnym objęto pozostałą część Niemiec po zjednoczeniu tego państwa. Dodatkowo na mocy dekretu z 1872 r. wzmocniono

<sup>48</sup> Ludwig von Mises, *Omnipotent Government: The Rise of the Total State and Total War*, Spring Hills, Penn.: [1944] Libertarian Press, 1985, s. 82–83.

absolutną kontrolę państwa nad szkołami, aby zapobiec wszelkim możliwym ingerencjom ze strony Kościoła katolickiego. Idea, która napędzała niemieckie państwo została doskonale wyrażona w pewnej pochwalnej pracy:

*Podstawowym filarem niemieckiej edukacji jest to, iż oparto ją na zasadzie narodowej. Kultura to wspaniały kapitał narodu niemieckiego [...]. Zasadnicza cecha niemieckiej edukacji to: edukacja w duchu państwa, edukacja dla państwa, edukacja przez państwo. Volkshule (niem. szkoła powszechna – przyp. red.) to bezpośredni rezultat zasady narodowej celującej w narodową jedność. Państwo jest celem najwyższym<sup>49</sup>.*

Kolejny przejaw tendencji, jakie zapoczątkowano w najwcześniejszych systemach przymusowego szkolnictwa, tj. pruskim i niemieckim, odnaleźć można w zbiorze esejów autorstwa czołowych niemieckich profesorów, opisujących oficjalne stanowisko Niemiec w pierwszej wojnie światowej<sup>50</sup>. W pracy tej Ernst Troeltsch scharakteryzował Niemcy jako kraj w istocie militarystyczny, wielce oddany armii i monarchii. Jeśli zaś chodzi o edukację:

*Organizacja szkoły odzwierciedla organizację armii, a szkoła publiczna jest nawiązaniem do armii zasadniczej. Zarówno jedno, jak i drugie utworzono w czasie pierwszej wielkiej fali formowania się państwa niemieckiego w ramach oporu przeciwko Napoleonowi. Kiedy Fichte rozważał sposoby wskrzeszenia państwa niemieckiego, jęczącego pod napoleońskim jarzmem, poradził, aby wstrzyknąć niemiecką kulturę masom poprzez utworzenie państwowych szkół podstawowych w myśl idei Pestalozziego. Jego program wprowadziły różne państewka niemieckie, rozwijając go podczas ostatniego stulecia do postaci pełnego systemu oświaty [...]. Stało się to czynnikiem, który realnie kształtował niemieckiego ducha. W systemie tym obecny był element demokratyzmu oraz państwowego socjalizmu, zgodnie z zamierzeniami Fichtego<sup>51</sup>.*

<sup>49</sup> Franz de Hovre, *German and English Education, A Comparative Study*, London: Constable, 1917.

<sup>50</sup> *Modern Germany, In Relation to the Great War*, tłum. W.W. Whitlock, New York, 1916.

<sup>51</sup> Ernest Troeltsch, „The Spirit of German Kultur”, *Modern Germany*, s. 72–73. Zob. także Alexander H. Clay, *Compulsory Continuation Schools in Germany*, London, 1910.

## Francja

Obowiązek szkolny we Francji, podobnie jak zasadniczą służbę wojskową, zapoczątkowała rewolucja. Konstytucja z 1791 r. wprowadziła powszechny przymus edukacyjny na poziomie podstawowym. Początkowo rząd nie był w stanie całkowicie urzeczywistnić tych postanowień, ale starał się, jak mógł. W 1793 r. Konwent Narodowy orzekł, że język francuski ma być jedynym językiem „republiki, jednej i niepodzielnej”. Niewiele z tego zrealizowano, aż do czasu nadejścia Napoleona, który wprowadził powszechny system edukacji państwowej. Wszystkie szkoły – czy to publiczne, czy nominalnie prywatne – poddano ścisłej kontroli rządu. W systemie tym dominował Uniwersytet Francuski, który założono, aby zapewnić ujednolicenie i kontrolę nad całą oświatą we Francji. Jego czołowych przedstawicieli mianował Napoleon i nikomu nie wolno było otworzyć nowej szkoły lub nauczać w szkole publicznej, jeśli nie otrzymał licencji tego uniwersytetu. W ten sposób, na mocy prawa z 1806 r., Napoleon zapewnił państwu monopol na nauczanie. Kadra nauczycielska szkół publicznych musiała ukończyć szkoły prowadzone przez państwo. Wszystkim szkołom nakazano, aby podstawą ich nauczania była lojalność wobec głowy państwa i posłuszeństwo postanowieniom Uniwersytetu. Z powodu braku funduszy nie udało się narzucić systemu szkół publicznych wszystkim obywatelom. Pod koniec epoki napoleońskiej mniej niż połowa francuskich dzieci uczęszczała do szkół publicznych, zaś reszta przeważnie do szkół katolickich. Natomiast szkoły prywatne zostały objęte państwowymi regulacjami i zobowiązane do nauczania patriotyzmu w imieniu rządzących.

Wraz z restauracją Burbonów system napoleoński w dużym stopniu rozwiązano, a edukacja we Francji stała się głównie domeną Kościoła katolickiego. Po rewolucji z 1830 r. minister Guizot rozpoczął prace nad przywróceniem jej władzy państwa ustawą z 1833 r. Nie wprowadzono jednak obowiązku szkolnego, a szkoły prywatne pozostawiono w spokoju z wyjątkiem istotnego wymogu, by wszystkie instytucje edukacyjne nauczały „pokoju wewnętrznego i społecznego”. Całkowitą swobodę szkołom prywatnym zwrócono na mocy prawa Falloux, wprowadzonego w 1850 r.

Tak więc, wyłączając okres rewolucyjny i napoleoński, edukacja francuska była wolna aż do drugiej połowy XIX w. Tak jak pruski absolutyzm nabrał impetu wskutek porażki zadanej przez Napoleona, podobnie francuski system przymusu inspirowany był zwycięstwem Prus w 1871 r. Z racji tego, że pruskie zwycięstwa postrzegano jako sukcesy armii i nauczycieli, Francja – wiedzioną pragnieniem zemsty (*revanche*) – jęła zmieniać swoje instytucje na sposób pruski. Mocą ustaw z 1882 i 1889 r. wprowadzono powszechny pobór do wojska, wzorowany na modelu pruskim.

Liderem nowej polityki był minister Jules Ferry. Był on głównym orędownikiem agresywnego imperializmu i podbojów kolonialnych. W tym okresie dokonano agresji w Afryce Północnej i Zachodniej oraz w Indochinach.

Z chęci uzyskania militarnej *revanche* zaczęto domagać się przymusowej edukacji. Jak ujął to ówczesny czołowy polityk Gambetta: „Ostatnią wojnę wygrał pruski nauczyciel, toteż kolejną musi zwyciężyć francuski”. W związku z tym stanowczo żądano objęcia systemem szkolnym każdego francuskiego dziecka w celu szkolenia obywatelskiego. Pojawiły się też głosy, by poprzez obowiązek szkolny zaszczeniać dzieciom idee republikańizmu oraz uodparniać je na pokusy przywrócenia monarchii. W rezultacie Ferry, mocą praw wydanych w 1881 r. i 1882 r., uczynił francuską edukację przymusową. Szkoły prywatne zachowały swą wolność jedynie nominalnie, ponieważ mocno je ograniczono wskutek nakazu rozwiązania zakonu jezuitów – który prowadził we Francji wiele szkół prywatnych – i wydalenia go z kraju. Ponadto prawa te zlikwidowały szereg zakonów nieposiadających formalnej „autoryzacji” państwa oraz zakazały ich członkom prowadzenie szkół. Obowiązkiem szkolnym objęto wszystkie dzieci pomiędzy szóstym a trzynastym rokiem życia.

Skutkiem nowego reżimu była całkowita dominacja państwa nad szkołami prywatnymi, jako że placówki niedotknięte antykatolickimi przepisami musiały podporządkować się zasadzie, iż „zakładanie szkół prywatnych bez zgody ministra jest zabronione, a ich zamknięcia można dokonać na mocy zwykłego rozporządzenia”<sup>52</sup>. Istnienie prywatnych szkół średnich poważnie ograniczono ustawami Waldecka-Rousseau z 1901 r. i Combesa z 1904 r., które zlikwidowały we Francji wszystkie tego typu placówki o charakterze religijnym.

### Inne kraje

Historia przymusowej edukacji w innych krajach Europy jest dość podobna, a dodatkowo charakteryzuje się dążeniem do uniformizacji językowej. Cesarstwo Austro-Węgierskie dążyło do utworzenia ujednoliconej i scentralizowanej monarchii absolutnej, w której panującym językiem miał być niemiecki, natomiast w węgierskiej części imperium starano się „zmadziaryzować” mniejszości narodowe i usunąć pozostałe języki. Hiszpania wykorzystwała przymus szkolny do zdławienia języka katalońskiego, narzucając kastylijski. W Szwajcarii istnienie systemu przymusowej oświaty zapisane jest

<sup>52</sup> Herbert Spencer, *Social Statics*, New York: Robert Schalkenbach Foundation, 1970.

w konstytucji. Krótko mówiąc, do 1900 r. obowiązek szkolny wprowadził każdy kraj w Europie, z wyjątkiem Belgii, gdzie uczyniono to w 1920 r.<sup>53</sup>

Według Herberta Spencera Chiny doprowadziły ideę przymusowej edukacji do jej ostateczności:

*Tam rząd publikuje listę dzieł, które wolno czytać – uznając zaś posłuszeństwo za najwyższą cnotę, dopuszcza tylko takie, które są przyjazne despotyzmowi. Obawiając się niepokojących skutków innowacji, zezwala na nauczanie tylko tego, co sam opublikuje. W celu kształtowania wzorowych obywateli obejmuje surową dyscypliną każde zachowanie. Obowiązują tam „wyłożone z najwyższą precyzją zasady siedzenia, stania, chodzenia, mówienia oraz kłaniania się.*

System przymusowej państwowej edukacji Cesarstwa Japonii wart jest szczególnej uwagi ze względu na wiele podobieństw z nowoczesną edukacją „progresywną”. Jak zaobserwował Lafcadio Hearn:

*Celem nigdy nie było kształcenie jednostki w duchu niezależności, lecz kooperacji [...]. U nas stawianie granic zaczyna się w dzieciństwie i stopniowo ustępuje (co byłoby dla dziecka najlepszym rozwiązaniem, albowiem wraz z rozwojem jego zdolności intelektualnych można dawać mu więcej swobody, a mniej kierowania); natomiast na Dalekim Wschodzie stawianie granic zaczyna się później i z czasem zacieśnia [...]. Jeszcze przekroczywszy wiek szkolny, dziecko japońskie cieszy się znacznie większym zakresem swobody niż dzieci zachodnie [...]. Wolno mu postępować wedle własnej woli [...]. Dyscyplina zaczyna się w szkole, ale kary nie wykraczają poza publiczne napomnienia. Presja wywierana jest na dziecko głównie przez opinię reszty klasy, zaś zręczny nauczyciel potrafi pokierować tą opinią [...]. Rządzi zawsze nastrój klasy [...]. Jest to panowanie większości nad jednostką, a władza ta jest doprawdy straszna.*

Wpajaną zasadą jest zatem poświęcenie się jednostki na rzecz społeczności oraz stłamszenie wszelkiej indywidualnej niezależności. W życiu dorosłym

<sup>53</sup> Szczegółowe zestawienie prawodawstwa dotyczącego przymusowej edukacji w poszczególnych krajach Europy na przełomie wieków można znaleźć w: *London Board of Education, Statement as to the Age at Which Compulsory Education Begins in Certain Foreign Countries* (London, 1906). W większości przypadków przymus szkolny obejmował dzieci w wieku od lat sześciu lub siedmiu do czternastu.

jakiegokolwiek odstępstwo od drobiazgowych regulacji rządu karane jest natychmiastowo i z surowością.

### Anglia

Tradycja woluntaryzmu była w owych czasach najsilniejsza w Anglii. Jej siła sprawiła, że nie tylko nie wprowadzono tam przymusu szkolnego aż do schyłku XIX w., ale także nie ustanowiono systemu szkół publicznych. Do lat 30. XIX w. państwo w ogóle nie ingerowało w kwestie edukacji. Po 1833 roku państwo zaczęło coraz częściej przyznawać stypendia, aby pośrednio promować kształcenie biedoty w szkołach prywatnych. Była to działalność czysto filantropijna, w żaden sposób nienaznaczona przymusem. Ostatecznie do angielskiego szkolnictwa wprowadzono go słynną Ustawą o edukacji z 1870 r. Prawo to pozwoliło radom hrabstw ustanowić obowiązek szkolny. Hrabstwo Londyn natychmiast zrealizowało tę ideę wobec dzieci w wieku od lat pięciu do trzynastu, zaś inne duże miasta wkrótce również poszły tym śladem. Hrabstwa wiejskie były jednakże oporne wobec tego rozwiązania. Do 1876 r. w Wielkiej Brytanii przymusem objęto 50 procent populacji w wieku szkolnym, z czego 84 procent stanowiły dzieci z miast. Ustawą z 1876 r. powołano inspektoraty nadzorujące frekwencję w szkołach na terenach, gdzie nie funkcjonowały komitety odpowiedzialne za lokalne szkoły państwowe, a także zainicjowano obowiązek szkolny, z wyjątkiem miejsc, gdzie dzieci mieszkały w odległości większej niż dwie mile od szkoły. Wreszcie, mocą ustawy z 1880 r. zmuszono wszystkie komitety do wprowadzenia i egzekwowania obowiązku szkolnego. W ten sposób w ciągu dekady przymusowa edukacja podbiła Anglię.

Wybitny historyk prawa A.V. Dicey określił ów rozwój jasno, jako przejaw zmierzania ku kolektywizmowi:

*Przede wszystkim oznacza to, że A, który edukuje swoje dzieci na własny koszt, bądź w ogóle nie ma potomstwa, musi płacić za edukację dzieci S, który – nawet jeśli jest w stanie zań zapłacić – woli, aby fundowano ją z kieszeni jego sąsiadów. Po drugie, jeśli chodzi o edukację na poziomie podstawowym, stawia to dzieci bogatych i biednych, przeczornych i nieprzechornych, niejako na równi. Krótko mówiąc, ma to na celu wyrównanie ich szans.*

Zasada kolektywistycznego przymusu nie współgrała z tradycją indywidualistyczną w Anglii. Słynna Komisja Newcastle odrzuciła w 1861 r. ideę przymusowej edukacji właśnie na gruncie zasady indywidualizmu. Ostrą krytykę pod adresem przymusowego państwowego programu edukacyjnego,

jako zwieńczenia rosnącej tyranii państwa, skierowali Herbert Spencer oraz wybitny historyk i jurysta sir Henry Maine<sup>54</sup>. W ostatnich latach Arnold Toynbee zwrócił uwagę na to, jak przymusowa państwowa edukacja dławi niezależne myślenie.

Ruch na rzecz obowiązku szkolnego w Anglii i Europie pod koniec XIX wieku wzmocniły związki zawodowe, chcące dostępu do edukacji, oraz klasy wyższe, pragnące pouczać masy, jak prawidłowo korzystać z ich praw wyborczych. Każda grupa społeczna jak zwykle chciała zwiększyć władzę państwa z nadzieją, że to właśnie ich polityka będzie realizowana.

W tej kwestii angielska opinia publiczna zmieniła się szczególnie szybko. Kiedy Dicey pisał w 1905 r., oznajmił, iż ludzi przeciwnych przymusowej edukacji można by szukać ze świecą. Jednakże jeszcze w 1859 r. John Stuart Mill stwierdził w *On Liberty* w 1859 r., że trudno byłoby znaleźć kogoś, kto stanowczo nie sprzeciwiałby się obowiązkowi szkolnemu. Co ciekawe, Mill popierał przymus edukacyjny, lecz oponował wobec budowania szkół publicznych i rzeczywiście okazało się, że w wielu miejscach Anglii sam przymus pojawił się wcześniej niż szkoły publiczne. Mill zdawał sobie przynajmniej sprawę z tego, że przymusowe szkolnictwo państwowe skończyłoby z indywidualizmem na rzecz państwowej jednolitości, przyczyniając się oczywiście do wzmocnienia posłuszeństwa wobec władzy.

Argument Milla za przymusem edukacyjnym został skutecznie obalony przez Spencera w *Social Statics*. Mill założył bowiem, że w sferze edukacji konsument nie wie, co jest dla niego najlepsze – i dlatego interwencja rządu jest uzasadniona. Jak jednak wskazał Spencer, tego typu stwierdzeniami usprawiedliwiano każdy akt tyranii państwa. Jedynym właściwym testem wartości danego produktu jest opinia korzystającego z niego konsumenta. Osąd państwa jest natomiast obciążony jego własnymi despotycznymi interesami.

Inny popularny argument za obowiązkiem szkolnym w Anglii przyjął się również szeroko w Stanach Zjednoczonych. Był to argument Macauley’a, według którego wykształcenie wyeliminowałoby przestępczość, a ponieważ zadaniem państwa jest walka z przestępczością, powinno ono wprowadzić przymusową oświatę. Spencer ujawnił zwodniczość tego stanowiska, demonstrując, iż przestępczość ma niewiele wspólnego z wykształceniem. Przeanalizował on ówczesne statystyki, wykazując, że nie ma korelacji między obszarami o niskim poziomie wykształcenia a obszarami o wysokim poziomie przestępczości. W wielu przypadkach korelacja była odwrotna – im więcej edukacji, tym więcej przestępczości.

<sup>54</sup> Sir Henry Maine, *Popular Government*, Indianapolis, Ind.: Liberty Classics, [1885] 1976.

### **Faszyzm, narodowy socjalizm i komunizm**

Poważnym i oczywistym zarzutem przeciwko przymusowej edukacji państwowej jest także to, że posługiwały się nią gorliwie współczesne reżimy totalitarne. Indoktrynacja młodzieży w szkołach była jednym z głównych filarów owych niewolniczych państw. Główną różnicą między tym dwudziestowiecznym a dawniejszym despotyzmem jest to, że współczesny musiał polegać na poparciu mas w sposób bardziej bezpośredni – kluczem do tego była przymusowa oświata i indoktrynacja. Uprzednio rozwinięty system przymusowego państwowego szkolnictwa był wodą na młyn totalitaryzmu<sup>55</sup>. Fundamentem totalitaryzmu i obowiązku szkolnego jest przekonanie, że dzieci należą do państwa, a nie do rodziców. Jednym z naczelných głosicieli tej idei w Europie był słynny Markiz de Sade, stanowczo twierdzący, że dzieci są własnością państwa.

Nie ma potrzeby rozwodzić się nad edukacją w krajach komunistycznych. One również narzucały przymus edukacyjny, indoktrynując w duchu posłuszeństwa wobec władzy. Przymusowe szkolnictwo uzupełniały dodatkowo monopole państwowe w sferze propagandy oraz innych aspektów kształcenia.

Oświata narodowo-socjalistyczna w podobny sposób podporządkowywała jednostkę państwu, wymuszając posłuszeństwo. Państwo narodowo-socjalistyczne całkowicie kontrolowało edukację, wpajając młodym ludziom swoje zasady.

Szkoły państwowe wykorzystano jako narzędzie indoktrynacji i podporządkowania władzy również w faszystowskich Włoszech. Przykład Włoch jest szczególnie interesujący ze względu na działania pierwszego faszystowskiego ministra edukacji – Giovanniego Gentile. W dawnych, niezdiscyplinowanych Włoszech edukacja celowała bowiem indywidualnie w intelektualny rozwój dziecka oraz opanowanie przezeń poszczególnych przedmiotów. Faszystowski reżim Gentilego wdrożył natomiast metody nowoczesnej „edukacji progresywistycznej”. Wprowadził on prace ręczne, śpiew, rysowanie i zabawy. Obecność egzekwowano za pomocą grzywnien. Co znamienne, Gentile nauczał, że „edukacja musi odbywać się poprzez doświadczenie i działanie”. Dzieci miały swobodę uczenia się poprzez swoje własne doświadczenia – oczywiście „w granicach koniecznych do rozwoju kultury”. Z tego względu nie obowiązywały programy nauczania, dzieci mogły robić,

---

<sup>55</sup> Zob. Erik von Kuehnelt-Leddihn, *Liberty or Equality*, Caldwell, Idaho: Caxton Printers, 1952, s. 63–64.

co chciały, zaś jedyny nacisk kładziono na „naukę o bohaterach, jak Mussolini, symbolizujących ducha narodu”<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Zob. m.in. H.W. Schneider i S.B. Clough, *Making Fascists*, Chicago: University of Chicago Press, 1929; George F. Kneller, *The Educational Philosophy of National Socialism*, New Haven, Conn.: Yale University Press, 1941; Walter Lando, „Basic Principles of National Socialist Education”, *Education for Dynamic Citizenship*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1937; Howard R. Marraro, *The New Education in Italy*, New York: S.F. Vauni, 1936; Albert P. Pinkevitch, *The New Education in the Soviet Republic*, New York: John Day Company, 1929. Interesująca jest także praca Edwarda H. Riesnera, *Nationalism and Education Since 1789: A Social and Political History of Modern Education*, New York: Macmillan, 1922, ukazująca tło omawianego tu zagadnienia.

## OBOWIĄZEK SZKOLNY W STANACH ZJEDNOCZONYCH

### Rozwój obowiązku szkolnego

Niektórym może się wydawać, że utożsamianie przymusowej edukacji z tyranią nie może mieć miejsca w wolnym kraju, jakim są Stany Zjednoczone. Wręcz przeciwnie, duch i historia przymusu szkolnego w Ameryce wskazują na bardzo podobne zagrożenia. W większości amerykańskich kolonii nauczanie odbywało się w duchu angielskiej tradycji, to jest była oparta na dobrowolnej edukacji rodzicielskiej. Jedynymi szkołami publicznymi były bezpłatne placówki utworzone dla biednych rodzin. Ten system narodził się w koloniach południowych i środkowych. Wyjątek stanowiła Nowa Anglia – zarzewie kolektywistycznego systemu edukacji w Ameryce. Wśród angielskich purytanów, którzy zaludnili Massachusetts, a następnie inne kolonie Nowej Anglii dominowała – w odróżnieniu od reszty kolonii – tradycja kalwinistyczna<sup>57</sup>. Bezwzględni i ascetyczni purytanie, którzy założyli prowincję Massachusetts Bay, gorliwie pragnęli przyjąć kalwiński model przymusowej edukacji, by wychować dzieci na dobrych kalwinistów i tłumić wszelkie potencjalne odstępstwa od wiary. Już rok po zatwierdzeniu pierwszego zbioru szczegółowych praw, prowincja Massachusetts Bay w 1642 roku uchwaliła prawo nakładające na rodziców i opiekunów obowiązek przekazania swym podopiecznym umiejętności czytania i pisania. Co więcej, jeśli władze państwowe orzekły o niezdolności lub niemożności zapewnienia dziecku przez rodziców lub opiekunów odpowiedniego nauczania, państwo mogło przejąć dzieci i oddać je pod opiekę wyznaczonym osobom, które udzieliłyby im wymaganego szkolenia.

---

<sup>57</sup> John William Perrin, *The History of Compulsory Education in New England*, 1896; Lawrence Cremin, *The American Common School, an Historic Conception*, Teachers College, New York, 1951; Forest Chester Ensign, *Compulsory School Attendance and Child Labor*, Athens Press, Iowa City, 1921.

Owo prawo z 14 czerwca 1642 roku było istotne, ponieważ stanowiło pierwszy przypadek ustanowienia przymusu edukacji w świecie anglojęzycznym. Dlatego też zasługuje na przytoczenie dokładniejszego cytatu:

*Ponieważ dobra edukacja dzieci stanowi szczególną korzyść i pożytek dla każdej wspólnoty, i podczas gdy wielu rodziców wykazuje zbytnią pobłażliwość i zaniedbanie swojego obowiązku w tej kwestii, zarządza się, by w każdym mieście wybrani ludzie [...] baczenie przyglądali się swym sąsiadom, aby sprawdzić, czy żaden z nich nie pozwala w swojej rodzinie na takie barbarzyństwo jak niezadbanie nauczania – samemu lub przy pomocy innych – swoich dzieci<sup>58</sup>.*

W 1647 roku kolonia poszerzyła zakres tego prawa poprzez utworzenie szkół publicznych. Główny nacisk położono w nich na nauczanie kalwińskopurytańskich zasad.

Znaczące, że nieco starsza i bardziej liberalna w dziedzinie religii kolonia Plymouth nie stworzyła systemu obowiązkowej edukacji. Kiedy jednak została włączona do prowincji Massachusetts Bay, zaczęły na jej terenie obowiązywać takie same prawa.

Jaki był rząd, który jako pierwszy w anglojęzycznym świecie powołał do życia obowiązkowy system szkolnictwa, przyszlą inspirację dla systemów szkolnictwa w innych krajach? Był on przesiąknięty duchem kalwińskiego absolutyzmu. Każdy obywatel kolonii zmuszony był uczęszczać do kościoła kongregacyjnego, choć nie każdy mógł zostać jego członkiem. Jednakże jedynie członkowie Kościoła posiadali prawo do głosowania w wyborach stanowych. Zasadami określającymi ten teokratyczny rząd były zasady „porządku”, ustanawiające hierarchię gorszych i lepszych obywateli. Naczelną władzę sprawować miała starszyzna kościoła. Aby zostać członkiem kościoła (i prawo do głosowania), kandydat musiał zostać oceniony przez starszyznę, która określała, czy jego dusza zawierała w sobie „pierwiastek Boga i Łaski”, i czy tym samym mógł zostać przyjęty. Wielki przywódca religijny, wielbny John Cotton, oświadczył jednak, że hipokryci, którzy jedynie dostosowują się do reguł ustalonych przez starszyznę, nie posiadając wewnętrznej wiary, mogą mimo to zostać członkami wspólnoty – pod warunkiem, że cechowali się pracowitością. Warto zauważyć, że kolonia w jednej ze swoich pierwszych ustaw z 1636 roku ustanowiła Harvard College jako uczelnię publiczną. Władze uznały, że szkoły muszą podlegać urzędnikom, aby zapobiec wypaczaniu prawowitych doktryn.

<sup>58</sup> J. W. Perrin, *The History of Compulsory Education in New England*.

Kolejna z czołowych postaci wśród purytanów, pastor i przywódca, wielbny William Hubbard oświadczył, że „doświadczenie pokazuje [...] iż największa część ludzkości nie jest niczym innym niż narzędziami i instrumentami w ręku innych, a nie faktycznymi wykonawcami własnej woli”. Zawsze będą owieczkami potrzebującymi pasterza. Urzędnicy stanowili siłę przewodnią, „głowę” społeczeństwa. Wielbny John Davenport radził wyborcom, by wybierali dobrych rządzących, ponieważ podporządkowanie się ich władzy było dla nich koniecznością.

*Musicie poddać się ich władzy i wykonywać wszystkie swoje obowiązki wobec tych, których wybraliście [...] niezależnie od tego, czy są dobrzy, czy źli, z racji natury powiązania pomiędzy nimi a wami.*

Tak więc formalna demokracja od początku była postrzegana jako zgodna z despotyzmem rządzących wobec rządzonych.

Najważniejszą osobą mającą wpływ na kształtowanie się prowincji Massachusetts Bay był jej pierwszy gubernator John Winthrop, który zarządzał nią przez dwadzieścia lat od momentu jej powstania w 1630 roku. Winthrop wierzył, że naturalna wolność jest „dziką bestią”, którą należy okiełznać za pomocą „boskich rozporządzeń”. Właściwa wolność obywatelska oznaczała bycie dobrym „poprzez podległość władzy”. Winthrop uznawał wszelką opozycję w stosunku do polityki gubernatora – szczególnie w okresie, kiedy pełnił tę funkcję – za zdecydowanie wywrotową.

Zarządzanie Massachusetts opierało się w pełni na przestrzeganiu tych zasad. Heretycy i osoby uznawane za czarownice byli prześladowani, narzucono także purytańską prostotę i ścisłe przestrzeganie reguł w niemal wszystkich dziedzinach życia. Opozycjoniści, tacy jak Roger Williams czy Anne Hutchinson, zmuszeni byli do opuszczenia kolonii.

Wkrótce społeczność purytanów rozprzestrzeniła się w innych stanach. Stan Rhode Island cechował jednak o wiele większy liberalizm, i nie jest przypadkiem, że w Nowej Anglii stanowił on wyjątek w kwestii wprowadzania systemu szkolnictwa publicznego w okresie kolonialnym.

W XVIII wieku w społeczeństwach kolonii stopniowo słabła surowość religijna. Powstawały i kwitły inne odłamy religijne. Jednak w stanach Massachusetts i Connecticut uchwalono represyjne ustawy skierowane przeciwko kwakrom, zabraniające im m.in. zakładania szkół. Represje dotyczące szkolnictwa dotknęły w 1742 r. także ruch Nowego Światła<sup>59</sup> w stanie Connecti-

<sup>59</sup> „Nowymi światłami” nazywa się nowopowstałe odłamy kościołów chrześcijańskich. Termin ten odnosił się w tym okresie także do tych kaznodziejów, którzy nauczali w duchu

cut, gdzie na próżno próbowano stłumić nową grupę religijną. Władze jako uzasadnienie takich działań wskazywały, że prywatne szkoły „mogą uczyć młodych ludzi zasad i praktyk, które przyniosą nieporządek, co może mieć fatalne skutki dla pokoju i dobrobytu tej kolonii”<sup>60</sup>.

Indoktrynacja religijna i przymus szkolny w okresie kolonialnym w części dyktowane były powodami ekonomicznymi. Poddania się kształceniu wymagano zwłaszcza od służących, ponieważ wielu z ich panów uważało, że są mniej skłonni do niezależności i „stwarzania problemów”, kiedy wpoilo się im katechizm oraz purytański przekład Biblii.

Ostatecznie wojna o niepodległość Stanów Zjednoczonych doprowadziła do dezorganizacji całego systemu szkolnictwa, a niezależne stany były gotowe, by zacząć wszystko od początku. Nowo powstałe Stany Zjednoczone zmierzyły się z tym problemem w prawie taki sam sposób, jak wtedy, gdy były koloniami. Po raz kolejny stan Massachusetts wiódł prym w ustanawianiu systemu obowiązkowej edukacji, którego istnienie zawsze przewidywały jego kolonialne prawa. W 1780 r. podjęto tam niezwykle krok, polegający na zawarciu w konstytucji stanowej przepisu wyraźnie nadającego legislaturze władzę do narzucania obowiązku edukacyjnego. Prawo zostało zastosowane bezzwłocznie, a już w 1789 r. uczęszczanie do szkoły uczyniono powszechnym obowiązkiem. W tym samym kierunku podążył stan Connecticut, w którym w 1805 r. uchwalono prawo nakazujące rodzicom edukować swoje dzieci.

W ślad za przymusową alfabetyzacją w Connecticut uchwalono w 1842 r. prawo wymagające, by wszystkie zatrudnione dzieci poniżej 15 roku życia uczęszczały do szkoły przez trzy miesiące w roku, tym samym dołączając przymusowe kształcenie do istniejących już praw dotyczących obowiązkowej edukacji na poziomie elementarnym (czytanie i pisanie). Prawo stanu Massachusetts było jednak łagodne dla wagarowiczów, dlatego w 1845 r. władze Bostonu podjęły próbę uchwalenia ustawy przeciwko wagarowaniu niezatrudnionych dzieci, jednakże ustawa upadła, gdyż uznano ją za zagrożenie dla praw rodziców. Ostatecznie uchwalono ją w 1846 r. W 1850 r. stan Massachusetts upoważnił poszczególne miasta do podejmowania stosownych działań wobec notorycznych wagarowiczów, a także dopuścił możliwość zamykania ich w więzieniach. W końcu w 1852 roku Massachusetts wprowadziło pierwszy kompletny, obejmujący cały stan, system obowiązkowej edukacji w Stanach Zjednoczonych. Przewidywał on obowiązek uczęszczania do

---

nowej religijności, która pojawiła się wraz z ruchem „wielkiego przebudzenia” (przyp. tłum.).

<sup>60</sup> Zob. Merle E. Curti, *The Social Ideas of American Educators*, Pageant Books, Paterson, 1959.

szkoły dzieci w wieku od 8 do 14 lat przez przynajmniej trzynaście tygodni w roku. Stan Massachusetts przez resztę stulecia kontynuował poszerzanie i zaostrzanie praw dotyczących obowiązkowej edukacji. Na przykład w 1862 roku wprowadzono obowiązkowe stosowanie aresztu dla notorycznie wagarujących dzieci oraz rozszerzono zakres obowiązku szkolnego, obejmującego od teraz dzieci w wieku od 7 do 16 lat. W 1866 roku wprowadzono obowiązek uczęszczania do szkoły przez sześć miesięcy w roku.

Nie ma tu miejsca na dyskusję odnośnie do „bitwy o szkoły publiczne”, która w latach 1800–1850 doprowadziła do zmiany amerykańskiego systemu edukacji. Przeanalizowany zostanie jedynie cel zwolenników tych działań. Wystarczy jednak zauważyć, że w okresie pomiędzy 1825 a 1850 rokiem, działania propagandy były tak silne, że doprowadziło to do zmiany systemu nauczania w stanach poza Nową Anglią – tam gdzie do tej pory nie istniał system edukacji publicznej, lub istniały jedynie szkoły dla najuboższych, utworzono bezpłatne szkoły dostępne dla wszystkich. Co więcej, zmianie uległ charakter tych szkół – z filantropijnych placówek dla biednych stały się miejscem, do którego odwiedzania zachęcano wszystkie dzieci. Do 1850 roku każdy stan posiadał sieć bezpłatnych szkół publicznych.

Choć szkoły publiczne funkcjonowały już wtedy we wszystkich stanach, jedynie w Massachusetts i Connecticut wprowadzono obowiązek szkolny. Ruch na rzecz obowiązkowej edukacji w późnych latach XIX wieku podbił całą Amerykę. Massachusetts rozpoczęło pochód w kierunku przymusowej edukacji, a wszystkie pozostałe stany dołączyły – głównie w latach 70. i 80. XIX wieku. Do 1900 r. niemal każdy stan wprowadził obowiązek szkolny<sup>61</sup>. Wydaje się, że niewiele miejsca poświęcono debacie dotyczącej problemu przymusowej edukacji. Możemy jedynie zgadywać, jaki jest powód zaniedbania tak fundamentalnej kwestii. Zaniedbania, które jest widoczne w każdej pracy na temat historii edukacji. Być może powodem był fakt, iż zawodowi pedagodzy zdawali sobie sprawę z tego, jak drażliwa może być ta kwestia, jeśli w debacie publicznej zostanie zbyt wyraźnie podkreślona. Po przytoczeniu kilku opinii za i przeciw prawu nakładającemu obowiązek szkolny, przyjrzymy się rozwojowi ruchu pedagogów oraz ich posunięciom propagandowym, ponieważ przyczyniły się one w znacznym stopniu do zakładania szkół publicznych oraz kierowania ich działaniami po dziś dzień.

---

<sup>61</sup> W celu zapoznania się z listą zawierającą daty ustanowienia praw dotyczących obowiązkowej edukacji w poszczególnych stanach, por. Edgar W. Knight, i Clifton L. Hall, *Readings in American Educational History* (Appleton-Century-Crofts, Nowy Jork, 1951). W celu zapoznania się ze szczegółowym wykazem przedstawiającym prawa dotyczące obowiązkowej edukacji, które weszły w życie w różnych stanach w 1905 roku, patrz: *Report of the Commissioner of Education for 1906*, rozdz. 28, „Compulsory Attendance and its Relation to the General Welfare of the Child” (U.S. Government Printing Office, Waszyngton, 1906).

## Argumenty za i przeciw obowiązkowi szkolnemu w Stanach Zjednoczonych

Tradycję indywidualistyczną w tej kwestii dobrze przedstawił na początku XIX w. Thomas Jefferson. Pomimo bycia gorącym zwolennikiem szkół publicznych dla ubogich, Jefferson odrzucał obowiązek szkolny:

*Lepszym wyjściem jest tolerowanie rzadkich przypadków niezgody rodzica na edukację dziecka, niż wstrząsanie odczuciami i poglądami społeczeństwa poprzez przymusowe odbieranie i edukację dziecka wbrew woli jego ojca*<sup>62</sup>.

W podobny sposób przestrzegał przed przekazywaniem rządowi praw rodzicielskich, twierdząc, iż naraża to na szwank podstawową relację między rodzicem a dzieckiem<sup>63</sup>.

U schyłku XIX wieku wpływ tradycji indywidualistycznej uległ jednak znacznemu zmniejszeniu. Typowym przykładem wspierania idei obowiązkowej edukacji był raport sporządzony przez jedną z organizacji zawodowych pedagogów, Public Education Association of Philadelphia w 1898 r.<sup>64</sup> Zdecydowano w nim, że tak długo, jak istnieć będą obojętni wobec zalet edukacji lub egoistyczni rodzice, przymus musi być stosowany w celu ochrony praw dziecka. W raporcie ubolewano nad faktem, iż ustawa o obowiązkowym szkolnictwie w Pensylwanii z 1895 r. nie została wprowadzona w życie w Filadelfii oraz zalecano miastu zrobienie tego. W raporcie wskazywano, że jedną z głównych sił wspierających tego typu ustawy był pączkujący ruch związków zawodowych<sup>65</sup>. W raporcie bardzo pochlebnie odnoszono się do pruskiego systemu edukacji. Pochwalono stan Massachusetts i Prusy za system, który pozwalał na edukację w szkołach prywatnych dopiero wówczas, gdy spełniały one wymagania narzucone przez rządowy komitet szkolny. Chwalono fakt, że stany Massachusetts i Nowy Jork utworzyły szkoły dla wagarowiczów, a w przypadku, gdy rodzice odmówili wysłania tam swoich dzieci, mogły one zostać tam skierowane na mocy decyzji sądu.

Z niektórych stwierdzeń zawartych w raporcie można odczytać charakter owych zawodowych pedagogów. Nauczyciel z Brooklynu krytykował istniejący system, polegający na zwalnianiu z więzienia wagarujących dzieci 31 lipca każdego roku, oraz zalecał, aby przedłużyć wyrok na czas nieokreślony,

<sup>62</sup> Por. Saul K. Padover, *Jefferson*, Harcourt, Brace and Company, Nowy Jork, 1942, s. 169.

<sup>63</sup> „A Constituent”, *Richmond (Va.) Enquirer*, styczeń 1818.

<sup>64</sup> *Compulsory Education*, przygotowane dla Public Education Association of Philadelphia, 1898.

<sup>65</sup> Cf. Philip Curoe, *Educational Attitudes and Policies of Organized Labor in the United States*, Teachers College, Columbia University; Nowy Jork, 1926.

do momentu, w którym dziecko wykaże oznaki poprawy lub przekroczy wiek objęty obowiązkiem szkolnym.

Innymi słowy, oznaczało to uwięzienie i przetrzymywanie w areszcie młodych wagarowiczów. Kurator oświaty z Newburgh w stanie Nowy Jork zasugerował, by dzieci powyżej czternastego roku życia, których nie dotyczył już obowiązek szkolny, były zmuszane do uczęszczania do placówek oświatowych, w których uczyłyby się pracy fizycznej, muzyki i musztry.

Prusy stanowiły wzór także dla pewnej czołowej gazety wspierającej przymus szkolny. Wpływowy „New York Sun” oświadczył, że dzieci muszą posiadać wykształcenie i powinny być zobowiązane do otrzymania go od państwa. Na jego łamach chwalono powszechność systemu obowiązkowej edukacji w Prusach i innych państwach niemieckich<sup>66</sup>.

W 1872 r. sekretarz Stanowej Rady Edukacji w Connecticut B.G. Northrup uznał za coś oczywistego fakt, iż dzieci posiadają „święte prawo” do edukacji, a dorastanie w niewiedzy stanowi „zbrodnię”. (Jak zauważyliśmy w pierwszej części, każdy, także analfabeta, zdobywa „wykształcenie”, nawet jeśli nie zostanie do tego formalnie zobligowany.)

Wiodąca organizacja pedagogów, National Education Association, na spotkaniu w 1897 roku postanowiła poprzeć stanowe prawa dotyczące obowiązku uczęszczania do szkoły<sup>67</sup>.

Widzimy więc, że to zawodowi pedagodzy, wspierani przez związki zawodowe, stanowili główną siłę narzucającą w Stanach Zjednoczonych obowiązkową edukację.

We wczesnych latach 90. XIX wieku nastąpiło duże poruszenie wśród przeciwników obowiązkowej edukacji, jednak ruch na rzecz jego wprowadzenia zmierzał już do zdecydowanego zwycięstwa. Gubernator stanu Pensylwania Robert E. Pattison dwukrotnie, w 1891 i 1893 r., zawetował ustawy dotyczące obowiązkowej edukacji, stwierdzając, że jakakolwiek interwencja w wolność osobistą rodziców jest z zasady sprzeczna z amerykańskimi pryncypiami. Ustawa została jednak przyjęta w 1895 roku, gdy z wielką niechęcią podpisał ją gubernator Daniel H. Hastings<sup>68</sup>. W 1892 roku w swoim programie Partia Demokratyczna zadeklarowała:

*Sprzeciwiamy się ingerencji państwa w prawa rodzicielskie oraz prawa do posiadania własnych przekonań w kwestii edukacji dzieci, ingerencji będącej pogwałceniem podstawowej doktryny Partii Demokratycznej mówiącej o tym,*

<sup>66</sup> New York Sun, 16 kwietnia 1867.

<sup>67</sup> Journal of Proceedings and Addresses, N.E.A., 1897, s. 196.

<sup>68</sup> Edward W. Knight, Clifton L. Hall, Readings in American Educational History.

*że najszersza wolność jednostki nienaruszająca praw innych jednostek zapewnia najlepszy poziom amerykańskiego społeczeństwa obywatelskiego amerykańskiego obywatelstwa i najlepszy model rządów*<sup>69</sup>.

### **Cele szkolnictwa państwowego – ruch pedagogów**

Ważne, aby zanalizować cele ustanowienia szkół publicznych – szczególnie ze względu na fakt, że to zawodowi pedagodzy stanowili główną siłę zarówno podczas wprowadzania bezpłatnych szkół powszechnych, jak i obowiązkowego nauczania. Po pierwsze, pragnienie utworzenia szkół publicznych, wyrażane przez takich *quasi-libertarian*, jak Thomas Jefferson czy Thomas Paine, opierało się na przekonaniu o tym, że rządy republikańskie są najlepsze dla dobrze wykształconych obywateli oraz o tym, że rząd powinien udostępnić szkoły osobom zbyt biednym, by mogły pozwolić sobie na prywatną edukację<sup>70</sup>. Z pewnością wielu z tych, którzy optowali za utworzeniem szkół publicznych, robiło to właśnie z tego powodu.

Istniały jednak również inne i bardziej niebezpieczne pobudki, szczególnie wśród pedagogów, którzy stanowili główną siłę napędową zmian, i którzy przejęli kontrolę nad stanowymi kuratoriami szkolnymi oraz akademiami kształcącymi nauczycieli pracujących w szkołach publicznych. Już w 1875 roku wieloletni Jeremy Belknap, wygłaszając kazanie przed zgromadzeniem ustawodawczym w New Hampshire, opowiedział się za równą oraz obowiązkową edukacją dla wszystkich, podkreślając, że dzieci należą do państwa, a nie do rodziców<sup>71</sup>. Wpływowy Benjamin Rush pragnął wprowadzenia powszechnej edukacji, która doprowadziłaby do powstania jednolitego, homogenicznego i egalitarnego narodu.

Doktryna posłuszeństwa wobec państwa stanowiła główny cel ojca systemu szkół publicznych w Nowej Karolinie, Archibalda D. Murphey’a. W 1816 r. Murphey planował utworzenie systemu szkół państwowych w następujący sposób:

*[...] będzie się w nich nauczać wszystkie dzieci [...] w tych szkołach wszczepiane będą zasady moralne i religijne, a formowane będą nawyki podporządkowania i posłuszeństwa. [...] Państwo, w swojej życzliwej dbałości o ich*

<sup>69</sup> *Ibid.*; i H.L. Mencken, *A New Dictionary of Quotations on Historical Principles from Ancient and Modern Sources*, A.A. Knopf, Nowy Jork, 1942, s. 333–34.

<sup>70</sup> Lawrence Cremin, *The History of Compulsory Education in New England*.

<sup>71</sup> Hans Kohn, *The Idea of Nationalism: A Study in Its Origins and Background* Macmillan, Nowy Jork, 1934, s. 104.

*dobrobyt, musi przejąć kontrolę nad tymi dziećmi, i umieścić je w szkole, w której dokona się oświecenie umysłów oraz ćwiczenie ich serc w cnocie*<sup>72</sup>.

Do lat 20. XIX wieku ich idee wprowadzenia przymusu i etatyzmu kiełkowały już w całym kraju, kwitnąć szczególnie silnie w Nowej Anglii – mimo wciąż utrzymującej się tam silnej tradycji indywidualistycznej. Czynnikiem, który zwiększył siłę Nowej Anglii w szerzeniu kolektywistycznej idei szkolnictwa, była olbrzymia migracja z tych terenów. Mieszkańcy Nowej Anglii rozlewali się na południe i na zachód od tego stanu, niosąc ze sobą swój entuzjazm dla publicznego szkolnictwa i przymusu państwa.

W tej atmosferze powstał projekt będący najbliższy platońskiemu ideałowi pełnej, komunistycznej kontroli państwa nad dziećmi, jaką widział ten kraj. Był to plan autorstwa dwojga pierwszych socjalistów w Ameryce – Frances Wright i Roberta Dale’a Owena. Owen był synem jednego z brytyjskich socjalistów „utopijnych”, i razem ze swoim ojcem, Robertem Owenem, eksperymentował z utworzeniem woluntarystyczno-komunistycznej społeczności w New Harmony w stanie Indiana. Frances Wright była Szkotką, która również przebywała w New Harmony, i razem z Owenem wydawała gazetę *Free Enquirer*. Ich główny cel stanowiło prowadzenie kampanii na rzecz obowiązkowego systemu szkolnictwa. Wright i Owen nakreślili swój program w następujących słowach:

*To narodowa, racjonalna, republikańska edukacja; darmowa dla wszystkich za pieniądze wszystkich; przeprowadzana pod kuratelą państwa, dla honoru, szczęścia, cnoty i zbawienia państwa*<sup>73</sup>.

Głównym celem planu było zaszczepienie równości w umysłach, zwyczajach, manierach i uczuciach, co w konsekwencji miało doprowadzić do wyrównania posiadanego majątku oraz warunków życia. Zamiast skomplikowanego aparatu szkół publicznych, szkół wyższych, seminariów itd., Wright i Owen byli zwolennikami zorganizowania przez stany szeregu instytucji, mających przyjąć powszechnego wszystkie dzieci mieszkające w danym okręgu. Placówki te zajmowałyby się kompletnym wychowaniem dzieci w różnych grupach wiekowych. Dzieci byłyby zmuszone do zamieszkania w tych szkołach na stałe. Rodzice mieliby prawo odwiedzać je od czasu do

<sup>72</sup> Archibald D. Murphey, *The Papers of Archibald D. Murphey*, E.M. Uzell, Raleigh s. 53–54.

<sup>73</sup> Robert Dale Owen, Frances Wright, *Tracts on Republican Government and National Education*, Londyn, 1847. Patrz też: Cremin, *The History of Compulsory Education in New England*.

czasu. Każde dziecko od drugiego roku życia znajdowałoby się pod opieką oraz nadzorem państwa.

*W tych szkołach wolnego narodu nie możemy pozwolić na pojawienie się jakiegokolwiek nierówności. Karmione przy wspólnym stole; ubierane w takie same ubrania [...] wychowywane poprzez wykonywanie tych samych codziennych obowiązków [...] ćwiczzone w tych samych cnotach, w czerpaniu radości z tych samych przyjemności; w nauce tych samych przedmiotów w dążeniu do tego samego celu [...] czyż taki typ ludzi [...] nie byłby zdolny do zreformowania społeczeństwa i udoskonalenia amerykańskich instytucji?*

Owen usilnie upierał się, by ten system „bezwzględnie obejmował wszystkich ludzi”. Rezultatem miało być „odnowienie Ameryki w ciągu jednego pokolenia. Z wielu klas powstanie tylko jedna”. Frances Wright w jasny sposób przedstawiła cel systemu, wzywając ludzi do obalenia mającej arystokracji i hierarchii duchowej. „Teraźniejszość to walka klas”.

Widzimy zatem, że do dotychczasowego wykorzystywania przymusu szkolnego na rzecz absolutyzmu państwa dodano nowy element. Kolejnym celem jest całkowita równość i ujednolicenie – system przymusowej edukacji był postrzegany przez Owena i Wright jako idealnie dopasowany do tego zadania. Po pierwsze, zwyczaje, umysły oraz uczucia wszystkich dzieci muszą zostać stopione w jednolitą masę; wtedy naród będzie dojrzały do ostatecznego zrównania własności i dochodów przez użycie przymusu państwa.

Dlaczego Owen i Wright nalegali na zamknięcie dzieci na 24 godziny dziennie, od drugiego roku życia wzwyż, pozwalając im na opuszczenie placówek dopiero po przekroczeniu wieku szkolnego w wieku 16 lat? Jak oświadczył Owen:

*W szkołach republikańskich nie może pojawić się pokusa do rozwijania postaw arystokratycznych. Uczniowie muszą nauczyć się uważać się za współobywateli, ludzi równych. Nie powinno się okazywać szacunku bogatym ani odmawiać go biednym. Jednak, jeśli dzieci uczęszczające do tych szkół państwowych każdego wieczoru będą wracać, jedno do wyłożonego miękką wykładziną salonu swych bogatych rodziców, a drugie do niewygodnej chatki swojego biednego ojca lub owdowiałej matki, czy następnego dnia powrócą jako przyjaciele i równi sobie?*

Podobnie różnice w jakości ubioru wywoływały uczucia zazdrości u biednych uczniów, a pogardy u bogatych, co powinno zostać wyeliminowane poprzez narzucenie wszystkim takiego samego mundurka. W planach Owena tkwi nienawiść do ludzkiej różnorodności, szczególnie do wyższego standardu życia bogatych w porównaniu z biednymi. Aby wprowadzić w życie jego plan gruntownego zrównywania za pomocą siły:

*Szkoły nie mogą zatrzymywać dzieci pod swą opiekę jedynie na sześć godzin dziennie, muszą je karmić, ubierać, dawać im zakwaterowanie. Muszą kierować nie tylko ich nauką, ale także zajęciami i rozrywką, oraz opiekować się nimi aż do ukończenia przez nie edukacji.*

Można twierdzić, że plan Owena i Wright miał niewielkie znaczenie; że był jedynie przykładem zwariowanego pomysłu o małej sile oddziaływania. Jednak prawda jest zupełnie inna. Po pierwsze, plan ten wywarł ogromny wpływ: pomysły dotyczące promowania równości z pewnością dominowały w myśli wpływowej grupy pedagogów, która ustanowiła i kontrolowała szkoły publiczne w latach 30. i 40. XIX wieku. Co więcej, plan Owena doprowadza ideę przymusowego szkolnictwa państwowego do jej logicznej konkluzji. Czyni to nie tylko poprzez promowanie państwowego absolutyzmu oraz całkowitej równości – do której ten system jest wspaniale dopasowany – ale także dlatego, że Owen uznał, iż musi edukować dziecko w sposób „całościowy” w celu właściwego uformowania kolejnych pokoleń. Czyż nie jest prawdopodobne, że „postępowe” dążenie do edukowania dzieci „w całości” również ma na celu uformowanie jego kompletnej osobowości, tylko że nie dokonuje tego poprzez obowiązkowe, komunistyczne przejęcia dziecka według planu Owena i Wright, na co nie zgodziłby się nikt w Stanach Zjednoczonych?

O wpływie planu Owena i Wright świadczy fakt, iż współczesny historyk wychwalający ruch na rzecz powstania szkół publicznych przedstawia go w swojej wersji historii jako pierwszy, poświęcając mu sporo miejsca<sup>74</sup>. Jak podaje Cremin, bardzo wiele gazet przedrukowało eseje Owena dotyczące tego planu i wyrażało dla niego swoje poparcie. Owen rozpoczął wykładanie swojego projektu w późnych latach 20. XIX wieku i kontynuował je aż do późnych lat 40., gdy napisał wraz z panną Wright szczegółowy plan. Wywarł on spory wpływ na grupy robotnicze. W znaczący sposób wpłynął także na szeroko komentowany raport komitetu robotniczego w Filadelfii z 1829 roku, dotyczący stanu edukacji w Pensylwanii. Raport wzywał do równości, jednokowej edukacji i odpowiedniego szkolenia dla wszystkich. Ten oraz inne

<sup>74</sup> Cremin, *op. cit.*, s. 37 i nast.

podobne raporty „wywarły znaczny wpływ na przygotowanie gruntu pod postępowe ustawy z połowy lat trzydziestych”<sup>75</sup>.

Niedługo potem na amerykańskiej scenie pojawiło się nadzwyczajne zjawisko: zawiązała się ściśle współpracująca ze sobą grupa pedagogów. Cremin nazwał ich „reformatorami edukacji”, których niestrudzona propaganda miała nadrzędna znaczenie w forsowaniu idei szkół publicznych. Objęli oni następnie kontrolę nad szkołami poprzez zajmowanie kierowniczych stanowisk w departamentach stanowych i kuratoriach oświaty, jak również poprzez sprawowanie kontroli nad instytucjami kształcącymi nauczycieli, a tym samym nad samymi nauczycielami. Takie środowisko po dziś dzień dominuje w szkolnictwie podstawowym i ponadpodstawowym, posiadając swój własny zestaw poglądów i żargon. Co najbardziej istotne, udało mu się narzucić własne standardy dotyczące wymogów koniecznych do uzyskania państwowego certyfikatu nauczyciela, doprowadzając do sytuacji, w której aby móc nauczać w szkole publicznej trzeba przejść przygotowany przez nie kurs kształcenia nauczycieli. To właśnie ta grupa przeforsowała obowiązek szkolny, optując za coraz bardziej „postępową” edukacją – dlatego też trzeba im się przyjrzeć bliżej.

Niektórzy Amerykanie szczerzą się faktem, iż system edukacji w ich kraju nie może być autorytarny, ponieważ nie jest kontrolowany na poziomie federalnym, lecz stanowym. Jest to jednak niewielka różnica, ponieważ kontrolę nadal posiada rząd. Ponadto działania pedagogów są niemal całkowicie koordynowane poprzez krajowe stowarzyszenia i czasopisma naukowe. Tak więc w rzeczywistości systemy szkolnictwa są kontrolowane na poziomie centralnym, a formalna kontrola federalna stanowiłaby jedynie ukoronowanie dążenia do osiągnięcia ogólnokrajowej zbieżności i kontroli w dziedzinie edukacji.

Kolejnym istotnym źródłem tyranii i absolutyzmu w systemie szkolnictwa jest to, że nauczyciele podlegają przepisom dotyczącym służby cywilnej. W rezultacie tego po zdaniu egzaminu nauczycielskiego – który niewiele ma wspólnego z rzeczywistymi umiejętnościami nauczycielskimi – i upłynięciu krótkiego czasu nauczyciel trafia na listę płac państwa i przez resztę swojej kariery zawodowej tkwi już na tym stanowisku. Rządowa biurokracja uczyniła ze służby cywilnej niezwykle potężne narzędzie, umożliwiające okopanie się na swoich pozycjach oraz stałą dominację. Tyrania głosowania większościowego może być nieprzyjemna, jednak gdy rządzący podlegają procedurom demokratycznych wyborów, muszą przynajmniej w jakiś sposób zadowalać większość wyborców. Natomiast urzędnicy, których nie można zastąpić innymi w drodze głosowania w kolejnych wyborach, nie podlegają

---

<sup>75</sup> *Ibid.*

takim ograniczeniom. Są oni permanentnymi tyranami. „Wyzwalanie czegoś spod jarzma polityki” poprzez oddanie w gestię służby cywilnej z pewnością „podnosi morale” biurokracji. Wznosi jej przedstawiciele do rangi niemal nieskończenie panujących we własnej sferze działania władców absolutnych. Podleganie nauczycieli służbie cywilnej stanowi jeden z najcięższych zarzutów wobec współczesnego amerykańskiego systemu przymusowej edukacji.

Powracając do pierwszych pedagogów, głównymi postaciami ruchu byli tacy ludzie, jak pochodzący z Nowej Anglii Horace Mann (Massachusetts) i Henry Bamard (Connecticut), a także James Carter, Calvin Stowe, Caleb Mills, Samuel Lewis i wielu innych. Jakimi metodami się posługiwali i jakie wyznaczyli sobie cele?

Jedną z metod osiągania wyznaczonych prze nich celów było utworzenie całej masy zazębiających się organizacji edukacyjnych. Jedną z pierwszych było American Lyceum, utworzone w 1826 roku przez Josiaha Holbrooka. Ich głównym celem było wywarcie wpływu na państwo oraz próba zdominowania lokalnych komisji edukacyjnych. W 1827 roku w Pensylwanii utworzono pierwsze Society for the Promotion of Public Schools. Stowarzyszenie angażowało się w szeroko zakrojony program prowadzenia korespondencji, wydawania broszur, ogłoszeń w prasie, itd. Podobne organizacje tworzyły się we wczesnych latach 30. XIX wieku na zachodzie USA – prowadziły wykłady, wysyłały memoriały do władz ustawodawczych i prowadziły lobbying. Setki podobnych stowarzyszeń powstawały na terenie kraju. Jednym z największych był American Institute of Instruction, utworzony w Nowej Anglii w 1830 roku. Coroczne spotkania oraz publikacje tego instytutu stanowiły wiodące źródło informacji oraz centrum dla wielu ruchów pedagogów.

Po drugie, pedagodzy zakładali dziesiątki pism o edukacji, poprzez które prezentowali swoim zwolennikom jej główne założenia. Do najważniejszych należały „American Journal of Education”, „American Annals of Education”, „Common School Assistant” i „Common School Journal”. Kluczowym etapem zwiększania wpływu ruchu pedagogów było uzyskanie czołowych stanowisk w systemie szkół państwowych. Tak więc Horace Mann, redaktor „Common School Journal”, został sekretarzem Komisji Edukacyjnej Massachusetts, a sporządzane przez niego w latach 40. XIX wieku roczne raporty znacząco wpłynęły na ustanowienie linii programowej pedagogów. Henry Barnard został sekretarzem Komisji Edukacyjnej w Connecticut, Calvin Wiley stanął na czele szkół publicznych w Północnej Karolinie, Caleb Mills w Indianie, Samuel Lewis w Ohio itd.

Pedagodzy, szczególnie ci pozostający pod wpływem Horace Manna, nie posunęli się do popierania przymusu szkolnego. Zmierzali jednak w tym kie-

runku, nawołując wszystkich do uczęszczania do szkół publicznych oraz dyskredytując szkoły prywatne. Wykazywali szczególną chęć nakłaniania wszystkich do uczęszczania do szkół publicznych – tak, aby wszyscy mogli być ukształtowani w duchu równości. Edukator z Wirginii, Charles Mercer, napisał panegiryk na cześć szkoły powszechnej, który można porównać z planem Owena:

*Równość, na której oparte są nasze instytucje, nie może być zbyt głęboko wpleciona w nawyki myślowe młodzieży. Jest oczywiste, iż będzie ona silnie się umacniała poprzez wspólne przebywanie przez możliwie najdłuższy czas w tych samych szkołach – gdzie będą siedzieć w tych samych ławkach, brać udział w tych samych konkursach, mieć te same rozrywki i formy wypoczynku i będą uczyć się tego samego, podlegając tej samej dyscyplinie i władzy.*

Mercer był wiodącą postacią ruchu pedagogicznego w Wirginii. Entuzjastyczna obrona egalitaryzującej roli szkoły publicznej wciąż na nowo pojawiała się w pracach pedagogów. Samuel Lewis szczególnie podkreślał fakt, że szkoły powszechne przyjmowałyby zróżnicowaną grupę ludzi i formowały ich w „jeden naród”. Theodore Edson wykazywał wielki entuzjazm dla faktu, że w takich szkołach dobre dzieci będą musiały nauczyć się obierać się wśród złych, tak jak w dorosłym życiu. Wpływowy Orville Taylor, redaktor „Common School Assistant”, oświadczył: „wyślijmy tam [do szkoły powszechnej] wszystkich – to nasz obowiązek”. W 1837 roku padły słowa bardzo podobne do tych wypowiedzianych przez Mercera i Owena:

*Tam, gdzie bogaci i biedni są nauczani w tej samej klasie, i z tej samej książki, przez tego samego nauczyciela, to właśnie jest republikańska edukacja<sup>76</sup>.*

Ręka w rękę z tego typu odczuciami szło dyskredytowanie szkół prywatnych. Ten motyw był niemal wszechobecny w pismach ówczesnych pedagogów. James Carter podkreślał to w latach 20. XIX wieku, Orville Taylor twierdził w słowach przypominających wypowiedzi Owena, że: Jeśli bogate dziecko zostanie wysłane do prywatnej szkoły, zostanie nauczone „że jest lepsze niż dziecko chodzące do szkoły publicznej. To nie jest republikanizm”.

Pedagodzy uważali za istotne, by wpajać dzieciom zasady moralne, co oznaczało również wpajanie religii. Nie mogli jednak popadać w sekciar-

<sup>76</sup> *Common School Assistant*, t. 2, 1837, s. 1. Stwierdzenie Mercera – patrz: Charles Fenton Mercer, *A Discourse on Popular Education* (Princeton, 1826). Wypowiedź Mercera poprzedzała wypowiedź Owena. Zob. także doroczne wykłady w American Institute of Instruction.

stwo, ponieważ część grup religijnych mogłaby przestać wysyłać swoje dzieci do szkół publicznych. Dlatego też zdecydowali się na nauczanie podstaw doktryny chrześcijańskiego protestantyzmu w szkołach publicznych jako wiary wspólnej dla wszystkich. W początkowym okresie rozwiązanie to nie wydawało się rażąco niewłaściwe, jednak potężna fala imigracji katolików w połowie stulecia spowodowała utrudnienia nie do pokonania dla takiego modelu. Kolejny interesujący aspekt tego okresu był przejawem ogromnego ograniczenia narzuconego na pedagogów przez fakt, iż uczęszczanie do szkół wciąż było dobrowolne. Ponieważ rodzice mogli wybrać, czy chcą wysłać swoje dziecko do szkoły publicznej, czy nie, nauczycielska biurokracja nie mogła posiadać pełni władzy – rodzice wciąż mieli decydujący głos. Dlatego też nie mogło być miejsca na żaden absolutyzm religijny. Ponadto Horace Mann stanowczo nalegał, by nauczyciel zachował neutralność światopoglądową we wszystkich kontrowersyjnych kwestiach. Jeśli nie wykazywałby on ścisłej neutralności, rodzice posiadający odmienne poglądy nie wysłaliby swoich dzieci do szkoły publicznej, a ideał jednolitej, równej edukacji dla wszystkich ległby w gruzach.

Widzimy więc wielkie znaczenie dobrowolnej edukacji będącej hamulcem dla tyranii. Szkoły publiczne musiały pozostać neutralne zarówno politycznie, jak i religijnie<sup>77</sup>. Oczywiście jedną z podstawowych wad tego planu, jest to, że omawianie tematów politycznych czy ekonomicznych w sposób zrozumiały i dokładny jest niemalże niemożliwe przy zachowaniu całkowitej neutralności światopoglądowej i unikając wszelkich kontrowersji.

Pedagodzy wyrażali irytację z powodu tych ograniczeń i spoglądali w kierunku modelu pruskiego, w którym nie pojawiały się tego typu trudności. W rzeczywistości byli oni neutralni w kwestiach politycznych tylko tam, gdzie nie występowały żadne znaczące kontrowersje, natomiast wpajali uczniom amerykański nacjonalizm i jednolitość języka. Calvin Stowe żądał przyjęcia pruskich metod, twierdząc jednak, że oczywiście w Ameryce rezultaty ich zastosowania będą republikańskie, a nie despotyczne. Stowe nalegał, by traktować powszechny obowiązek szkolny w ten sam sposób, co obowiązek służby wojskowej. Ta wpływowa osobistość wypowiadała się na ten temat w 1836 roku niemalże tymi samymi słowami, co trzy wieki wcześniej Marcin Luter:

*Jeśli wzgląd na powszechne bezpieczeństwo usprawiedliwia  
zmuszanie obywateli do odbywania służby wojskowej  
w przypadku napaści na kraj, ten sam powód upoważnia  
rząd do zmuszania ich do zapewnienia wykształcenia ich  
dzieciom – ponieważ nie ma bardziej przerażających wro-*

<sup>77</sup> Horace Mann, *Twelfth Annual Report*, s. 89.

*gów niż ignorancja i występki. Człowiek nie ma większego prawa, by narażać państwo, pozwalając na wejście w życie społeczne swych ciemnych i zepsutych dzieci, aniżeli pozwalając na wpuszczenie do kraju obcych szpiegów. Jeśli sam jest niezdolny do wykształcenia swoich dzieci, państwo powinno mu w tym pomóc – jeśli nie jest chętny, by to zrobić, ono powinno go do tego zmusić. Powszechna edukacja stanowi równie pewny, i o wiele tańszy środek obronny niż kolumny wojsk [...] Stanowi ona nie tyle potrzebę, co raczej obowiązek [...] ponieważ za edukację [...] odpowiadają rodzice, a opłacają ją ci, którzy nie korzystają z jej rezultatów<sup>78</sup>.*

Inną zasadą panującą w systemie pruskim, którą podziwiał Stowe, było wymuszone ujednolicenie języka. Wychwalał także przymus obecności oraz surowe karanie wagarowiczów.

Raport Stowe'a dotyczący pruskiej edukacji ogromnie wpłynął na pedagogów, co doprowadziło do przejęcia przez nich jego spojrzenia na tę kwestię. Mann i Barnard wyznawali podobne poglądy, mimo że ten pierwszy miał wątpliwości odnośnie do przymusu szkolnego. Barnard jednak nie wahał się w tej kwestii. Wychwalał pruski system kształcenia, pisał:

*Regularne uczęszczanie do szkoły powinno stanowić przedmiot szczegółowej kontroli i najwyższej czujności, ponieważ stanowi ono źródło, z którego wypływają wszelkie korzyści, jakie może zaoferować szkoła. Byłoby to wysoce pomyślnie, jeśli rodzice i dzieci zawsze wykazywaliby wobec siebie dobre chęci [...] Niestety, tak się nie dzieje – szczególnie w dużych miastach. Choć użycie przymusu jest godne ubolewania, na początku niemal zawsze jest to konieczne<sup>79</sup>.*

Szczerze Horace'a Manna bez wątpienia była dyskusyjna. W swoich raportach rocznych potępiał prawa własności i pisał o społecznej kontroli oraz wspólnej własności. Z drugiej strony, prosząc przemysłowców o dary dla szkół, porzucił tę linię oraz swoje wypowiedzi na temat neutralności politycznej i zadeklarował, że całkowicie popiera indoktrynację przeciwko demokracji jacksonowskiej<sup>80</sup> oraz rządowi motłochu<sup>81</sup>. Henry Barnard także

<sup>78</sup> Calvin E. Stowe, *The Prussian System of Public Instruction and its Applicability to the United States* (Cincinnati, 1830).

<sup>79</sup> Henry Barnard, *National Education in Europe*, Nowy Jork, 1854.

<sup>80</sup> Nazwa ta odnosi się zarówno do okresu od powstania Partii Demokratycznej i wyboru Andrew Jacksona (1828) na prezydenta do wojny secesyjnej, jak i do całego ruchu skupio-

popierał indoktrynację wspierającą prawa własności w opozycji do buntu motłochu. Jest oczywiste, że pedagodzy wyrażali ogromną irytację ograniczeniami narzucanymi na nich przez woluntaryzm. Dla umożliwienia indoktrynacji i ujednolicania konieczny był pruski system przymusu. Gdy wprowadzono go u schyłku XIX w. prawda wyszła na jaw – neutralność nie była już więcej narzucana ani nawet pożądana.

Kolejną deklaracją na rzecz władzy państwa było oświadczenie Josiaha Quincy'ego, burmistrza Bostonu i rektora Harvardu, który w 1848 r. oświadczył, że każde dziecko powinno zostać nauczone posłuszeństwa wobec władzy. George Emerson stwierdził w 1873 r., że jest bardzo ważne, aby przyzwyczajać ludzi do posłuszeństwa władzy od najmłodszych lat. Te komentarze wydrukowano w wiodących pismach wydawanych przez pedagogów, odpowiednio w *Common School Journal* i *School and Schoolmaster*. Wpływowy Jacob Abbott oświadczył w 1856 r., że nauczyciel musi doprowadzić studentów do akceptacji istniejącego rządu. Dyrektor ds. Edukacji Publicznej w Indianie oświadczył w 1853 roku, że polityka szkoły polega na stopieniu ludzi w jeden naród posiadający jeden wspólny interes.

### **Edukacja progresywistyczna**

To oczywiste, że nie ma tu czasu ani miejsca na szeroko zakrojoną dyskusję często krytykowanego systemu liberalno-progresywnej edukacji czy obecnego stanu nauczania w szkołach powszechnych. Pojawiają się jednak pewne ogólne zastrzeżenia, szczególnie w obliczu tryumfu w tym kraju, od początku XX wieku, systemu Rousseau-Pestalozzi-Dewey'a.

1. Skutkiem edukacji postępowej jest zniszczenie niezależności myślenia u dziecka, a w istocie stłumienie jakiegokolwiek myślenia. Zamiast tego dzieci uczą się czcić pewne bohaterskie symbole (narodowe), lub podążać za dominacją „grupy” (jak w *Japan* Lafcadio Hearna). A więc są one uczone tak niewiele z zakresu konkretnych przedmiotów, jak tylko się da, w związku z czym dziecko ma małe szanse na rozwinięcie jakichkolwiek umiejętności systematycznego wnioskowania w toku nauczania określonych zajęć. Ten

---

nego wokół elekta demokratów. Jackson i jego zwolennicy uznawali konieczność wzmocnienia prerogatyw prezydenta kosztem Kongresu, rozszerzenia prawa do głosowania na wszystkich białych mężczyzn, popierali ekspansję osadnictwa na Zachód oraz tzw. *system lupów* (system, w którym zwycięzca wyborów prezydenckich obdziela swoich zwolenników stanowiskami w aparacie państwa). Warto także nadmienić, że choć początkowo demokraci wspierali ograniczony rząd, to z czasem zaczęli walczyć o zwiększenie sił i uprawnień władz federalnych kosztem władzy stanowej (przyp. red.).

<sup>81</sup> Por. Cremin, *The History of Compulsory Education in New England* oraz Curti, *The Social Ideas of American Educators*.

program przenosi się teraz do szkół ponadpodstawowych, a także liceów ogólnokształcących, tak więc wielu uczniów kończących je nie posiada podstawowych umiejętności poprawnego pisania czy czytania, oraz nie jest w stanie napisać jednego spójnego zdania. Zarządzający systemem pedagogicznym są w trakcie wprowadzania szkół ponadpodstawowych nowego typu, w których to nie byłoby systematycznego wykładu poszczególnych przedmiotów; udało im się także w znacznej mierze osiągnąć sukces w przypadku szkół kształcących nauczycieli. Polityka umożliwiania dziecku „robienia tego, co chce” jest zdradliwa, ponieważ dzieci są zawsze zachęcane do pozostawiania na swoim pierwotnym, płytkim poziomie, bez otrzymywania wskazówek odnośnie do nauki. Ponadto zasada „trzech R”<sup>82</sup> – a więc podstawowych narzędzi intelektualnych – jest zaniedbywana tak długo, jak to możliwe, co skutkuje znacznym zmniejszeniem szansy dziecka na rozwój umysłowy. Polityka uczenia słów za pomocą obrazków, zamiast alfabetu, na ogół pozbawia małe dziecko najskuteczniejszych z możliwych narzędzi rozumowania.

2. Równość i jednolitość stały się celem pożądanym bardziej niż kiedykolwiek, który próbuje się osiągać nawet pod płaszczykiem pozwalania jednostkom, by mogły robić, co im się podoba. Planuje się likwidację ocen, dzięki którym lepsi i gorsi uczniowie otrzymują informację o swoich postępach, a w zamian wprowadzenie oceniania „subiektywnego” lub zupełną rezygnację z oceniania. Ocenianie subiektywne stanowi potworny plan ewaluacji każdego ucznia na podstawie dowolnych przemyśleń nauczyciela odnośnie do możliwości ucznia. Spowodowałoby to powstanie straszliwych przeszkód dla bystrych uczniów i dałoby specjalne przywileje słabszym uczniom. Program nauczania wydaje się obecnie sprowadzany do najniższego wspólnego mianownika, a nie do poziomu przeciętnego – tak, by nie „frustrować” słabszych uczniów. W rezultacie bystry uczniowie są okradani z motywacji czy możliwości uczenia się, podczas gdy słabszych przekonuje się, iż sukces – w formie ocen promocji itd. – przyjdzie sam.

Indywidualizm jest tłamszony uczeniem dostosowywania się do „grupy”. Cały nacisk kładzie się na „grupę”, a grupa głośnie, działa poprzez zastosowanie reguły większości itd. W rezultacie dzieci są uczone, by doszukiwać się prawdy raczej w opinii większości, niż we własnym, niezależnym rozumowaniu lub w opiniach specjalistów najlepszych w danej dziedzinie. Dzieci są przygotowywane do udziału w demokracji poprzez udział w dyskusjach na temat bieżących wydarzeń bez wcześniejszego zdobycia systematycznej wiedzy (na temat polityki, ekonomii, historii), która jest konieczna, by móc rozmawiać na takie tematy. Zastępuje się w ten sposób

<sup>82</sup> Chodzi o *reading, writing, arithmetic*, czyli czytanie, pisanie i arytmetyka (przyp. tłum.).

przemyślane, indywidualne myśli sloganami i powierzchownymi poglądami na poziomie najniższego wspólnego mianownika grupy.

To jasne, że jeden z głównych problemów stanowią najmniej pojętni uczniowie. Postępowi pedagodzy widzieli, że najmniej zdolnych nie dało się uczyć trudnych przedmiotów, a nawet tych, które w rzeczywistości były łatwe. Zamiast wyciągnąć logicznie nasuwający się wniosek i porzucić koncepcję obowiązkowej edukacji dla tych, których nie dało się uczyć, postanowili obniżyć poziom edukacji najbardziej, jak to tylko możliwe, tak aby najmniej inteligentni także mogli z niej korzystać – i zdecydowali się posunąć aż do całkowitego wyeliminowania przedmiotów i oceniania.

3. Położenie nacisku na wychowanie fizyczne, gry i różne mało znaczące zajęcia – daje możliwość zrozumienia materiału przez najmniej inteligentnych, tym samym zapewniając całkowicie równe kształcenie dla wszystkich. Ponadto im więcej takich przedmiotów znajduje się w programie nauczania, tym mniej miejsca na systematyczne zdobywanie wiedzy i naukę myślenia.

4. Idea mówiąca o tym, że szkoła nie powinna tylko uczyć, lecz kształcić dziecko „całościowo” na wszystkich etapach jego życia, stanowi próbę przypisania państwu wszystkich funkcji domu rodzinnego. Jest to próba uformowania dziecka bez odbierania go rodzicom, jak przewidywały plany Platona i Owena.

5. Bez wątpienia rezultatem wszystkich tych działań jest zwiększanie zależności jednostki od grupy i państwa.

**Murray Newton Rothbard** (1926-1995) był ekonomistą, historykiem oraz teoretykiem politycznym, który wniósł znaczący wkład w rozwój nauk ekonomicznych, filozofii polityki (w szczególności libertarianizmu), historii gospodarki oraz teorii prawa. Przyczynił się do rozwoju i zwiększenia znaczenia Austriackiej Szkoły Ekonomii – bazując na wcześniejszych pracach swojego nauczyciela Ludwiga von Misesa. W drugiej połowie XX wieku Rothbard zdobył pozycję głównego teoretyka tego nurtu, podejmując tematykę historyczną, taką jak Wielki Kryzys z 1929 r. czy dzieje amerykańskiej bankowości z pozycji szkoły austriackiej. Napisał 25 książek i ponad trzy tysiące artykułów. W swoim życiu wydawał i redagował kilka czasopism: „The Review of Austrian Economics”, „The Journal of Economic Studies”, „Left and Right”, „Libertarian Forum” i „The Rothbard-Rockwell Report”. W języku polskim ukazały się do tej pory jego następujące książki: *Wielki Kryzys w Ameryce*; *Etyka Wolności*; *Tajniki Bankowości*; *Egalitaryzm jako bunt przeciw naturze*; *Ekonomia Wolnego Rynku*; *Interwencjonizm, czyli władza i rynek*; *O nową wolność. Manifest libertarianiski*; *Złoto, banki, ludzie*.

