

Państwo a edukacja - przyczyny ciągłego wzrostu obszaru kontroli

Autor: **Mikołaj Pisarski**

W okolicy pierwszego września warto ponownie nawiązać do tematu edukacji i przyrzeć mu się z libertariańskiej perspektywy. Według danych dostępnych na stronie CIE (Centrum Informatyczne Edukacji) w roku 2014 na terenie całego kraju uczyło się, pomijając edukację przedszkolną, 5 167 190 uczniów¹. To co łączy przytłaczającą większość z nich to fakt, że swoją edukację odbierają pod przymusem na terenie placówek finansowanych i prowadzonych przez reprezentantów rządu. Niezależnie od tego, czy chodzi nam o obowiązek szkolny czy obowiązek nauki (polskie prawo rozróżnia i oddziela te dwie kwestie) powszechne przekonanie o konieczności przymuszenia ludzi do pobierania nauki zdaje się być najmocniej ugruntowanym dogmatem państwa narodowego. Przeciwnicy tego stanu rzeczy nie mają łatwego zadania, gdyż jak wskazują w swoim artykule Young i Block, obecnie, „sam pomysł całkowitego usunięcia rządu z domeny edukacji jest brany za irracjonalny i złośliwy lub uważany za nierealne szaleństwo”². Jak to możliwe, skoro już na początku lat 60. jeden z najwybitniejszych żyjących ekonomistów i późniejszy noblista F.A. Hayek z przekonaniem pisał w swojej książce „Konstytucja Wolności”:

Nie tylko dziś więcej niż kiedykolwiek przemawia przeciw prowadzeniu szkół przez państwo, ale w dodatku wygasła większości argumentów wysuwanych w przeszłości za tym rozwiązaniem. W każdym razie nie ma wątpliwości, że dziś gdy tradycje i instytucje powszechnej oświaty są utrwalone, a nowoczesne środki transportu ułatwiają przejazdy, nie ma już nie

¹ *Uczniowie wg wieku i województw – wg stanu na 30 września 2014*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony, <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/137.html>

² A. Young, W. Block *Przedsiębiorcza Edukacja: likwidacja publicznego systemu szkolnictwa*, mises.pl [dostęp: 02.09.2015].

*tylko potrzeby, aby edukacja była finansowana przez państwo, ale nawet przez nie gwarantowana.*³

Choć jak ponad 50 lat temu pisał Hayek przeciwko zarówno samemu przymusowi pobierania nauki, jak i powszechnemu finansowaniu jej z pieniędzy podatników wylano istne morze atramentu, to wydaje się, że to dogmatyczne przekonanie o koniecznym udziale państwa w upowszechnianiu edukacji przybiera jedynie na sile. W niniejszym artykule skupimy się na przyczynach, dla których ów sprzeciw pozostaje tak słabo słyszalny oraz przedstawimy mechanizmy, które, naszym zdaniem, odgrywają główną rolę w ustawicznym ograniczaniu obszaru wolności w edukacji. W naszym odczuciu stan ten wynika głównie z działania trzech czynników - po pierwsze, zupełnym niezrozumieniu lub świadomym pominięciu dostępnych danych i argumentów formułowanych przez przeciwników etatyzacji; po drugie, samonapędzającej się naturze raz rozpoczętego procesu legislacyjnego; oraz po trzecie, roli specyficznej grupy, którą za Hansem-Hermannem Hoppe możemy określić mianem *antyintelektualnych intelektualistów*⁴. W celu naświetlenia historycznego tła debaty przyjrzymy się także istotnemu dla jej przebiegu argumentowi o konieczności ochrony i stanowisku klasycznych liberałów.

Stanowisko klasycznych liberałów i spór o władzę nad dziećmi

Wśród przytłaczającej większości ludzi panuje przekonanie o wyjątkowym znaczeniu edukacji zarówno dla życia jednostki, jak i całej społeczności. Co niezwykle ważne, należy zawsze podkreślać obecnie coraz słabiej widoczną różnicę pomiędzy *edukacją* a *szkolnictwem*. Jak zauważa Milton Friedman we wstępie do rozdziału swojej słynnej książki *Kapitalizm i Wolność*, poświęconego związkom państwa i edukacji: „Nie zawsze nauka w szkole to edukacja, tak jak nie zawsze edukacja oznacza kształcenie w szkole”⁵. Niezależnie jednak od szczegółowej definicji oczywistym jest, że u osób dorosłych cały proces edukacji, który za Murrayem Rothbardem możemy określić jako „rozwijanie wszelkich

³ F.A. Hayek, *Konstytucja Wolności*, tłum. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012 s. 364.

⁴ H.H. Hoppe, *Wielka Fikcja. Państwo w epoce schyłku*, tłum. K. Nowacki, Fijorr Publishing, Warszawa 2014, s. 9-17.

⁵ M. Friedman, *The Role of Government in Education*, document elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.edchoice.org/who-we-are/our-founders/the-friedmans-on-school-choice/article/the-role-of-government-in-education/>

aspektów osobowości ludzkiej”⁶, powinien być w zupełności pozostawiony ich własnemu osądowi i tak dalece, jak to tylko możliwe, pozostać wolnym od wszelkiego przymusu. Sytuacja jest jednak dużo mniej oczywista w przypadku dzieci i osób nieletnich. W tej jednej kwestii często nawet najbardziej zagorzali obrońcy wolności godzą się na przyznanie państwu prawa do ingerencji w życie jednostek i zapewnienie im tej jednej witalnej usługi. W toczącym się sporze dotyczącym tej szczególnej kwestii ogromną rolę odegrał głos Johna Stuarta Milla, piszącego:

W tym przypadku [edukacja] sama podstawa zasady laissez-faire załamuje się zupełnie. Osoba najbardziej zainteresowana nie jest najlepszym sędzią w swej sprawie, co więcej w ogóle nie jest kompetentnym sędzią. Osoby chore psychicznie są powszechnie postrzegane jako właściwy przedmiot opieki państwowej. W przypadku dzieci i młodych osób, często mówi się, że chociaż nie są zdolne wybierać najlepiej dla siebie, to mogą liczyć na pomoc swoich rodziców i krewnych. Jednakże to zupełnie zmienia sens naszego pytania, tak, że nie dotyczy ono już dłużej kwestii tego czy rząd powinien wpływać na postępowanie i zainteresowania jednostek, ale czy powinien pozostawić w ich absolutnej mocy wpływanie na postępowanie i zainteresowania innych.⁷

Widoczny w powyższym zastrzeżeniu sens sporu, wywodzony wprost z klasycznie liberalnej koncepcji państwa-nocnego stróża do dziś pozostaje centralny dla całości debaty wokół edukacji. W skrócie sprowadzić możemy go do pytania o to, kto — państwo czy rodzice — powinien posiadać władzę nad losem dziecka. Jak zauważa Rothbard, nie ma tutaj trzeciej drogi:

Pojawia się pytanie, pod czym przewodnictwem i w którym „posiadaniu” powinno znajdować się dziecko: rodziców czy państwa? Nie ma tutaj trzeciego rozwiązania lub kompromisu.

⁶ M. N. Rothbard, *Edukacja. Wolna i Przymusowa*, tłum. M. Moroń, D. Świonder, K. Buczkowska, Instytut Misesa e-book 2014, s. 20.

⁷ J.S. Mill, *Principle of Political Economy*, tłum. własne, Ashley Edition, Longmans, s. 957 [za:] E.G. West *Education and the State*, Liberty Fund, Indianapolis 1994, s. 4.

*Dziecko musi znajdować się pod kontrolą którejś ze stron i nie ma mowy, aby przejął je na wychowanie ktoś trzeci.*⁸

O ile od czasów antycznych to właśnie najbliższa rodzina, częstokroć przy wsparciu kościoła, odpowiadała za edukację i wychowanie dzieci, to współcześnie dominować zdaje się przekonanie o powszechnym prawie (obowiązku?) darmowego (finansowanego z podatków) szkolnictwa dostępnego dla wszystkich. Na moment i przyczynę tego zwrotu i początek aktywnego zaangażowania państwa w edukację swoich poddanych wskazuje ks. Adam Orczyk, pisząc:

*Poza wiarą w absolutną moc rozumu ludzkiego, Oświecenie upatrywało w naturze źródło wszelkiego poznania i doświadczenia, wyrażało wiarę w równości wszystkich ludzi, ufność w zdolności do udoskonalenia jednostki przez wychowanie, głosiło powszechne prawo do szczęścia oraz przyznawało państwu kluczową rolę w realizacji tych wszystkich postulatów. Postęp i szczęście poddanych miały być rozwijane poprzez upowszechnienie edukacji [...] Dla ideologów Oświecenia szkołą i wychowanie to środki reform społeczeństwa i otwarcia dróg postępu.*⁹

Tak więc od XVIII wieku aż do czasów obecnych historię relacji pomiędzy państwem a edukacją możemy interpretować jako walkę pomiędzy państwem a rodzicami o sprawowanie władzy nad dziećmi. Co więcej, nie jest to czysto techniczny spór, w którym obie strony są równie zainteresowane dobrem nieletnich. O ile w przypadku rodziców pozostaje poza wszelką wątpliwością, że miłość żywiona do tego, jak określa dzieci Rothbard, „najcenniejszego owocu ich życia”¹⁰ każe im wybierać dla niego jak najlepiej, to, jak pokażemy dalej, w przypadku państwa pewna jest dalece idąca uniformizacja procesu edukacji, spłylenie przekazywanej wiedzy i wreszcie wpojenie karności i bezkrytycznego uwielbienia wobec samej jego instytucji. Co więcej, jak pokazuje autor jednej z najważniejszych książek analizujących relację pomiędzy państwem a edukacją *Education and the State* prof. E.G. West:

⁸ M. N. Rothbard, *op. cit.* s. 28.

⁹ Ks. A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 128.

¹⁰ M.N. Rothbard, *op. cit.* s. 28.

Państwo nie jest jakimś pozbawionym ciała bytem; musi ono działać rękoma jednostek, którym przypisuje określone uprawnienia. Teraz rola nadzoru nad dzieckiem jest tak osobistą i delikatną sprawą, że najlepiej będzie zwizualizować ją jako rodzaj rywalizacji o wpływy pomiędzy jedną jednostką, rodzicem, który z natury jest najbliżej dziecka i z tego faktu ma lepszą możliwość zdobycia wyczerpującej wiedzy o tym co dla niego najlepsze, i drugą jednostką, wyznaczoną przez państwo, dysponującą przewagą jakiegoś uznanego doświadczenia w ochronie dzieci.¹¹

W sporze tym libertarianie naturalnie zajmują stronę rodziców, popierając ich wyłączne prawo do decydowania o losach swoich dzieci i sprzeciwiają się każdej próbie ograniczenia ich praw. Szczególnie groźne są tutaj dwa narzędzia, jakie do swojej dyspozycji ma państwo: ustanowienie obowiązku szkolnego oraz obciążenie ogółu społeczeństwa kosztami nauki nielicznych jego reprezentantów. Poraża tutaj sama skala przedsięwzięcia, jakim jest ustanowienie i podtrzymywanie przymusowego i finansowanego z podatków systemu powszechnych szkół rządowych, w których dzieci i młodzież przez kilkanaście lat swojego życia spędzają znaczną część każdego dnia. Ciężko nie przyznać choć części racji obserwacji G. K. Chestertona, który kąśliwie zauważył, że „państwo posiadało mniejszą władzę nad jednostką w czasach, gdy wysyłało ją na stos, niż niekiedy obecnie, gdy wysyła ją do szkoły”¹².

Stosunkowo słaby opór intelektualny przeciwko etatyzacji szkolnictwa w takich bastionach wolności jak Anglia i Stany Zjednoczone, wynika z faktu, że idee *laissez-faire*, tak szeroko rozpowszechnione wśród pochodzących głównie z tych krajów XIX-wiecznych klasycznych liberałów, zdawały się u większości z nich, podobnie jak w przytoczonym cytacie J.S. Milla, czynić wyjątek na rzecz edukacji. Jak zauważa, analizując ich stanowiska prof. West:

Klasyczni ekonomiści w powszechnej opinii kojarzeni są z wczesno XIX-wieczną doktryną laissez-faire. Niemniej jednak, jak wielokrotnie stwierdzali historycy zajmujący się edukacją, ze

¹¹ E.G. West, *Education and the State*, tłum. własne, Liberty Fund, Indianapolis 1994, s. 5.

¹² G.K. Chesterton, *The Well and the Shallows*, tłum. własne, s. 177

wszystkich ludzi, to właśnie Ci autorzy, niekiedy z zastrzeżeniami, jednak zawsze ochoczo, popierali państwowe szkolnictwo.¹³

Tłumacząc przyczyny tego stanu rzeczy, pisze dalej:

Generalizując, można uczciwie powiedzieć, że niemal wszyscy Ci ekonomiści patrzyli na edukację z utylitarneho punktu widzenia. [...] Jednak wszyscy oni byli uderzająco zgodni przynajmniej w jednym aspekcie, który można określić mianem negatywnego utylitaryzmu, czyli przekonania, że edukacja może ograniczyć przestępczość i nieporządek.¹⁴

To właśnie te dwie linie argumentacji — a więc przekonanie o konieczności objęcia dzieci państwową ochroną oraz wiara w obecność towarzyszących edukacji pozytywnych efektów zewnętrznych przez długi czas pozostawały głównym uzasadnieniem upaństwowienia szkolnictwa. Tak więc obok *Zasady Ochrony Nieletnich*, jak nazywa ją w swojej książce prof. West, mamy też szereg argumentów wiążących edukację ze spadkiem przestępczości, kreowaniem wspólnych wartości i zabezpieczeniu demokracji (Jefferson, Friedman), tworzeniem równych szans (Summers) oraz upowszechnieniem dobrobytu (Becker, Schultz). Jeżeli chodzi o wszystkie przytoczone wyżej argumenty, to ich systematyczna i druzgocząca krytyka przeprowadzona została już gdzie indziej (West, Young/Block), tak więc w niniejszym artykule przyjrzymy się bliżej jedynie szczególnie interesującej, z punktu widzenia wewnątrz krajowej debaty o systemie oświaty, kwestii relacji pomiędzy edukacją a przestępczością. Na koniec warto jednak przytoczyć tutaj jeszcze jedną cenną obserwację prof. Westa, iż każdemu niemal ludzkiemu działaniu towarzyszą zewnętrzne efekty o znaczeniu zarówno pozytywnym, jak i negatywnym, a sama identyfikacja tych pierwszych nie uzasadnia w żaden sposób podjęcia działań, co do których nie przeprowadziliśmy analogicznego rozpoznania:

Rozpoznanie efektu zewnętrznego jest jedynie koniecznym, ale nie wystarczającym warunkiem dla interwencji [...] same koszty administracyjne interwencji mogą przewyższyć korzyść netto,

¹³ E.G. West, *op. cit.*, s. 137.

¹⁴ *Ibid.*, s. 138.

którą takie działanie ma przynieść, o ile w ogóle mogłyby być mierzalne.¹⁵

Przymusowa integracja

Tak więc problem jest zdecydowanie bardziej złożony niż wynikało by z pobieżnego przeglądu argumentów zwolenników etatyzacji. Przechodząc do samej kwestii przestępczości, należy wyraźnie zaznaczyć, że jednym z nieplanowanych negatywnych efektów zewnętrznych przymusowej publicznej edukacji jest wzrost ilości przestępstw popełnianych na terenie szkoły. Wynika ona z faktu, iż obecnie w przymusowym systemie opartym na rejonizacji (przydzielanie dzieci do szkół odbywa się wg. kryterium geograficznego) do jednych zespołów klasowych trafia młodzież o bardzo różnych uzdolnieniach i przekonaniach. Na zagrożenie i niebezpieczeństwo płynące z faktu tej przymusowej integracji wskazywał Rothbard, pisząc:

Kolejnym mocnym — aczkolwiek na ogół pomijanym — argumentem przeciwko przymusowej edukacji jest fakt, że w wyniku przymusu rodzic [...] musi posłać je (dziecko) do placówki publicznej. W takiej szkole większość stanowią będą dzieci, które nie trafiły by 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 wysłać 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.¹⁶

Przerażająca jest tutaj zupełna bezradność rodzica, który nawet w sytuacji, gdy w najbliższym otoczeniu jego dziecka pojawia się zagrożenie, w ramach obecnego systemu nie wiele może z tym zrobić, polegając jedynie na zdolności, niemal równie bezradnych, nauczycieli do zapanowania nad stale obecnym zagrożeniem. Problem ten podnosi także były amerykański kandydat na prezydenta Ron Paul, wskazując na problemy trapiące amerykańskie szkoły publiczne: „Obecnie publiczne szkoły przypominają raczej magazyny narkotyków.

¹⁵ *Ibid.*, s. 33.

¹⁶ M.N. Rothbard, *op. cit.*, s. 31.

Zbyt wielu uczniów stłoczono w jednym miejscu, co sprawia, że stają się oni łatwym celem dla innych uczniów zarabiających na sprzedaży narkotyków swoim rówieśnikom¹⁷.

Niestety obawy te znajdują wyraźne potwierdzenie także w danych statystycznych gromadzonych przez polską policję. Wynika z nich jednoznacznie, że w okresie pomiędzy rokiem 1990 a 2013 średni odsetek przestępstw popełnianych przez nieletnich nie tylko utrzymywał się na stałym poziomie (1990 – 6,8%, 2000 – 6,0%, 2010 – 8,7%), ale wykazywał wręcz niewielką tendencję wzrostową, którą najlepiej oddaje bezwzględna liczba czynów karalnych popełnionych przez nieletnich, wynosząca 60 525 w roku 1990 i aż 101 026 w rekordowym 2011¹⁸. Co gorsza, tak jak przewidywał Rothbard, same szkoły coraz częściej stawały się areną brutalnych przestępstw. Pomimo tego że w roku 2012 na terenie szkół podstawowych i gimnazjów popełniono „tylko” 24 794 przestępstwa (dla porównania w 2011 r. – 28 019), co MEN ogłosiło jako swój wielki sukces¹⁹, ilość tych najbardziej brutalnych występów wzrosła lub pozostała na niezmiennym poziomie. I tak kolejno zwiększyła się liczba wykrytych gwałtów (2011 – 14, 2012 – 74), przestępstw narkotykowych (2011 – 669, 2012 – 800) oraz kradzieży (2011 – 2 664, 2012 – 2 793). Jedyna kategoria, w której obserwowany był znaczący spadek, to „uszczerbek na zdrowiu” bez wyraźnego sprecyzowania, czy chodziło o uraz lekki i średni czy ciężki, z których każde podlega osobnej kwalifikacji prawnej.

Samonapędzający się proces legislacyjny

Analizując tego typu statystyki, należy mieć na uwadze kilka kwestii. Po pierwsze, jak trzeźwo zwraca uwagę prof. West „obejmują one jedynie tych kryminalistów, którzy okazali się nie dość przebiegli, by uniknąć postępowania karnego²⁰. Co więcej, niezwykle często stają się one narzędziem rządowej

¹⁷ R. Paul, *The School Revolution*, tłum. własne, Grand Central Publishing, Boston 2013, s. 138.

¹⁸ *Przestępczość nieletnich w latach 1990-2013*, dokument elektroniczny, pobrany ze strony: <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przestepczosc-nieletni/50256,dok.html>

¹⁹ *Spadek przestępczości w szkołach – informacja Ministerstwa Edukacji Narodowej*, dokument elektroniczny pobrany ze strony: http://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3969%3A-spadek-przestepczosci-w-szkoach-informacja-ministerstwa-edukacji-narodowej&catid=87%3Aministerstwo-opinie-i-stanowiska-men&Itemid=128

²⁰ E.G. West *op. cit.*, s. 39.

propagandy uzasadniającej poszerzenie obszaru rządowej kontroli pod pozorem zwiększenia bezpieczeństwa dzieci i nauczycieli. Wyraźny przykład tego działania mogliśmy obserwować w czasie, gdy Ministrem Edukacji Narodowej był Roman Giertych. Dwa tygodnie po szokującym całym kraj samobójstwie 14-latki z Gdańska²¹ ówczesny minister ogłosił start programu „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”. Jednym z głównych założeń programu było upowszechnienie na terenie szkół monitoringu wizyjnego oraz innych elektronicznych metod nadzoru, ale także dużo dalej idące ograniczenie wolności młodzieży przewidujące m.in. zakaz przebywania w miejscach publicznych po zmroku bez opieki dorosłych²². Jak skomentował ten program późniejszy minister edukacji narodowej z ramienia PiS prof. Ryszard Legutko:

Kiedys do utrzymania porządku w szkole wystarczał pedel, a obecnie instaluje się monitory, sprowadza firmy ochroniarskie, a niekiedy montuje bramki do wykrywania metali.²³

Jednakże pomimo zastąpienia ministra Giertycha na stanowisku ministerialnym i krytyce jego pomysłów przez prof. Legutkę, oraz późniejszym odejściu od realizacji programu już przez minister Katarzynę Hall, monitoring oraz szereg innych zmian wpływających na ograniczenie wolności uczniów pozostał, choć chwilowo nie eksponowany to gotowy, by w każdej chwili odkurzyć go i wykorzystać do poszerzenia obszaru kontroli państwa. Intencje oraz gotowość powrotu przez polityków do rozwiązań nawet najbardziej przez nich niegdyś krytykowanych pokazuje niedawne expose wygłoszone przez premier Ewę Kopacz, w którym zdradza ona chęć powrotu do części rozwiązań proponowanych przez ministra Giertycha:

W każdym wolnym kraju kwestie dotyczące ingerencji państwa w życie obywateli są przedmiotem debaty. Jak znaleźć granice między tym co konieczne, by ludzie czuli się bezpieczni a ich

²¹ *Rozebrali, macali aż popełniła samobójstwo. Oprawcy 14-latki na wolności.* Dokument elektroniczny, pobrany ze strony: http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,126765,9195980,Rozebrali__macali_az_popelnila_samobojstwo__Oprawcy.html

²² *Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach I placówkach. „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”,* dokument elektroniczny, pobrany ze strony: <https://web.archive.org/web/20070327203102/http://www.men.home.pl/CMS/Ot.pdf>

²³ R. Legutko, *W stronę umysłowej wspólnoty* [za:] B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) Edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015, s. 195.

naturalną potrzebą wolności? [...] Ale jest jeden obszar, w którym tę granicę warto jednak przesunąć. To bezpieczeństwo fizyczne naszych dzieci. Dlatego chciałabym, aby samorządy — we współpracy z rodzicami — mogły decydować o zakresie monitoringu w szkołach. Dofinansujemy ten projekt do wysokości 50% kosztu zakupu instalacji monitoringu.²⁴

To niepokojące zjawisko, a więc nieograniczoną skłonność do poszerzania zakresu kontroli sprawowanej przez państwo i niezwykle opór stawiany próbom wypchnięcia go z jakiegokolwiek obszaru, trafnie scharakteryzował Ludwig von Mises, przestrzegając, iż:

Jeśli tylko odrzucimy zasadę, że państwo nie powinno ingerować w żadnym przypadku dotyczącym trybu życia jednostki, skończymy na kontrolowaniu i ograniczaniu tego drugiego w najdrobniejszych szczegółach.²⁵

Ilustracji omawianego zjawiska dostarcza historia wprowadzania przymusu szkolnego oraz ustanowienie sieci szkół publicznych w Anglii. Jest to przykład o tyle ciekawy, że — jak pisze Rothbard — silne tradycje woluntaryzmu sprawiły, iż nie tylko przez długi czas była ona wolna od przymusu szkolnego, ale też w ogóle nie budowano w niej szkół publicznych²⁶. Pierwszym wyłomem w do tej pory w pełni prywatnym systemie szkół i tutorów edukujących angielską młodzież stała się Ustawa o Edukacji z 1870 r. przeprowadzona przez Wiliama Forestera. Zakładała ona możliwość ustanowienia obowiązku szkolnego (od lat 5 do lat 13) przez rady hrabstw a także tworzenie komitetów szkolnych prowadzących tzw. *board schools* cieszące się szeregiem przywilejów niedostępnych prywatnym szkołom. Szczególnie niepokojąco dla zwolenników wolności, sytuacja zaczęła jednak wyglądać już w dwie dekady później, gdy ustawa z roku 1892 zniósła czesne, a kolejna z 1902 r. umożliwiła objęcie obowiązkiem szkolnym także nastolatków. Ten radykalny odwrót od wolności i w stronę kolektywizmu oraz jego konsekwencje jasno skomentował wybitny historyk prawa A.V. Dicey, na którego powołują się zarówno Rothbard, jak i prof. West:

²⁴ *Expose Premier Ewy Kopacz — edukacja*, dokument elektroniczny, pobrany ze strony: <http://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/expose-premier-ewy-kopacz-edukacja.html>

²⁵ Ludwig von Mises, *The Foundations of Liberal Policy*, document elektroniczny, pobrany ze strony: <https://mises.org/library/foundations-liberal-policy>

²⁶ M.N. Rothbard, *op. cit.* s. 49.

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.²⁷

Wracając do przytoczonego na początku niniejszej pracy cytatu J.S. Milla, warto zaznaczyć, że cały spór dotyczących władzy nad dziećmi, oraz rzekomej konieczności zapewnienia usług edukacyjnych przez państwo dotyczył dzieci niezdolnych do podjęcia odpowiedzialnej decyzji z racji wieku. Co oczywiste w przypadku młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych ten warunek nie zachodzi, a cały argument zupełnie traci swoją moc, sprawiając, że uzasadnienie dla oryginalnej ustawy z 1870 roku przestało mieć zupełnie znaczenie dla dalszych, wprowadzanych na jej podstawie zmian. Wyjaśniając sens ilustrowanego procesu, prof. West stwierdza:

Jeden możliwy wniosek jest taki, że nawet skromne ustawodawstwo edukacyjne, raz przyjęte, nabiera jakiegoś impetu i pociąga za sobą kolejne ustawy, które, pomimo braku jakiegokolwiek związku z zasadami na których oparto oryginalną ustawę, są akceptowane bez zastrzeżeń przez elektorat, który najwyraźniej został uwarunkowany przez swoje własne instytucje.²⁸

Nierzadko zdarza się, że te kolejne zmiany w ustawodawstwie są nie tylko sprzeczne z duchem, ale też intencjami ich własnych twórców. Ilustracji ponownie dostarcza przykład angielski i osoba wspomnianego już — Williama Forestera. Jego oryginalną intencją była jedynie stymulacja rozwoju nowych placówek, w których uczniowie ciągle pobieraliby naukę odpłatnie. Wykazywał on, za Adamem Smithem i innymi klasycznymi liberałami, że to właśnie jakaś forma odpłatności jest niezbędnym mechanizmem *rozproszonej kontroli*, a jego zniesienie *doprowadzi do wzrostu władzy centralnej i rodzicielskiej apatii i bezradności*, a umocni ich kosztem *głosy małych dobrze zorganizowanych grup takich jak związki nauczycieli czy zawodowi pedagodzy*²⁹. Jak widzieliśmy jednak powyżej, te zastrzeżenia nie powstrzymały w żaden sposób procesu

²⁷ Zob. M.N. Rothbard *op. cit.*, s. 49 i E.G. West, *op. cit.*, s. 218.

²⁸ E.G. West, *op. cit.*, s. 216.

²⁹ Education bill, First Reading, 17 Feb. 1870.

systematycznego odchodzenia od pobierania opłat, a samonapędzający się proces legislacyjny osiągnął swój cel w Ustawie z 1944 roku podnoszącej wiek ukończenia szkoły do 15 roku życia, wprowadzającej obowiązek kontynuowania nauki do ukończenia lat 18 oraz całkowicie znoszącej opłaty i umożliwiającą rozwój infrastruktury szkolnej finansowanej jedynie z podatków³⁰.

Antyintelektualni intelektualiści na wojnie z edukacją

Jak pokazują powyższe przykłady, w znacznej części obecny zakres państwowej kontroli nad obszarem edukacji wynika nie tyle z intencjonalnego działania konkretnych ustawodawców, co raczej pewnej inercji nabytej przez raz rozpoczęty proces legislacyjny. Ponownie należy zadać sobie pytanie o przyczyny utrzymywania się tego stanu rzeczy oraz beneficjentów stale poszerzającego się obszaru kontroli sprawowanej przez państwo. Ciekawej obserwacji dokonuje tutaj Ludwig von Mises, który żyjąc w Austro-Węgrzech, mógł na własne oczy oglądać najgorsze konsekwencje upolitycznienia oświaty.

Nauczanie na poziomie podstawowym zamienia się w indoktrynację. Nie da się zaznajomić nastolatków ze wszystkimi aspektami jakiegoś problemu i pozostawić im wybór między rozbieżnymi punktami widzenia. Niemożliwe jest także znalezienie nauczycieli, którzy przekazywaliby nielubiane przez siebie poglądy w sposób zgodny z intencjami ich zwolenników. Partia, która zarządza oświatą, może propagować w szkole swoje poglądy i krytykować stanowisko innych partii.³¹

Jak widać, pokusa wpływu na kształtowanie się umysłów dzieci jest ogromna. Szczególnie współcześnie wielu ideologów uzurpuje sobie monopol na intelektualną prawdę oraz rości sobie wyłączne prawa do wpajania jej dzieciom, równocześnie odbierając to prawo rodzicom. Na problem ten, jako kluczowy dla współczesnej edukacji, wskazuje w swojej książce *The School Revolution* Ron Paul, pisząc o negatywnej roli zawodowych ideologów-edukatorów:

Chcą oni uzyskać kontrolę nad tym, co myślą dzieci, równocześnie ograniczając wpływ rodziców. Są zupełnie przekonani, że istnieją lepsze sposoby, by edukować dziecko niż te ugruntowane

³⁰ E.G. West, *op. cit.* s. 221.

³¹ Ludwig von Mises, *Ludzkie Działanie*, tłum. W. Falkowski, Instytut Ludwiga von Misesa, Warszawa 2011, s. 738.

tradycją, i są zdeterminowani, by kontrolować proces edukacji każdego dziecka w całym kraju. Obecnie jest to wyłącznie kwestia siły politycznej, a zawodowi edukatorzy odnieśli sukces, uzyskując niemal monopolistyczną kontrolę nad kształtem i treścią edukacji w trakcie pierwszych 12 lat edukacji.³²

Rażąco widoczne jest tutaj odejście od wszystkich, nawet tych wtórnie artykułowanych celów państwowej edukacji na rzecz realizacji ideologicznego programu iście orwellowskiej kontroli myśli. Należy zaznaczyć, że ofiarami tego procederu padają nie tylko dzieci, ale także, co częściowo wykazano już powyżej, rodzice, a nawet nauczyciele. Dokładnie tak jak obawiał się Forester obecnie kontrolę nad edukacją przejęły niewielkie, dobrze zorganizowane grupy żywotnie zainteresowane w poszerzaniu i podtrzymywaniu niewydolnej kontroli państwa nad tym obszarem. Można powiedzieć, że w Polsce, po upadku autorytarnego reżimu podobne zagrożenia, zbyt świeżo jeszcze obecne w pamięci, nie stanowią problemu. Jednakże odwołując się do słów wybitnego znawcy tematu prof. Bogusława Śliwerskiego, widzimy, że nawet obecny stan świeżo odzyskanej wolności politycznej nie zagwarantuje niezbędnej dla zdrowej edukacji wolności od przymusu.

Liberalna demokracja wcale nie jest wolna od skłonności rządzących do ukrytego sposobu władania społeczeństwem w ostatniej już sferze życia publicznego i instytucjonalnego, której jakość zależy od suwerenności podmiotów uczących się i organizujących ten proces, ale dla wąsko rozumianych interesów partyjnej nomenklatury utrzymują system edukacyjny jako w pełni podporządkowany centrum (MEN).³³

Na genezę problemu wskazuje Hans-Hermann Hoppe, zauważając, że na wolnym rynku pozycja tych ideologów-edukatorów byłaby bardzo niepewna, a ich formalny trening wart często nieporównywalnie mniej niż wrodzony lub wyuczony talent nauczyciela-pasjonata. Równie niepewna pozostawała pozycja samego państwa, które na każdym kroku musiało podejmować kosztowną walkę z niezależnie myślącymi intelektualistami zdolnymi dostrzec słabość uzasadnień dla

³² R. Paul, *op. cit.*, s. 12.

³³ B. Śliwerski, „Edukacja (w) polityce. Polityka” [w:] *Edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015, s. 269.

dalszego ograniczania wolności. Stąd niejako naturalnie zawarty został egzotyczny sojusz tych poszukujących stabilności finansowej i narzędzi przymusu w narzuceniu swoich koncepcji *antyintelektualnych intelektualistów* oraz rządowego uzasadnienia swoich działań z pozycji autorytetu *państwa*.³⁴

Sojusz ten jest tym groźniejszy, że nie tylko dostarcza legitymizacji wszelkim, nawet najbardziej nieopłacalnym i nieskutecznym działaniom państwa, także poza obszarem samej edukacji, ale też produkuje aktywnie kolejne pokolenia biernych zwolenników obecnego systemu, którzy jak pisał prof. West, *uwarunkowani zostali przez własne (istniejące wcześniej) instytucje*³⁵. Obserwację tę podziela także Ron Paul, pisząc we wstępie do swojej książki: „W Ameryce, zdecydowanie częściej niż rzadziej, działamy w taki a nie inny sposób tylko dlatego, że wcześniej już ktoś tak to zrobił”³⁶. Jakiej lepszej ilustracji szkodliwego działania *antyintelektualnych intelektualistów* mogli byśmy szukać? Aktywność taka jest tym bardziej niebezpieczna i szkodliwa, jeżeli uświadomimy sobie za Hayekiem, iż:

*Sama potęga panowania nad umysłami ludzkimi, jakie wysoce scentralizowany i podporządkowany państwu system edukacji oddaje w ręce władz, każde zawahać się przez pochopnym zaakceptowaniem go. Do pewnego stopnia z argumentu za obowiązkową edukacją wynika, że rząd określa także jej treść.*³⁷

To właśnie ta ostateczna kontrola nad edukacją, a więc władza decydowania o tym czego można, a czego nie wolno nauczać, staje się świętym Graalem dla wszystkich ukrytych wrogów prawdziwie wolnej edukacji. Oczywiście na pierwszy rzut oka podobne obawy mogą wzbudzić śmiech — w końcu nie wydaje się możliwe, by obojętnie przejść obok tak oczywistego przejawu totalizmu — jednakże, jeśli przyjrzymy się przykładom z naszego własnego podwórka, zobaczymy, że zagrożenie jest jak najbardziej realne i namacalne. Jeden z ekspertów MEN Krzysztof Konarzewski pisze wprost „W scentralizowanym systemie oświaty rząd steruje praktyką oświatową za pomocą

³⁴ H.H. Hoppe, *op. cit.*, s. 9-17.

³⁵ E.G. West, *op. cit.*, s. 216.

³⁶ R. Paul, *op. cit.*, s. 1.

³⁷ F.A. Hayek, *op. cit.*, s. 362.

wielu narzędzi. Jednym z nich jest krajowy program nauczania³⁸, kolejnym narzędziem jest procedura dopuszczania do użytku szkolnego nowych podręczników. Obecnie muszą one przejść długotrwałą i skomplikowaną weryfikację rzeczoznawców MEN. Niestety jak zauważa niekwestionowany autorytet w tym temacie, prof. Śliwerski

Liczne badania pedagogów wczesnoszkolnych, szkolnych, jak i wyspecjalizowanych w problematyce wybranych dziedzin kształcenia analityków potwierdzają, że mamy w III RP do czynienia z dostosowywaniem podręczników szkolnych oraz obowiązkowych lektur szkolnych do programów kształcenia w sposób ściśle powiązany z ideologią panującej władzy.³⁹

Co ciekawe, do grupy pokrzywdzonych działaniem *antyintelektualnych intelektualistów* i forsowanego przez nich przymusowego, spłyconego do poziomu dominującej ideologii, systemu szkolnictwa nie należą tutaj jedynie dzieci, rodzice i nauczyciele o bardziej konserwatywnym nastawieniu, ale także Ci, którzy określają się jako bardziej postępowi. Jak pisze jeden z badaczy oświaty związanych ze środowiskiem *Krytyki Politycznej* Przemysław Sadura:

Nauczyciele, którzy wcześniej ciągnęli nas na pochody pierwszomajowe, teraz prowadzali nas na trzeciomajowe msze ku czci ojczyzny. Podobnie wyglądały akcje „Sprzątanie świata”. Aż dziw, że nie nabawiłem się alergii na ekologię i obywatelskie zaangażowanie. [...] Wiele lat później, prowadząc badania w warszawskich szkołach zauważyłem, że specyficzna szkolna kultura oparta na sztywnej hierarchii i odmawianiu uczniom prawa do autonomii nie tylko przetrwała, ale dobrze odnalazła się w nowych realiach.⁴⁰

Oczywiście wbrew receptom proponowanym przez jego kolegów z *Krytyki* jedynym rozwiązaniem satysfakcjonującym wszystkie strony byłoby natychmiastowe odejście od zasady przymusu i finansowania edukacji z publicznej sakiewki, a pozostawianie jej w gestii rodziców. Umożliwi to rozwój

³⁸ K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004 s. 12. [za:] B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 213.

³⁹ B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 221.

⁴⁰ P. Sadurski, *marzy mi się inna rozmowa o szkole*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 9-10.

prywatnej sieci szkół, zaspokajających tak dobrze jak to tylko możliwe potrzeby zarówno konserwatywnych, jak i bardziej postępowych rodziców, a przede wszystkim pozwoli uniknąć stałego konfliktu ideologicznego stale obecnego w polskiej debacie o systemie oświaty.

Podsumowanie

Jak pokazaliśmy powyżej, obecna dominacja państwa w obszarze edukacji nie wynika wcale z siły argumentów podnoszonych przez zwolenników tego procesu, ale raczej działania innych mechanizmów, z których część zakłada świadome ignorowanie dostępnych danych i argumentów przeciwników obecnego systemu opartego na przymusie. Przekonanie o ułomności rynku w tym zakresie zasada się na błędnej argumentacji prowadzonej przez dwie grupy zwolenników etatyzacji: *antyintelektualnych intelektualistów* żywotnie zainteresowanych objęciem kontroli nad umysłami dzieci w celu realizacji swoich celów ideologicznych, oraz ustawodawców i polityków inicjujących działania, które szybko wymykają się spod ich kontroli, przybierając postać samonapędzającego się procesu legislacyjnego. Jak wykazano powyżej, działania obu tych grup stoją w sprzeczności z interesem zarówno dzieci i nauczycieli, jak i przede wszystkim rodziców, którym to należy przywrócić możliwość jak najpełniejszego decydowania o losie swoich potomków.

W sporze tym libertarianie jednoznacznie opowiadają się za poszerzeniem obszaru kontroli sprawowanej przez rodziców, a przeciwko państwowym regulacjom. Prowadzona w wielu miejscach systematyczna krytyka obecnego opartego na przymusie i finansowanego z podatków systemu, formułowana zarówno na gruncie czystej teorii ekonomii, jak i etyki, nakazuje jednoznacznie odrzucić błędny pogląd o konieczności zapewniania jakichkolwiek usług edukacyjnych przez państwo. Jak wykazali autorzy tacy jak F.A. Hayek, E.G. West czy Murray N. Rothbard, urynkwienie usług edukacyjnych nie tylko doprowadzi do spadku ich kosztu oraz wzrostu jakości, co lepiej przysłuży się podstawowemu celowi, jakim jest maksymalne upowszechnienie ww. usługi, ale co więcej, będzie ono lepiej harmonizowało z interesem nauczycieli, rodziców, a przede wszystkim dzieci.

Teksty publikowane jako working papers wyrażają poglądy ich Autorów — nie są oficjalnym stanowiskiem Instytutu Misesa.