



Weronika Kosmalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

 0000-0002-6738-6716

## Gdzie są dzieci? Analiza ustaw o szkolnictwie z lat 1918—2018

Where are children?

An analysis of the laws on education from 1918—2018

**Abstract:** The article draws on the concept of *Law & Literature*. The aim of the research is to indicate how the formation of the image of childhood changes in three laws on education from 1918—2018: The Act of 11 March 1932 on the education system, the Act of 15 July 1961 on the development of the education and upbringing system and the Act of September 1991 on the education system. The author analyzes to what extent the child in the above-mentioned legal acts is treated in an objective manner, and to what extent in a subjective manner. Using axiolinguistics, she tries to prove that the image of childhood inscribed in each of the texts is connected with the ideological aims of the authorities and their conception of the state. This thesis is related to the various regimes that prevailed in the Polish lands in the indicated century.

**Keywords:** childhood, ideology, axiolinguistics, literature, law

Nurt *Law & Literature* rozwija się od lat siedemdziesiątych XX wieku. Swoje źródło ma w Stanach Zjednoczonych Ameryki, jednakże coraz częściej i coraz głośniej mówi się o nim także w Europie. Początków systematycznych badań nad związkami prawa z literaturą można upatrywać w publikacji, która stała się przyczynkiem do pogłębionych badań nad wskazaną zależnością. Za inicjatora całego ruchu uważa się zwykle Jamesa Boyda White’a (1973) — autora książki *The Legal Imagination*. White skupił się na retorycznej twarzy obu tekstów: przede wszystkim uważając ją za element językowego charakteru badanych dzieł, ale także ze względu na budowanie poczucia wspólnoty. Prymarnym założeniem badań White’a było uznanie prawnika za pisarza. Cel nie był jednak wygórowany — badacz chciał pokazać studentom prawa, którzy byli projektowanymi odbiorcami jego książki, w jaki sposób można wzbogacać język prawa dzięki odwołaniom do literatury. Koncepcja White’a nie pozostała bez echa.

Wkrótce nurt *Law & Literature* zaczął zyskiwać coraz to nowych badaczy. Maciej Jakubowiak (2016) w artykule *Prawo i literatura. Od dydaktyki do polityki* przedstawia trzy węzłowe publikacje, które odzwierciedlają kolejne etapy badań nad wskazanym nurtem, a tym samym pokazują, co i prawdopodobnie dlaczego uległo zmianie w prowadzonych analizach.

W 1988 roku ukazała się książka *Law and Literature: A Misunderstood Relation* amerykańskiego prawnika Richarda A. Posnera (1988). Badacz przedstawia w niej korzyści, jakie obu dziedzinom może przynieść ich wspólna analiza. Odrzuca przy tym polityczny wymiar badań prawa i literatury, podkreślając, że jest on zbyt daleko idący. Postuluje jednocześnie zachowanie granic obu dyscyplin, wiele miejsca poświęca bowiem niebezpieczeństwom wynikającym z osłabienia autonomii prawoznawstwa i literaturoznawstwa.

Siedem lat później swój tekst publikuje kolejny prawnik Ian Ward (1995). W książce *Law and Literature: Possibilities and Perspectives* podobnie jak Posner zaznacza, że największą zaletą tego nurtu są korzyści, jakie może on przynieść wyjściowym dyscyplinom. Ward jednak z całą mocą wskazuje na polityczne uwarunkowania takiego połączenia, co — w jego przekonaniu — podkreśla wagę wskazanego nurtu. Nie stroni on również od dygresji historycznych czy filozoficznych. Według Warda to, że literatura stała się atrakcyjna dla prawników, wynika z jej przystępności oraz szerokiego oddziaływania. Tych cech nie można bowiem przyporządkować dyskursowi prawnemu, który jest przecież hermetyczny oraz w pewien sposób elitarny.

Na początku XXI wieku swoją książkę opublikował trzeci z przedstawionych przez Jakubowiaka autorów: Kieran Dolin (2007). *A Critical Introduction to Law and Literature* sprowadza interdyscyplinarne myślenie o prawie i literaturze do problemów społecznych. Badacz swoją uwagę koncentruje nade wszystko na językowych uwarunkowaniach obu grup tekstów i w nich upatruje ich funkcjonalnego połączenia.

Te różne ujęcia prowokują do zadania pytania o charakter połączeń obu dziedzin. Jak podkreśla Jakubowiak:

[...] zarówno Dolin, jak i Posner wymieniają cały szereg obszarów wspólnych, w tym między innymi: literackie reprezentacje prawa i jego procedur, literackie aspekty tekstów prawnych, wykorzystanie literatury w edukacji prawniczej, teorię interpretacji, prawne regulacje funkcjonowania literatury, oddziaływanie ideologii na konstrukcje prawne za sprawą literatury. W ramach badań *law and literature* te zróżnicowane problemy dzieli się zwykle na dwie kategorie: *law in literature* (prawo w literaturze) oraz *law as literature* (prawo jako literatura).

Jakubowiak, 2016, s. 179

W tym miejscu należy jednak uzupełnić stanowisko Jakubowiaka. Kilka lat bowiem to wystarczająco dużo, by na horyzoncie pojawiły się nowe powiązania

z zakresu nurtu *Law & Literature*. Do wymienionych już *law in literature* i *law as literature* należy dołączyć *law on literature*, czyli kwestię regulowania działalności pisarskiej przez prawo, o której w kontekście prawa autorskiego mówi się coraz więcej, a także *literature in law*, *literature as law* i wreszcie *legal literature*.

Pierwsza i najbardziej rozpowszechniona koncepcja *Law & Literature*, czyli *law in literature* dotyczy badania dzieł literackich zawierających treści prawne w możliwie najszerszym znaczeniu tego sformułowania. Analizuje się zatem wszelkie topoty i motywy związane z prawem we wszystkich rodzajach literackich. Współcześnie badania te są poszerzone o teksty z zakresu publicystyki, eseje, reportaże czy felietony (Zeidler, 2018, s. 218). Na polskim gruncie badawczym widać także zainteresowanie wskazaną tematyką w aspekcie językoznawczym — analizowano bowiem reprezentację terminologii prawniczej w polskich dziełach literackich (Kuisz, Wąsowicz, 2015; Kuisz, Wąsowicz, 2017; Lizisowa, 1998; Zarębina, 1999).

Kolejny wymiar *Law & Literature* — *law as literature* przynosi rozważania nad wartością literacką, estetyczną tekstów prawnych. W koncepcji tej zakłada się wykorzystywanie narzędzi i metod literaturoznawczych w celu badania prawa. Przenoszenie metodologii jednej dziedziny do drugiej budzi, rzecz jasna, dyskusje dotyczące zasadności czy operatywności takich działań. Sceptycznie na ten temat wypowiadał się wspomniany już Posner, natomiast Ward i Dolin zachowali raczej umiarkowany entuzjazm. Być może fakt ten wynika z ich macierzystego wykształcenia — cała trójka studiowała bowiem prawo. Łatwiej badać obcy tekst za pomocą znanej sobie metodologii, aniżeli analizować tekst znany z wykorzystaniem metodologii przynależnej do innej dziedziny nauki. W polskiej literaturze przedmiotu najszerzej o *law as literature* pisze Marta Andruskiewicz (2012, 2014, 2017).

Nie ulega wątpliwości, że *law on literature* to ten wymiar nurtu *Law & Literature*, który jest szczególnie bliski prawnikom właśnie. Koncentruje się on bowiem na szeroko rozumianym prawie autorskim, odnosi się zatem do systemu prawnego i konkretnych aktów prawnych (np. *Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*). Tutaj znajdują się także zagadnienia wolności twórczości artystycznej oraz cenzury (Zeidler, 2018, s. 90—100). Doświadczenia ostatnich lat pokazują jednak, że także literaturoznawcy, a nawet kulturoznawcy czują silną potrzebę, by włączyć się w rozważania prowadzone w ramach wskazanej subdyscypliny. Ich analizy dotyczą takich zagadnień, jak historyczność autora (Bakke, 2019, s. 28), konstrukcja autorstwa oraz literaturoznawcza historia prawa (Jakubowiak, 2017).

Pozostały zatem te trzy gałęzie *Law & Literature*, które wprowadza Zeidler, a mianowicie *literature in law*, *literature as law* i *legal literature* (Zeidler, Zajadło, Kamień, 2019, s. 17). *Literature in law* dotyczy sytuacji, kiedy to prawodawca bądź organ stosujący prawo odwołuje się do literatury, na przykład w uzasadnieniu wyroku albo w czasie trwania postępowania sądowego. W zakres ten

nie wchodzą incydentalne akty normatywne ustalające danego pisarza patronem roku. Nawiązania do literatury w procesie sądowym są dość częste w anglosaskiej kulturze prawnej (Maroń, 2018). W Polsce pole to dopiero zaczyna być odkrywane (Maroń, 2020).

*Literature as law* stanowi szczególną kategorię nurtu *Law & Literature*. Jak wskazuje Zeidler:

Uzasadnień piątego wymiaru badań prawa i literatury, czyli *literature as law*, dostarcza historia prawa. Otóż w ramach europejskiej kultury prawnej, choć nie tylko, znajdujemy przykłady sytuacji, kiedy to dzieło literackie z czasem stawało się prawem. Było ono w takich czy innych okolicznościach sankcjonowane, a w efekcie stosowane i przestrzegane. Tak właśnie rzecz się miała z dorobkiem jurysprudencki rzymskiej — otóż powszechnie obowiązującym prawem stawało się z czasem wypowiedzi doktryny.

Zeidler, Zajadło, Kamień, 2019, s. 23

Oczywiście należy przyznać, że to nie literackość tych dzieł decydowała o tym, czy stanowiły pewną wskazówkę, w jaki sposób należy się zachowywać, a w jaki nie. Jednakże ich wartość estetyczna jest do dziś uznawana, nie można zatem tego faktu pomijać.

Ostatni już wymiar badań prawa i literatury dotyczy kategorii, którą Zeidler określił mianem *legal literature*. W przedziale tym mieszczą się te teksty, których prymarną funkcją był rozwój (przede wszystkim dwudziestowiecznej) filozofii prawa. Ich analiza pozwoliła jednak na wyodrębnienie, wspólnych dla nich wszystkich, literackich cech, takich jak narracyjność i posiadanie fikcyjnego bohatera. Przykładami obrazującymi *legal literature* będą: sędzia Herkules Ronalda Dworkina, Fullerowski Król Rex czy „człowiek zły” Olivera Holmesa (West, 1985, s. 145—211).

Po krótkim zarysowaniu historii nurtu *Law & Literature* oraz przeglądzie jego kategorii należy określić, która z nich będzie odpowiadała celom niniejszego opracowania — w którą wpiszą się prowadzone na łamach tego artykułu rozważania. Chcąc przeanalizować miejsce dziecka w ustawach o szkolnictwie z lat 1918—2018, w sposób naturalny należy odrzucić *literature as law*, *law in literature* oraz *legal literature*, ustawy bowiem nie stanowią tekstu literackiego: ani literackiego w sposób niezmienny, ani takiego, który dopiero wtórnie stał się prawem bądź pewną teorią czy filozofią prawa. Tematyka wskazanych aktów prawnych każe wykluczyć także *law on literature*, gdyż nie mamy do czynienia z prawem autorskim. Ponadto nie sposób w ustawach o szkolnictwie doszukiwać się odwołań do utworów literackich. Jak już zostało wcześniej wskazane, tego typu praktyka występuje najczęściej w procesie sądowym, nade wszystko w kulturze anglosaskiej. Kontynentalna ustawa nie będzie mieściła się w zakresie *literature in law*.

Drogą eliminacji można zatem dojść do wniosku, że jedyną kategorią nurtu *Law & Literature* odpowiadającą celom, a nade wszystko materiałowi badawczemu niniejszego opracowania jest *law as literature*. Analizie poddane zostaną trzy ustawy o szkolnictwie z lat 1918—2018:

1. *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa* (Uous),
2. *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania* (Uorsow),
3. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*.

Wskazane akty prawne poddane zostaną analizie w kształcie, jaki otrzymały w swojej pierwotnej wersji. W badaniach nie uwzględnia się nowelizacji, które dokonywały się na przestrzeni lat. Dzięki temu wybrany materiał badawczy charakteryzuje się zbliżoną objętością — pierwsza z ustaw liczy siedem stron, druga — pięć, a trzecia — szesnaście (odliczono przy tym cały rozdział 10 traktujący o zmianach w innych przepisach obowiązujących). Analiza ustawy o systemie oświaty obowiązującej w 2018 roku wymagałaby nader dużo czasu — liczy ona bowiem blisko dwieście stron — i nie wiadomo, czy rozważania te przyniosłyby nowe wnioski, pewne węzłowe ustalenia pozostały bowiem względnie stałe. Stąd też decyzja o ograniczeniu materiału badawczego do pierwotnych wersji ustaw.

Należy przy tym zauważyć, że wybrane akty prawne pochodzą z trzech różnych okresów w historii polskiego prawodawstwa: z czasów II Rzeczypospolitej, Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oraz III Rzeczypospolitej. Takie ukształtowanie pozwoli na przeprowadzenie analizy, w jaki sposób zmieniały się obrazy dzieciństwa i dziecka na przestrzeni zakreślonego stulecia i czy były powiązane z celami ideologicznymi władzy oraz założoną przez nią koncepcją państwa. Posłuży temu aksjolingwistyka, pozycja dziecka w systemie oświaty bowiem, rozwój państwa, nauka, praca, równość, religia (świeckość) tworzą zakres tematyczny koncentrujący się wokół wartościowania właśnie.

Analiza wskazanych trzech ustaw pozwoliła na wyodrębnienie łączących je płaszczyzn dotyczących obrazowania/pozycji dzieciństwa:

1. Charakter szkolnictwa (świeckość a religijność/wyznaniowość; priorytety szkolnictwa);
2. Inny w szkole;
3. Nierówność w równości;
4. Sposób hierarchizacji rozdziałów;
5. Preambuła (obraz prawodawcy wpisany w tekst).

Rzecz jasna, nie wszystkie ze wskazanych poziomów informują wprost, co ustawodawca pisał o dzieciach. Niektóre w sposób pośredni, odnoszący się do kształtu, charakteru szkolnictwa, trybu kształcenia nauczycieli, celów przyświecających prawodawcy informują o tym, jaką pozycję zajmowało dziecko w strukturze społeczeństwa, jakie miało zinternalizować wartości, kim winno zostać w przyszłości.

Zacząć zatem wypadnie od pierwszego ze wskazanych poziomów, czyli od charakteru szkolnictwa. W *Ustawie z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa* przewidziano... różne typy szkół (państwowe, publiczne, prywatne, szkolnictwo domowe), co dawało stosunkowo szeroki wachlarz możliwości kształcenia dzieci i młodzieży. Należy przy tym pamiętać, że nauka w szkole powszechnej była obowiązkowa i trwała siedem lat. Pewne minimalne wykształcenie winien zatem otrzymać każdy obywatel II Rzeczypospolitej, wybór szkoły był jednak pozostawiany rodzicom. Państwo zapewniało dziecku wykształcenie, ale to rodzic decydował o szczegółach procesu edukacyjnego. Co ważne, zwierzchnictwo nad szkolnictwem (każdym oprócz akademickiego) pełnił Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Znamienny jest charakter ministerstwa sprawującego pieczę nad systemem szkolnictwa. Połączenie oświaty z religią sygnalizuje obrany przez prawodawcę model kształcenia, a jednocześnie wskazuje, jakie wartości są dla niego szczególnie cenne, a zatem również jakimi powinien odznaczać się każdy, kto odbierze w II RP naukę choćby na poziomie podstawowym. Dziecko w tej konfiguracji jest podmiotem, dla którego państwo tworzy system edukacji, a rodzice wybierają formę kształcenia, szkoła ma bowiem „dać [...] potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego” (Uous 1932, art. 11). Warto jednak zaznaczyć, że państwo nie gwarantuje dostępu do szkół na każdym poziomie wszystkim zainteresowanym, a tylko zapewnia taką organizację sieci szkół, żeby obywatele mieli możliwość kształcenia swoich dzieci w szkołach możliwie najwyższego stopnia.

Zgoła odmiennie charakter szkolnictwa ujmuje *Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*. Przede wszystkim wskazać należy, że w analizowanym akcie prawnym przewidziano li tylko państwowe szkolnictwo — nie ma możliwości, by zapewnić dziecku nauczanie domowe. Ustawowy dostęp do tworzenia szkół i placówek przez organizacje zawodowe, młodzieżowe, instytucje społeczne, osoby prawne i fizyczne został ograniczony przez konieczność uzyskania zgody Ministra Oświaty, która — jeśli zostanie udzielona — wiąże się z przestrzeganiem ustalonych przez niego zasad i warunków, a także funkcjonowaniem pod jego nadzorem. Przy tym jednak należy pamiętać, że państwo gwarantuje wszystkim dzieciom dostęp do „swoich” szkół, a nawet udziela uczniom pomocy materialnej (organizuje internaty i bursy, przydziela stypendia). Warto się zastanowić nad tym, skąd takie ograniczenie form nauczania i jednocześnie zapewnienie powszechnego dostępu do szkół państwowych. Odpowiedź można uzyskać, czytając, jaki jest cel szkolnictwa w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej:

Szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze wychowują w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, w duchu umiłowania Ojczyzny, pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej i brater-



stwa z ludźmi pracy wszystkich krajów, uczyć zamiłowania i szacunku do pracy, poszanowania mienia narodowego, przygotowują do czynnego udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury.

Uorsow, 1961, art. 1

Tym samym łatwo stwierdzić, że szkolnictwo w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej było powszechnie dostępne oraz wyłącznie państwowe z uwagi na ideologiczny cel wychowywania młodych pokoleń w duchu socjalizmu. Prywatne czy domowe formy nauczania mogłyby przyczynić się do nierealizowania tych założeń prawodawcy, a w efekcie do kształcenia pokoleń w sposób niesocjalistyczny. Szkolnictwo w PRL-u było zatem organizowane nie tyle dla dzieci, ile dla państwa i jego socjalistycznego rozwoju. Na koniec warto również wskazać, że wszystkie szkoły miały charakter świecki, w szkołach nie nauczano religii.

Ostatni już z analizowanych aktów prawych — *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* — wskazuje, że państwo zapewnia różnym podmiotom możliwość prowadzenia szkół i placówek. Tym samym obok instytucji państwowych mogą istnieć szkoły niepubliczne. W ustawie brak informacji na temat kształcenia domowego. Nauka w szkole podstawowej jest obowiązkowa. Ciekawa konstrukcja występuje w zakresie charakteru wyznaniowego czy świeckiego szkolnictwa w III RP. Formalnie szkoły pozostają świeckie, organizują jednak (na życzenie rodziców w szkołach podstawowych bądź na życzenie uczniów w szkołach ponadpodstawowych po osiągnięciu przez nich pełnoletności) nauczanie religii. Taka forma systemu oświaty pozwala rodzicom na dokonywanie wyborów dotyczących kształcenia ich dziecka. Znacznie więcej jest jednak instytucji sprawujących nadzór nad szkołami: funkcjonują bowiem Krajowa Rada Oświatowa oraz wojewódzkie rady oświatowe, kuratorzy oświaty, rady szkoły, a nade wszystko Minister Edukacji Narodowej. Trudno określić, czy wszystkie te podmioty są/były konieczne do prawidłowego funkcjonowania systemu oświaty. Faktem jest, że w PRL-u większość z nich nie istniała, ale też nie było możliwości prowadzenia szkół przez instytucje inne niż państwo. W czasach II RP także nie było aż tylu podmiotów, choć system oświaty był szerszy o możliwość kształcenia domowego, które w wersji ustawy o systemie oświaty z 1991 roku nie występuje. W jakim celu zatem prawodawca III RP zdecydował się na tak liczne instytucje nadzorujące szkoły i placówki? Być może była to forma rozdysponowania odpowiedzialności pomiędzy wskazane podmioty, w ustawie z 1991 roku mamy bowiem do czynienia z najszerszym zakresem obowiązków państwa (od realizacji prawa obywateli do kształcenia się, przez prowadzenie poradni wychowawczo-zawodowych i placówek opiekuńczo-wychowawczych, skończywszy na organizowaniu Ochotniczych Hufców Pracy oraz wspieraniu rodzin zastępczych). Można stąd wyciągnąć wniosek, że państwo zapewnia dzieciom nie tylko kształcenie podstawowe, ale także liczne formy wsparcia, dbając o ich rozwój psychofizyczny także poza murami szkoły.

Drugi punkt w sposób szczególny odnosi się do dzieci. „Inny” — zapisywany (niezależnie od usytuowania w zdaniu) wielką literą — to ten, który w pewien sposób różni się od pozostałych, a który jest ważną częścią całości (Markowska-Manista, Dąbrowa, 2016). Mowa tu rzecz jasna o dzieciach z niepełnosprawnościami, z upośledzeniami, o dzieciach niezdolnych do realizowania programu nauczania odpowiedniego do ich wieku ze względu na każdą inną przyczynę (Bełza, 2016), dziś napisalibyśmy — o dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Cybulska i in., 2017). Nomenklatura na przestrzeni analizowanego stulecia zmieniała się, co ważne jednak — w każdej z badanych ustaw podejmowana tematykę Innego w szkole. To ważne, świadczy bowiem o inkluzyjności, o włączaniu Innego do grupy, ale także o świadomości społecznej i niepozbywaniu dostępu do edukacji ze względu na inność. *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa* w art. 13 — normuje kwestię edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, informując, iż „wychowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach **powszechnych** specjalnych, względnie w oddziałach specjalnych” [podkr. — W.K.]. Zaakcentowana powszechność ma szczególne znaczenie, upewnia ona bowiem, że edukacja jest dostępna dla wszystkich dzieci, bez wyjątku. Co prawda, następuje izolacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, biorąc jednak pod uwagę treść całej ustawy, można sądzić, że jest to separacja pozwalająca na dostosowanie wymagań edukacyjnych, a nie forma ostracyzmu społecznego.

W *Ustawie z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania* w rozdziale II, oddziale 5 zatytułowanym *Szkoły i zakłady specjalne* uregulowano kwestię kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, werbalizując potrzebę tworzenia dla nich przedszkoli specjalnych, szkół specjalnych i oddziałów specjalnych przy szkołach podstawowych i ośrodkach szkolno-wychowawczych. Jednocześnie prawodawca wskazuje, że „szkoły i zakłady specjalne zapewniają młodzieży opiekę wychowawczą, wiedzę w dostępnym dla niej zakresie oraz przygotowanie do odpowiedniego zawodu” (Uorsow, 1961, art. 20 ust. 2). Warto zwrócić uwagę na fakt, że państwo nie tylko zapewnia opiekę i wykształcenie dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także przygotowuje je do wykonywania zawodu, zatem do pracy zarobkowej. Z jednej strony dostrzec można bardzo pozytywny aspekt tych działań — osoba z niepełnosprawnością czy z upośledzeniem umysłowym zyskiwała możliwość względnie samodzielnego życia dzięki podjęciu zatrudnienia, z drugiej strony, mając świadomość socjalistycznych celów prawodawcy, nietrudno zauważyć ideologiczny cel tych działań: każda jednostka musiała być dla państwa użyteczna, musiała dążyć do jego socjalistycznego rozwoju (por. preambuła analizowanej ustawy).

W ostatnim akcie prawnym, który poddany został badaniom, kształcenie specjalne nie zostało ujęte w odrębny rozdział, oddział ani nawet artykuł. Nie oznacza to jednak, iż pominięto uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ustęp 1 art. 22 wskazuje, jakie zagadnienia Minister Edukacji Narodowej



określa w drodze rozporządzenia, natomiast ustęp 2 informuje, co Minister Edukacji Narodowej ustala. W punkcie 6 tego ustępu można zatem przeczytać, że są to między innymi „zasady organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi oraz ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych szkołach i placówkach oraz organizację kształcenia specjalnego”. Na podkreślenie zasługuje fakt, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają zapewnioną nie tylko edukację, ale także opiekę. Ponadto procesy edukacyjny oraz opiekuńczo-wychowawczy odbywają się w szkołach powszechnych, ogólnodostępnych, a także integracyjnych, czyli takich, w których łączy się edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich. Należy stwierdzić, że jest to działanie korzystne dla obu stron, uczy bowiem współdziałania i siebie nawzajem, przygotowuje do funkcjonowania w społeczeństwie (Sakowicz-Boboryko, 2010). Po raz pierwszy dostrzeżono potrzebę integracji na poziomie szkolnym dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych w ustawie z 1932 roku — kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych odbywało się niejako w izolacji, taką samą procedurę przewidywano w ustawie z 1961 roku, dążąc jednak do tego, by takie dzieci w przyszłości jako dorośli ludzie mogli, podjąwszy zatrudnienie, niejako wrócić do społeczeństwa. Rozwiązanie z ustawy z 1991 roku stanowi *novum* warte odnotowania. Proces upodmiotawiania dziecka (bez względu na sposób funkcjonowania w społeczeństwie) postępuje, co należy uznać jednoznacznie za zjawisko pozytywne. Zwłaszcza, że w akcie prawnym z III RP na próżno doszukiwać się ideologicznych celów takiego rozwiązania zagadnienia kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kolejny poziom analizy trzech ustaw dotyczących szkolnictwa wydanych w latach 1918—2018 związany jest z tym, co hasłowo nazwano już nierównością w równości. Skąd taka propozycja? Badając kolejne akty prawne, dostrzec można, że co do zasady dostęp do edukacji, programy nauczania, cele przyświecające systemom szkolnictwa są równe dla wszystkich dzieci. Zagłębiając się jednak w poszczególne ustępy, skupiając się na szczególe, na słowie, można zauważyć, że owa równość jest tylko powierzchowna, tylko „co do zasady”. W istocie jednak w każdej z analizowanych ustaw w mniejszym lub większym stopniu dokonuje się różnicowania dzieci — czy to ze względu na umiejętności, czy to ze względu na zaangażowanie, czy to ze względu na wiek bądź miejsce zamieszkania.

W ustawie z 1932 roku przejawem równości jest powszechny dostęp do kształcenia w postaci obowiązku nauki w szkole powszechnej i fakt, iż ten etap dla każdego dziecka trwa siedem lat. Na tle wskazanej równości zauważyć jednak można wiele przejawów różnicowania dzieci. Ustęp 2 art. 2 wskazuje, że szkoły będą tak organizowane, by umożliwić młodzieży „odpowiednio uzdolnionej” przejście ze szkół niższych stopni do szkół stopni wyższych. Pierwsze kryterium różnicowania dzieci to uzdolnienia. Ustęp 1 art. 6 informuje, że nauka w szkołach powszechnych trwa siedem lat. Ustęp 2 wspomnianego artykułu przy-

znaje jednak Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego prawo do przedłużenia czasu trwania obowiązku szkolnego do lat ośmiu bądź skróceniu go do lat sześciu. Kryterium różnicowania to „pewne obszary” lub „poszczególne miejscowości”, zatem związane z miejscem zamieszkania tudzież pobierania nauki. Takie samo kryterium obowiązuje Ministra podczas przyspieszania lub opóźniania rozpoczęcia obowiązku szkolnego dzieci. Choć w przypadku wydłużania bądź skracania czasu trwania obowiązku szkolnego ustawodawca podał przyczynę („o ile to będzie konieczne ze względu na warunki organizacji szkolnictwa powszechnego na tych terenach”), to w przypadku przyspieszania lub opóźniania rozpoczęcia obowiązku szkolnego żadnej przyczyny nie podał. Ograniczenie równości jest zatem wprowadzane niejako uznaniowo, bez możliwości kontroli czy weryfikacji działań Ministra. Analizowana ustawa dopuszcza także nierówność w zakresie dostępu do edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak wskazuje: „dzieci anormalne” mogą być zwolnione od obowiązku szkolnego, jeśli nie ma zorganizowanej dla nich szkoły specjalnej. Z jednej strony dostrzega się zatem konieczność kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z drugiej natomiast — ustawowo dopuszcza się możliwość nierealizowania przez nie obowiązku szkolnego ze względu na brak dostępu do szkoły specjalnej, czyli ze względu na niewywiązanie się państwa z obowiązku zapewnienia wszystkim dzieciom kształcenia na poziomie szkolnictwa powszechnego. Skoro bowiem prawodawca wprowadza obowiązek nauki w szkołach powszechnych, winien zapewnić warunki do realizacji tego obowiązku. Można dywagować, czy nieścisłość ta wynika z niekompetencji prawodawcy, czy jest ona wyrazem hierarchizowania priorytetów (pośród których kształcenie specjalne się nie znalazło). Co do zasady jednak trudno twierdzić, że kilkustronicowa ustawa była tekstem trudnym do ujednoczenia i zachowania konsekwencji. Uznać zatem należy, że kolejnym kryterium ograniczającym równość było posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Ustawa z 1961 roku także nakłada obowiązek kształcenia w szkole podstawowej dla wszystkich dzieci. Ponadto wskazuje, że szkolnictwo w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej na poziomie podstawowym daje jednolite dla wszystkich uczniów wykształcenie, czym zapewnia ich równość w dostępie do edukacji i w jej jakości bez względu na miejsce poboru nauki. Ponadto sieć szkół jest zorganizowana w taki sposób, że zapewnia każdemu obywatelowi zdobycie wykształcenia podstawowego. Czytając ustawę, można mieć wrażenie, że równość jest wszechobecna, a jeśli dostrzegalne są przejawy nierówności, to raczej w kontekście wyrównywania szans aniżeli dyskryminowania. Równość jest tu jednak tylko pozorna, o czym z całą mocą informuje preambuła, do której w toku rozważań wypadnie jeszcze powrócić. W tym miejscu dla zachowania porządku wywodu warto li tylko zaznaczyć, iż ust. 2 art. 10 wskazuje, że „organizacja sieci szkolnej powinna uwzględniać odrębności warunków terenowych i komunikacyjnych w poszczególnych regionach kraju”. Nie wiadomo, czy prawodawca

miał na myśli gęstość zaludnienia, podział na miasta i wsie, czy jeszcze inne kryterium pozwalające na regulowanie sieci szkolnej. To jeden z nielicznych przejawów nierówności w części artykułowej analizowanego tekstu.

Elementem, który niewątpliwie łączy wszystkie analizowane ustawy, jest obligatoryjność w zakresie odebrania wykształcenia podstawowego, a zatem obowiązek szkolny. Zapis ten znajduje się bowiem także w *Ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. Czytając jednak poddawane badaniu w niniejszym artykule akty prawne, szybko można spostrzec, że w najpóźniej wydanej ustawie w sposób najrozleglejszy zastosowano różnicowanie dzieci. Warto przy tym od razu zaznaczyć, że różnicowanie to w żadnej mierze nie ma charakteru zbliżonego do zapisów ustawy o szkolnictwie z czasów II Rzeczypospolitej. W ustawie z 7 września 1991 roku przewidziano szeroki zakres dostosowań dla dzieci i młodzieży. Zapisy traktują przede wszystkim o dopasowywaniu treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów (Uoso, 1991, art. 1 ust. 3), o możliwości pobierania nauki w różnych placówkach w zgodzie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami (Uoso, 1991, art. 1 ust. 5), o uprawnieniach rodziców dotyczących zmian w zakresie rozpoczęcia obowiązku szkolnego oraz edukacji dziecka (Uoso, 1991, art. 16). Zauważyć można, że prawodawca III RP położył nacisk na zagadnienie indywidualizacji procesu kształcenia. Jeśli następuje różnicowanie dzieci, to ze względu na ich dobro — chęć umożliwienia wszystkim uczniom (bez względu na ich przymioty psychofizyczne) realizacji w Polsce kształcenia odpowiadającego ich potrzebom. W procesie tym najlepiej wyraża się podmiotowość dziecka (Christ, 2013).

W zakresie tego, co nazwane zostało nierównością w równości, widać pewną stałą dotyczącą stosunku prawodawcy do wykształcenia podstawowego. Na przestrzeni analizowanego stulecia władze Polski dążyły do powszechnego kształcenia dzieci, czyniąc starania o to ich oraz swoim obowiązkiem. Równość dotyczyła właśnie prawa do kształcenia, a jednocześnie obowiązku poddania się procesowi edukacji (czy raczej poddania mu swoich dzieci, to rodzice bowiem formalnie zawsze byli odpowiedzialni za realizowanie tego obowiązku przez pociechy). Nierówność, jak się okazało, niejedno ma imię. Dwudziestolecie międzywojenne pokazało ciemną stronę tego zagadnienia — zdaje się, że odpowiadając naszym emocjom w chwili, kiedy wypowiadamy to słowo (Haloszka, 2018). Różnicowano bowiem ze względu na kryteria, które oburzają (miejsce zamieszkania, poziom sprawności umysłowej), a nadto różnicowano w sposób powszechny, na terenie całego kraju. Ludowa ustawa nieco te tendencje wyciszyła, jednak nie działało się to bez przyczyny — z przykrością należy stwierdzić, że zrezygnowano z uskuteczniania owych nierówności nie ze względu na moralność, ale ze względu na ideologiczny cel władzy, jakim była równość społeczeństwa, jednolitość klasy robotniczo-rolniczej (Wawrzyniak, 1977, s. 10—12). Dopiero ustawa z 7 września 1991 roku przyniosła takie różnicowanie dzieci, jakiego życzą so-

bie pedagogzy także i dziś, tj. dostosowywanie wymagań, technik, metod i narzędzi do możliwości psychofizycznych ucznia. Paradoksalnie zatem nie zawsze „równość” będzie wartością kluczową w myśleniu o edukacji; zdaje się, że słowo „sprawiedliwość” lepiej oddaje to, co pierwotnie miało być wyrażane za pomocą wartości, jaką jest równość. „Sprawiedliwie” nie oznacza bowiem: „każdemu tak samo”. Jedną z koncepcji sprawiedliwości mówi: „każdemu według potrzeb” (Maroń, 2010, s. 196), i w moim mniemaniu hasło to najlepiej oddaje rozwiązania wprowadzane przez ustawodawcę III RP.

Kolejnym kryterium przeprowadzanej analizy jest sposób hierarchizacji treści w ustawach będących przedmiotem niniejszych badań. Punkt wyjścia stanowi tu przekonanie, że prawodawca miał pewne powody, żeby jedno z treści umieścić na początku, a inne u końca aktu prawnego. Oczywiście, pomijam te elementy uporządkowania ustawy oraz jej układu graficznego, które wynikają z zasad techniki prawodawczej. Interesuje mnie li tylko układ poszczególnych (nie wszystkich) rozdziałów względem siebie.

Tabela 1

Budowa ustaw o szkolnictwie z lat 1931, 1961 i 1991

<i>Ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa</i>	<i>Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania</i>	<i>Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty</i>
I. Postanowienia ogólne II. Postanowienia szczególne: 1. Przedszkola 2. Szkolnictwo powszechne 3. Doksztalcanie 4. Szkolnictwo średnie ogólno-kształcące 5. Szkolnictwo zawodowe 6. Kształcenie kandydatów na nauczycieli: A. Wychowawczynie przedszkoli B. Nauczyciele szkół powszechnych C. Nauczyciele szkół średnich [...] D. Nauczyciele szkół zawodowych E. Dalsze kształcenie nauczycieli czynnych 7. Szkoły wyższe	I. Postanowienia ogólne II. Szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze: 1. Wychowanie przedszkolne 2. Szkoła podstawowa 3. Zasadnicza szkoła zawodowa 4. Szkoły średnie 5. Szkoły i zakłady specjalne 6. Opieka wychowawcza nad dziećmi i młodzieżą 7. Kształcenie i doksztalcenie pracujących 8. Kształcenie nauczycieli i wychowawców III. Zarządzanie szkołami i placówkami opiekuńczo-wychowawczymi	I. Przepisy ogólne II. Wychowanie przedszkolne i obowiązek szkolny III. Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi IV. Społeczne organy w systemie oświaty V. Organizacja kształcenia, wychowania i opieki w szkołach i placówkach publicznych VI. Zasady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli VII. Finansowanie szkół i placówek publicznych VIII. Szkoły i placówki niepubliczne IX. Przepisy szczególne

Na początku należy wykluczyć możliwość, jakoby prawodawca Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej inspirował się rozwiązaniami prawodawcy II RP, a legi-

slator III RP — koncepcją ustawodawcy PRL-u. Znajomość trzech wskazanych systemów prawnych każe z całą stanowczością odrzucić taką możliwość, prawodawca Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej bowiem chciał nawiązać do ideałów państw socjalistycznych, a intencją ustawodawcy III RP było zbudowanie nowego systemu prawnego — w nawiązaniu do koncepcji wdrażanych w II RP (o czym można przeczytać w tekście preambuły do wspólnie obowiązującej ustawy zasadniczej Rzeczypospolitej Polskiej). Wyjść zatem należy z założenia, że kształt ustaw odzwierciedla spojrzenie prawodawcy na problematykę oświaty, a nie jest wyrazem bezrefleksyjnego naśladownictwa.

Przed wszystkim zwrócić trzeba uwagę na fakt, iż każda z trzech ustaw obejmuje swoimi rozwiązaniami kwestie dotyczące zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Być może ustawodawcom przyświecała idea kompleksowości uregulowania, taki jednak kształt ustaw może budzić poczucie zrównania tych dwóch stron procesu edukacyjnego. Zastanawiając się nad tym jednak dłużej, można dojść do wniosku, iż nie ma w tej relacji równości, a po raz kolejny należy zamienić to słowo na „nierówność”. W każdej z ustaw to uczeń-dziecko znajduje się w pierwszej części tekstu prawnego. To dziecko jest zatem (czy winno być) w centrum procesu kształcenia. Nauczyciel znajduje się dopiero na drugim miejscu. Wspólnie dużo mówi się na temat zrezygnowania z uczenia na rzecz uczenia się, zatem sygnalizuje się potrzebę przemianowania ucznia z biernego odbiorcy działań nauczycielskich na aktywny podmiot owej relacji. Co więcej, dziecko ma nawet nie tyle być równorzędnym partnerem nauczyciela w procesie kształcenia, ile przejąć odpowiedzialność za cykl uczenia się (Gołębniak, 2008, s. 50—59). Układ analizowanych ustaw zachęca do myślenia, że polski prawodawca lat 1918—2018 tę zasadę wyznawał.

Hierarchizacja treści w ustawach z lat 1932 i 1961 jest zbliżona. Ustawodawca kolejno przedstawia regulacje dotyczące poszczególnych szczebli kształcenia. Zwraca uwagę fakt, że w ustawie z II RP najpierw znajduje się szkolnictwo średnie ogólnokształcące, a dopiero potem szkoły zawodowe, natomiast w ustawie z PRL-u jest odwrotnie. Z takiego uporządkowania można wnioskować na temat priorytetów poszczególnych władz. Prawodawca II RP jako preferowaną ścieżkę wskazywał szkoły średnie ogólnokształcące, które pozwalały kontynuować kształcenie na studiach wyższych (co ciekawe, ustawa z 1932 r. jako jedyna reguluje kwestię szkolnictwa wyższego). Natomiast prawodawca Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej sygnalizuje, że w państwie socjalistycznym większą rolę niż szkoły średnie odgrywa szkolnictwo zawodowe i do takiej ścieżki kształcenia zachęca władza ludowa. Zupełnie inaczej rzecz się ma w ustawie z 1991 roku, tam bowiem ustawodawca na początku przedstawia li tylko regulacje dotyczące przedszkoli oraz szkolnictwa podstawowego, następnie szeroko omawia kwestie związane z zarządzaniem placówkami edukacyjnymi oraz funkcjonowaniem organów społecznych w oświacie, a dopiero potem w rozdziale poświęconym organizacji szkolnictwa przedstawia zasady działania szkół innych niż podstawowe-

we. Można zatem sugerować, że sposób zarządzania placówkami oświatowo-wychowawczymi oraz to, kto ów zarząd sprawuje, są ważniejsze niż system szkolnictwa sam w sobie, a przynajmniej niż szkolnictwo na poziomie wyższym od podstawowego. Krzywdzące byłoby jednak wskazywanie, iż kwestia zarządzania jest istotniejsza niż uczeń, przepisy ogólne bowiem w znacznej mierze poświęcone zostały właśnie pozycji dziecka (pozycji — co trzeba podkreślić — stabilnej i ważnej).

Ostatni już element ustaw, który poddać należy analizie, to preambuły. Preambuła jest szczególnym tekstem prawnym, gdyż informuje o założeniach i przekonaniach prawodawcy oraz wartościach, które uważa on za szczególnie istotne dla ustroju państwa (Sosnowski, 2016, s. 207). Co ważne, każda z analizowanych ustaw zawiera ów uroczysty wstęp przedstawiający cele oraz podbudowę aksjologiczną formy rządów, ale także systemu oświaty.

Preambuła *Ustawy z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa* składa się zaledwie z jednego zdania wielokrotnie złożonego. Zdania składowe to zdanie główne, jedno zdanie złożone podrzędnie przydawkowe oraz dwa zdania złożone współrzędnie łączne. Nadawcą tekstu jest prawodawca II RP („Ustawa niniejsza wprowadza”), z kolei odbiorcami są obywatele. Warto wskazać, że już we wstępie prawodawca sygnalizuje nierówności w zakresie dostępu do edukacji: „[...] zasady ustroju szkolnictwa, które mają [...] zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia”, choć pierwotnie wskazuje, że „ogół” ma być wychowany i kształcony na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli RP. Analizując warstwę aksjologiczną wskazanego tekstu, można stworzyć hierarchię wartości prawodawcy II RP. Przedstawia się ona następująco: Rzeczpospolita Polska; obywatele RP (także dzieci!); świadomość obowiązków i twórczość (obywateli); wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne, a także jak najlepsze przygotowanie do życia; organizacja wychowania i kształcenia.

Preambuła *Ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania* składa się z pięciu zdań: czterech pojedynczych oraz jednego złożonego współrzędnie łącznego. Takie ukształtowanie składniowe tekstu wskazuje na dążenie prawodawcy do jasności oraz komunikatywności. Warto wskazać, iż nadawcą preambuły jest władza ludowa („ustala niniejsza ustawa”), z kolei odbiorcą — obywatele Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Charakterystyczną cechą wskazanej arengi jest podkreślanie procesu budowania państwa (por. socjalistyczna metafora dźwigni), a budowniczymi mają być wszyscy obywatele. Hierarchia wartości wpisana w analizowany tekst przedstawia się następująco: Polska Rzeczpospolita Ludowa; socjalizm; rozwój państwa/socjalizmu/obywatela (także nauka!); praca; obywatel (także dziecko!); gospodarka i kultura narodu; dostępność kształcenia; system oświaty i wychowania.

Ostatnia z preambuł (z *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*) zbudowana została z czterech zdań: jednego pojedynczego, jednego złożonego



współrzędnie łącznego, jednego złożonego współrzędnie wewnętrznie nawiązanego oraz jednego imiesłowowego równoważnika zdania złożonego podrzędnie okolicznikowego sposobu. Zważywszy na warstwę składniową tekstu, należy stwierdzić, że jest on mniej komunikatywny niż preambuła ustawy z 1961 roku. Jednak jako jedyna z analizowanych preambuł odwołuje się do międzynarodowych aktów prawnych dotyczących praw dzieci, co każe twierdzić, że polski prawodawca przyjmuje wartości wpisane w te międzynarodowe pakt i porozumienia. To z kolei wzmacnia pozycję dziecka. Próba uszeregowania warstwy aksjologicznej wskazanego tekstu jest trudnym zadaniem, ustawodawca bowiem postanowił odwołać się do niezmiernie dużej puli wartości. Z pewnością jednak najważniejsze z nich to: prawa dziecka; Konstytucja RP; oświata; uniwersalne zasady etyki; odpowiedzialność; miłość do ojczyzny; poszanowanie dziedzictwa narodowego; otwartość na inne kultury; solidarność; demokracja; tolerancja; sprawiedliwość i wolność.

Przeprowadzone rozważania nieuchronnie wiodą do pytania: Czy odwołując się do nurtu *Law & Literature*, wykorzystując jego kategorię *law as literature*, należy badać akty prawne tak, jakby były wyłącznie literaturą, jakby utraciły swój przymiot stanowienia prawa? Z całą stanowczością z odpowiedzią twierdzącą na to pytanie zgodzić się nie mogę. Spojrzenie na tekst ustawy jako na pewien przekazany za pomocą konkretnego kodu komunikat, w którym występują: znający kontekst wypowiedzi oraz nawiązujący z osobą kontakt nadawca (o określonym światopoglądzie) oraz odbiorca, pozwala na wyjście poza schemat dyrektywnego myślenia o prawie. Na inny poziom rozważań przenosi także czytelnika (nie: odbiorcę) aktu prawnego teoria aktów mowy Johna L. Austina: dostrzec bowiem można proces tworzenia wypowiedzi (prace legislatorskie, uchwalanie aktu prawnego, jego wejście w życie) i jej intencjonalność (wskazanie, w jaki sposób się zachować w określonych okolicznościach — nakaz; co grozi za niewłaściwe zachowanie — groźba; podkreślenie, jakie cele ma prawodawca — obietnica). Wreszcie, jeśli tekst dotrze do adresata, można (lokując się w roli obserwatora) dostrzec, że ktoś zachowuje się zgodnie z dyrektywami (być może zachodzi proces internalizacji wartości ważnych dla prawodawcy) bądź przeciwnie — łamie przepisy. Wykorzystanie jednak schematu komunikacyjnego Romana Jakobsona i teorii aktów mowy Austina nie może sprawić, że tekst prawny zacznie być postrzegany w oderwaniu od swojej ustanawiającej rzeczywistość prawną funkcji. Jest ona bowiem prymarną w tej kategorii tekstów, a wykluczenie jej sprawiłoby, że akt prawny byłby nie tylko odczytywany w sposób niezgodny z intencją nadawcy, ale także pozbawiony kulturowego i historycznego znaczenia. Dlatego też analiza trzech ustaw o szkolnictwie z lat 1918—2018 przeprowadzona została w duchu *law as literature*, z wykorzystaniem jednak takiego narzędzia, które wykorzystując myśl filologiczną, pozwala spojrzeć na ustawę jako na akt prawny.

Gdzie zatem są dzieci? Jaka była ich pozycja społeczna na przestrzeni zakreślonego stulecia? Co prawodawcy pisali o nich w ustawach, które w sposób

szczególny traktowały o losie niepełnoletnich? Jakie wreszcie państwo polskie w różnych momentach swojego istnienia miało dla nich zadanie? Odpowiedź na te wszystkie pytania daje analiza warstwy aksjologicznej badanych aktów prawnych. Zestawiając wartości, o których pisali prawodawcy trzech epok w historii polskiego prawodawstwa, należy wskazać, że niewątpliwie najstabilniejszą i najważniejszą pozycję dzieci miały/mają w III RP. Ustawodawca przewidywał wiele różnorodnych form kształcenia i zapewniał nie tylko zorganizowanie procesu edukacji, ale także wszelkich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, kształcenie tzw. trudnej młodzieży oraz wsparcie dla rodzin (w tym rodzin zastępczych). Fakt, iż w preambule odwoływał się on do paktów i porozumień międzynarodowych poświęconych prawom dzieci, każe umiejscawiać *Ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* w europejskim, a nawet światowym dorobku. Charakter nauczania co do zasady był świecki, jednak rodzice (albo nawet sami uczniowie) mieli możliwość podjęcia decyzji o uczęszczaniu na zajęcia religii. Mniejszościom narodowym i etnicznym (spełniającym określone warunki) gwarantowano lekcje poświęcone ich kulturze, tradycji oraz językowi. Dzieci miały zapewniony dostęp do edukacji podstawowej. W sposób najpełniejszy respektowano podmiotowość i indywidualizm dzieci, organizując proces kształcenia w sposób dostosowany do ich możliwości psychofizycznych. Należy wskazać, że to uczeń był głównym ogniwem tego procesu. Edukacja w duchu otwartości na inność, tolerancji i poszanowania kultury europejskiej była priorytetem analizowanej ustawy. Z aktu prawnego wyłania się zatem dziecko-obywatel, dziecko-podmiot, dziecko, które faktycznie znajdowało się w centrum procesu edukacyjnego. Co ważne, gwarantowano mu kształcenie na poziomie dostosowanym do jego możliwości psychofizycznych, nie oczekując niczego w zamian. Podkreślano jego prawa, wskazywano wartości (ogólnoświatowe), przez które i do których winno być edukowane.

Zdecydowanie inny obraz dziecka wyłania się z *Ustawy z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*. Młody człowiek zgodnie z celami władzy miał być kształcony zgodnie z socjalistycznymi wartościami, a jego zadaniem było budowanie państwa ludowego, zapewnienie jego rozwoju. Charakter kształcenia w znacznej mierze był zatem utylitarny — nie dziecko samo w sobie było ważne, ale to, jakie korzyści dzięki niemu może w przyszłości osiągnąć państwo. Wszechobecna równość była równością ideologiczną, a dziecko winno zinternalizować wartości ważne dla prawodawcy. Dostrzegano potrzebę kształcenia specjalnego, które uskutecziano po to, by każdy obywatel był dla władzy użyteczny — mógł pracować. Dziecko w takiej perspektywie jawi się jako środek do osiągnięcia celu.

Pomiędzy tymi dwoma skrajnymi spojrzeniami na dziecko w procesie edukacyjnym znajduje się *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*. W systemie przewidywano różnorodne formy kształcenia, spośród których rodzice mogli wybierać ścieżkę dla ich dziecka. Edukacja była jednak ściśle związana

z religią, co budowało określony system wartości, który winien być wyznawany przez dzieci. Dostrzegano potrzebę kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ustawowo dopuszczano jednak możliwość niezapewnienia takim dzieciom dostępu do szkoły. Prawodawca wprowadzał liczne różnicowanie dzieci ze względu na umiejętności, wiek czy miejsce zamieszkania. W znacznej mierze były to różnicowania nieuzasadnione. Nauka stanowiła jednak wartość samą w sobie, na co wskazuje chociażby budowa ustawy (wyrażająca preferowaną ścieżkę kształcenia w szkole średniej ogólnokształcącej i na studiach wyższych). Celem ustawy było wychowanie dzieci na świadomych, wyedukowanych, przygotowanych do życia obywateli Rzeczypospolitej, choć nie wszystkie środki i rozwiązania w świetle dzisiejszej wiedzy pedagogicznej zasługują na pochwałę.

Różny obraz dzieci wyłaniający się z trzech ustaw o szkolnictwie wynika z innej kultury, w której były utworzone, innej władzy, innych jej celów oraz innych wartości narzucanych obywatelom bądź wyznawanych przez nie. To, w jaki sposób w tych rzeczywistościach funkcjonuje dziecko, jest odzwierciedleniem charakteru społeczeństwa i przemian, jakie w nim na przestrzeni analizowanego stulecia zachodziły.

## Literatura

- Andruszkiewicz M., 2012, *O związkach teorii prawa i teorii literatury (refleksje w kontekście tendencji ponowoczesnych)*, w: Samonek A., red., *Teoria prawa między nowoczesnością a postnowoczesnością*, Kraków.
- Andruszkiewicz M., 2017, *Prawo w literaturze (law in literature). O stosowności literackiej analizy prawa w prawoznawstwie*, w: Kondratczyk-Przybylska D., Niewiadomski A., Walewska E., red., *Język prawny i prawniczy. I Kongres ogólnopolski*, Warszawa.
- Bakke M., 2010, *Bio-transfiguracje: Sztuka i estetyka posthumanizmu*, Poznań.
- Cybulska R. i in., 2017, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa.
- Dolin K., 2007, *A Critical Introduction to Law and Literature*, Cambridge—New York.
- Jakubowiak M., 2016, *Prawo i literatura. Od dydaktyki do polityki*, „Czas Kultury”, z. 3, s. 177—184.
- Jakubowiak M., 2017, *Kulturowe studia nad prawem autorskim*, „Er(r)go. Teoria — Literatura — Kultura”, nr 34, s. 115—131.
- Kuisz J., Wąsowicz M., red., 2015, *Prawo i literatura. Szkice*, Warszawa.
- Kuisz J., Wąsowicz M., red., 2017, *Prawo i literatura. Szkice drugie*, Warszawa.
- Lizisowa M.T., 1998, *Prawem sądzić, czyli o języku Statutów litewskich w „Panu Tadeuszu”*, Kraków.
- Maroń G., 2018, *Beletrystyczne i filmowe aluzje w argumentacji prokuratora w świetle orzeczeń sądów Stanów Zjednoczonych*, „Prokuratura i Prawo”, nr 7—8, s. 192—222.
- Maroń G., 2020, *Odniesienia do popkultury w uzasadnieniach orzeczeń polskich sądów*, „Przeгляд Prawa Publicznego”, nr 5, s. 25—41.

- Posner R.A., 1988, *Law and Literature: A Misunderstood Relation*, Cambridge.
- Ward I., 1995, *Law and Literature. Possibilities and Perspectives*, Cambridge.
- Wawrzyniak J., 1977, *Równość obywateli PRL*, Warszawa.
- West R., 1985, *Jurisprudence as Narrative: An Aesthetic Analysis of Modern Legal Theory*, „New York University Law Review”, nr 2, s. 145—211.
- White J.B., 1973, *The Legal Imagination*, Chicago.
- Zarębina M., 1999, *Poeta wśród prawników. O „Panu Tadeuszu inaczej”*, Kraków.
- Zeidler K., 2018, *Estetyka prawa*, Gdańsk—Warszawa.
- Zeidler K., 2019, *Prawo i literatura. Garść uwag spóźnionych*, w: Zeidler K., Zajadło J., Kamień J., red., *Prawo i literatura. Parerga*, Gdańsk, s. 15—28.

### Źródła internetowe

- Andruszkiewicz M., 2014, *Interpretacja prawnicza a interpretacja literacka — kilka uwag*, „Krytyka Prawa”, t. 6. <https://publisherspanel.com/api/files/view/20957.pdf> [data dostępu: 22.04.2022].
- Belza M., 2016, *Inny*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, z. 1, s. 99—112. <http://bityl.pl/wDcCV> [data dostępu: 28.04.2022].
- Christ M., 2013, *Indywidualizacja i skuteczność procesu kształcenia a zdolności kierunkowe uczniów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice. <http://bityl.pl/OAh83> [data dostępu: 12.05.2022].
- Gołębiak B.D., 2008, *Wyjść poza scjentyistyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”*, w: Filipiak E., red., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz. <http://bityl.pl/jL2uj> [data dostępu: 15.03.2022].
- Haloszka J., 2018, *Nierówności społeczne wciąż wywołują emocje*, „Życie Uniwersyteckie” z 20 listopada 2018. <https://uniwersyteckie.pl/zycie/nierownosci-spoeczne-wciaz-wywoluja-emocje> [data dostępu: 22.04.2022].
- Markowska-Manista U., Dąbrowa E., 2016, *Uczeń jako „Inny” w polskiej przestrzeni edukacyjnej — krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście zróżnicowania kulturowego*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 5, s. 34—51. <http://bityl.pl/mp474> [data dostępu: 20.05.2022].
- Maroń G., 2010, *Formuły sprawiedliwości dystrybtywnej*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej”, z. 17, s. 195—218. <http://bityl.pl/bTv11> [data dostępu: 12.05.2022].
- Sakowicz-Boboryko A., 2010, *Edukacja integracyjna jako szansa dla wszystkich — założenia a rzeczywistość*, w: Jaszczyszyn E., Szada-Borzyszkowska J., red., *Edukacja dziecka — mity i fakty*, Białystok. <http://bityl.pl/wiydZ> [data dostępu: 8.04.2022].
- Sosnowski B., 2016, *Geneza, rola i cechy preambuły w aktach prawnych*, „Zeszyt Studencki Kół Naukowych Wydziału Prawa i Administracji UAM”, nr 6, s. 207—221. <http://bityl.pl/CTCc8> [data dostępu: 28.04.2022].
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19320380389/O/D19320389.pdf> [data dostępu: 12.04.2022].
- Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19610320160/O/D19610160.pdf> [data dostępu: 15.04.2022].

*Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych.* <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19940240083/U/D19940083Lj.pdf> [data dostępu: 12.04.2022].

*Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.* <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/O/D19910425.pdf> [data dostępu: 13.04.2022].

**Weronika Kosmalska** — mgr, doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; magister prawa i filologii polskiej tejże Uczelni, nauczycielka języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie w jednej z poznańskich szkół; jej zainteresowania dotyczą języka prawa, w szczególności jego składni oraz warstwy aksjologicznej, a także dydaktyki polonistycznej.

e-mail: w.kosmalska4@gmail.com