

Małgorzata
Kozak

PRAWO DZIECKA DO EDUKACJI

Założenia
pedagogiczno–prawne
i bariery realizacyjne



RZECZNIK PRAW DZIECKA

Warszawa 2013

PRAWO DZIECKA DO EDUKACJI

**Założenia
pedagogiczno–prawne
i bariery realizacyjne**

Małgorzata
Kozak

PRAWO DZIECKA DO EDUKACJI

Założenia
pedagogiczno–prawne
i bariery realizacyjne



RZECZNIK PRAW DZIECKA

Warszawa 2013

Recenzja naukowa w ramach Konkursu Rzecznika Praw Dziecka
na pracę dyplomową poruszającą problematykę praw dziecka:
Prof. Ewa Jarosz
Prof. Wiesław Theiss

Opracowanie:
Biuro Rzecznika Praw Dziecka

Copyright by Biuro Rzecznika Praw Dziecka
Warszawa 2013

ISBN: 978-83-89658-71-5

Adres redakcji:
Biuro Rzecznika Praw Dziecka
ul. Przemysłowa 30/32
00-450 Warszawa
telefon: (22) 583 66 00
fax: (22) 583 66 96
www.brpd.gov.pl

■ SPIS TREŚCI

WSTĘP RZECZNIKA PRAW DZIECKA	9
WYKAZ SKRÓTÓW	11
WSTĘP	13
Rozdział I. Pedagogiczno–prawna perspektywa badań nad prawami dziecka . . .	17
1. Prawo dziecka do edukacji – pogranicze pedagogiki i prawa	17
2. Cel i problematyka prowadzonych badań	18
3. Ogólna metodologia prowadzonych badań i jej odzwierciedlenie w tekście książki	21
CZĘŚĆ I. PEDAGOGICZNO–ANTROPOLOGICZNA ORAZ PRAWNA PERSPEKTYWA KONCEPCJI PRAWA DZIECKA DO EDUKACJI	25
Rozdział II. Dziecko w perspektywie interpretacji pedagogiczno–antropologicznej	27
1. Zarys metodologiczny części pierwszej	28
2. Antropologia dziecka	30
3. Filozoficzne koncepcje człowieka a problematyka dziecka	32
3.1. Klasyczna definicja dziecka (przez definiowanie człowieka).	34
3.2. Dziecko w greckiej paidei – opisowe definicje człowieka.	35
3.1. Dziecko w świetle współczesnej myśli antropologiczno–pedagogicznej	41
4. Redefinicja pojęcia „dziecko”	46

Rozdział III. Problematyka dzieciństwa w badaniach nad dzieckiem	51
1. Dzieciństwo jako kategoria społeczno–pedagogiczno–prawna.	51
2. Przemiany konstruktu dzieciństwa – dzieciństwo zagubione i odnajdywane . .	53
2.1. Zagubione dzieciństwo.	53
2.2. Nadzieja dzieciństwa	58
2.3. Emancypacja dzieciństwa	62
3. Współczesny dyskurs dzieciństwa	63
Rozdział IV. Prawna perspektywa koncepcji prawa dziecka do edukacji	69
1. Sytuacja normatywna dziecka – próba definicji	71
2. Ewolucja kategorii podmiotowości prawnej dziecka	77
2.1. Inkluzja prawna problematyki dziecka i dzieciństwa	79
2.2. Podmiotowość prawna dziecka w prawie polskim.	81
2.3. Problematyka kompetencji prawnej dziecka.	82
3. Rola prawa w kreowaniu rzeczywistości edukacyjnej	88
Rozdział V. Prawo do edukacji – zakres normatywny	91
1. Edukacja – konteksty znaczeń	92
2. Historyczne tło kształtowania się standardów edukacyjnych	96
3. Inkluzja prawna problematyki edukacyjnej.	101
4. Edukacja jako podstawowe prawo dziecka	102
4.1. Standardy międzynarodowe	102
4.2. Standardy prawa wewnętrznego – charakter prawa do nauki. . . .	106
4.3. Przymus edukacyjny a prawo do nauki	110
5. Prawo dziecka do edukacji – próba definicji	116
Rozdział VI. Struktura systemu edukacji w Polsce w kontekście praw edukacyjnych	123
1. System oświaty a prawa edukacyjne	123
2. Oświata – pojęcie i jego geneza.	124
3. System oświaty – próba definicji	126

CZĘŚĆ II. BARIERY W REALIZACJI PRAWA DZIECKA DO EDUKACJI	131
Rozdział VII. Założenia teoretyczno–metodologiczne części drugiej	133
1. Bariery edukacyjne – analiza teoretyczna	134
2. Indywidualne przypadki barier edukacyjnych jako przedmiot badań.	138
3. Metody, techniki i narzędzia badań. Przebieg badań	143
4. Uwagi o strukturze prezentowanych studiów przypadku	146
Rozdział VIII. Przykłady sytuacji naruszeń prawa dziecka do edukacji.	149
1. Realizacja prawa do edukacji przez dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych	149
1.1. Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych – trudności definicyjne	149
1.2. Dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego	152
1.3. Dzieci przewlekłe chore	165
1.4. Wspieranie ucznia wybitnie zdolnego	169
2. Realizacja prawa do edukacji przez dzieci o rozwojowych potrzebach edukacyjnych	172
2.1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	173
2.2. Edukacja szkolna	186
3. Klasyfikacja barier edukacyjnych – wnioski z badań	192
ZAKOŃCZENIE	205
BIBLIOGRAFIA.	207
Druki zwarte	207
Czasopiśmiennictwo	215
Akty prawne	216
Orzecznictwo	218
Źródła internetowe.	219

■ WSTĘP RZECZNIKA PRAW DZIECKA

Szanowni Państwo!

Oddaję w Państwa ręce książkę powstałą na podstawie fragmentów rozprawy doktorskiej, autorstwa Małgorzaty Kozak pt. *Prawo dziecka do edukacji. Interpretacje pedagogiczno-prawne oraz praktyka oświatowa*. Jest to zwycięska praca w IV edycji konkursu Rzecznika Praw Dziecka na najlepszą rozprawę doktorską poruszającą problematykę praw dziecka, które to wydawnictwo powiększy serię wydawniczą „Biblioteka Rzecznika Praw Dziecka”.

Publikacja precyzuje termin „prawo dziecka do edukacji”, wyjaśnia jego sens i tłumaczy znaczenie proklamowania w aktach prawnych (zarówno prawa międzynarodowego, jak i krajowego) edukacji jako podstawowego prawa dziecka. Małgorzata Kozak w swoich rozważaniach idzie dalej – odpowiada na pytania: gdzie realizują się prawa edukacyjne, jakie zadania w ramach ich ochrony i promocji podejmuje polski system oświaty oraz w jakim stopniu praktyka polegająca tylko na kontrolowaniu obowiązku szkolnego jest istotnie realizacją tego prawa.

Jako Rzecznik Praw Dziecka stoję na stanowisku, wyrażonym w rozprawie, iż w procesach wychowania i edukacji prawo jest jednym z czynników warunkujących prawidłowy rozwój dziecka. To właśnie dobre prawo, chroniące podstawowe potrzeby dzieciństwa, stanowi gwarant pełnego i twórczego uczestnictwa dziecka w społeczeństwie. Dlatego też edukację należy traktować jako długotrwałą inwestycję w rozwój dziecka, co w efekcie przekłada się na jakość życia całego społeczeństwa.

Małgorzata Kozak podjęła próbę zbudowania teorii prawa dziecka do edukacji. Przeanalizowała w tym celu dwadzieścia spraw indywidualnych, jakie wpłynęły w latach 2009–2010 do Rzecznika Praw Dziecka z zakresu spraw edukacyjnych. Na podstawie tych studiów Autorka stworzyła swoistą typologię barier edukacyjnych i podjęła próbę przedstawienia spójnego, pedagogiczno-prawnego spojrzenia na problematykę praw dziecka w Polsce, co wzbogaca nadal jeszcze dość ubogą w tym zakresie literaturę przedmiotu.

Janusz Korczak sformułował ponadczasową filozofię, w myśl której: „nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć” – i to właśnie powinni mieć na względzie wychowawcy, pedagodzy i wszystkie osoby uczestniczące w pracy z dzieckiem, jego edukacji i procesie wychowania. Jestem przekonany, że publikacja *Prawo dziecka do edukacji. Interpretacje pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne* będzie cen-

nym źródłem wiedzy dla wszystkich, którym bliska jest idea dobra dzieci i respektowania ich praw, a z książki korzystać będą także urzędnicy administracji, pracownicy organizacji pozarządowych i przedstawiciele innych zawodów i służb, w których codzienną pracę wpisane jest zainteresowanie prawami dziecka i stanie na ich straży.

Wierzę, że niniejsza publikacja wesprze w przestrzeni publicznej działania Rzecznika Praw Dziecka i Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakresie wypełniania i ochrony prawa dzieci do edukacji.

Marek Michalak
Rzecznik Praw Dziecka

■ WYKAZ SKRÓTÓW

- k.c. – ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 *Kodeks cywilny*, Dz.U. Nr 16, poz.93 z późn. zm.
- k.k. – ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. *Kodeks karny*, Dz.U. Nr 88, poz. 553.
- k.p.c. – ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. *Kodeks postępowania cywilnego*, Dz.U. Nr 43, poz. 296 z późn.zm.
- k.p.k. – ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. *Kodeks postępowania karnego*, Dz.U. Nr 89, poz. 555.
- k.r.o. – ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, Dz.U. Nr 9, poz. 59 z późn. zm.
- KoPD – *Konwencja o prawach dziecka*, Dz.U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526 z późn. zm.
- TK – Trybunał Konstytucyjny
- u.s.o. – ustawa z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty*, Dz.U. Nr 95, poz. 425 z późn. zm.
- UE – Unia Europejska

WSTĘP

Edukacja dziecka zazwyczaj postrzegana jest jako ważne zadanie zarówno w sferze prywatnej, jak i w publicznej. Jako zadanie dziecka, rodzica, nauczyciela, pedagoga, polityka oraz państwa jako instytucji. Podmioty odpowiedzialne za kształt procesu edukacji podejmują wiele wysiłków, aby była ona na odpowiednim poziomie, aby można było przypisać instytucjom edukacyjnym miano „szkoły z klasą”. Kiedy analizuję roczniki statystyczne z zakresu edukacji i wychowania dumą napawa wysoki współczynnik skolaryzacji w polskich szkołach. Skrupulatnie kontrolując uczestnictwo dzieci w zajęciach lekcyjnych, uczyniono z obowiązku szkolnego podstawowe kryterium realizacji prawa do edukacji.

Samo natomiast pojęcie „prawo dziecka do edukacji” wydaje się oczywiste. Dla mojego pokolenia, które rozpoczynało edukację szkolną na początku lat 90. stało się ono już normą i często postrzegane bywa bardziej w kategoriach przykrego obowiązku niż realizowania prawa i możliwości rozwoju. Dodatkowo młody człowiek może doświadczyć, na przestrzeni swojej kariery szkolnej, jak instrumentalnie traktowana jest edukacja w aspekcie polityki oświatowej państwa. W debatach politycznych, które przekładają się na rzeczywisty kształt szkoły czy placówki, często trudno dostrzec troskę o edukację jako o dobro publiczne oraz traktowanie jej w aspekcie normatywnego uprawnienia podmiotu. Niezwykle trudno w niektórych decyzjach organów administracyjnych dopatrzyć się idei zabezpieczenia i promocji tej niezwykle istotnej przestrzeni, którą dzieci w ogromnym zakresie wypełniają swoje dzieciństwo. Wiele zdarzeń także, które mają miejsce w szkołach i poza nimi, nie są postrzegane społecznie i diagnozowane jako naruszenia prawa dziecka do edukacji. Pojawia się zatem zasadnicze pytanie o to:

- czym jest ten konstrukt prawny, jakim jest „prawo dziecka do edukacji”?
- jaki jest sens i znaczenie proklamowania w aktach prawnych, zarówno prawa międzynarodowego, jak i krajowego, edukacji jako podstawowego prawa dziecka?
- w jakim stopniu praktyka polegająca jedynie na kontrolowaniu obowiązku szkolnego jest faktycznie realizacją tego prawa?

Studiując literaturę pedagogiczną i prawną, można zaobserwować stopniowy wzrost zainteresowania ogólną problematyką praw dziecka. Tymczasem jednak ich edukacyjne implikacje są

pomijane bądź podejmowane przez nielicznych badaczy, jako treści pomocnicze, bezpośrednio niezwiązane z prowadzonymi przez nich badaniami przynależącymi ściśle do jednej z dyscyplin naukowych¹. Z tego powodu literatura z zakresu edukacyjnych aspektów problematyki praw dziecka jest stosunkowo uboga. Brak jest prac prezentujących spójne, pedagogiczno–prawne spojrzenie na problematykę praw dziecka w systemie edukacji, budujących konkretne teorie, które mogłyby stanowić inspirację dla praktyki pedagogicznej oraz pomoc w przedmiocie wykładni przepisów prawa dla organów oświatowej administracji publicznej.

Niniejsza książka powstała na podstawie fragmentów przygotowywanej pod kierunkiem dr hab. Krystyny Ablewicz, prof. UJ, rozprawy doktorskiej zatytułowanej *Prawo dziecka do edukacji. Interpretacje pedagogiczno–prawne oraz praktyka oświatowa*. Treści poniższej publikacji zostały zawężone do wykładni prawa dziecka do edukacji, a jednocześnie merytorycznie została ona poszerzona w zakresie problematyki barier edukacyjnych. Publikacja ta jest wynikiem zarówno wnikliwych studiów wskazanej problematyki w aspekcie wiedzy pedagogicznej i prawnej, jak również wynikiem własnych poszukiwań i doświadczeń zawodowych związanych z pracą w instytucji publicznej zajmującej się ochroną praw dziecka oraz w szkole. Nowe obszary badań wskazywała mi na bieżąco ścieżka mojej praktyki zawodowej. To właśnie diagnoza konkretnych problemów związanych z respektowaniem prawa dziecka do edukacji w rzeczywistości szkolnej i wykładni tego prawa w zakresie polityki oświatowej państwa, stała się punktem wyjścia dla podjętych poszukiwań badawczych.

Poprzez analizę literatury przedmiotu oraz obserwację procesu stosowania prawa oświatowego można poznać zakres i treść obowiązku szkolnego i obowiązku nauki wraz z administracyjnymi procedurami ich dochodzenia. Nie spotkamy natomiast żadnego stanowiska interpretacyjnego czy indywidualnego przypadku, w którym przedstawiona zostałaby definicja i procedury związane z realizacją prawa dziecka do edukacji. Prawa, które jest zagwarantowane najwyższą– konstytucyjną mocą i doprecyzowane przez normy międzynarodowe i krajowe, a także jest jednym z najbardziej chronionych przez ustawodawcę dóbr dziecka².

¹ Przykładem tego typu badań na gruncie pedagogiki są np. badania prowadzone przez M. Czerepaniak–Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997; M. Jakowicką, *Prawa dziecka podstawą współczesnej edukacji*, w: *Pedagogiczne aspekty paktów praw człowieka i konwencji praw dziecka –założenia i rzeczywistość*, M. Jakowicka (red.), Zielona Góra 2000. Na gruncie prawa natomiast badania takie podejmowane są np. przez P. Bałę, *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Warszawa 2009; czy w szerszym zakresie przez T. Smoczyńskiego, *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, Poznań 1999; pozycja L. Bojarska, K. Brzezinski, T. Rek, *Ochrona prawna dziecka. Dziecko w szkole*, Warszawa 2006. Pewną próbą interdyscyplinarnego ujęcia problematyki prawa do edukacji jest pozycja S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkøy, *Prawa dzieci w edukacji*, Gdańsk 2006. Jest to jednak przetłumaczony na język polski pewien opis praktyki realizowania praw dzieci w edukacji w realiach odbiegających od polskiego systemu edukacji. Pozycja ta jest cenna i interesująca. Może stanowić również punkt wyjścia do dalszych analiz teoretycznych. Warto dodać, że problematyka prawa dziecka do edukacji staje się również przedmiotem analiz różnych instytucji statystycznych i organizacji pozarządowych, które czynią ją jednym z interesujących aspektów podejmowanych działań statystycznych. W tym kontekście literatura przedmiotu uzupełniania jest przez roczniki statystyczne, badania prowadzone przez m.in. Rzecznika Praw Dziecka czy Helsińską Fundację Praw Człowieka.

² D. Górecki, *Rzecznik Praw Dziecka*, w: *Pięć lat Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Materiały z konferencji na Zamku Królewskim w Warszawie, 17 października 2002*, L. Garlicki, A. Szmyt (red.), Warszawa 2002, s. 94.

Dlaczego zatem jest to pojęcie niezdefiniowane w języku pedagogicznym oraz w języku prawniczym? Praktyka zawodowa każdego dnia dostarczała mi nowych przykładów sytuacji, w których naruszane było prawo dziecka do edukacji, a które często nie były postrzegane w kategoriach naruszeń praw dziecka. Pojawiła się zatem potrzeba dookreślenia i zdefiniowania tego bytu prawnego, którego implikacje pedagogiczne są oczywiste. Droga do tego celu wiodła początkowo poprzez analizy konkretnych założeń antropologicznych, pedagogicznych oraz prawnych, na podstawie których zbudowana jest norma z artykułu 28 Konwencji o Prawach Dziecka (cyt. dalej jako „Konwencja”), mająca gwarantować prawo dziecka do edukacji.

Następnym krokiem w toku poszukiwań badawczych była próba dookreślenia, na podstawie przyjętej definicji prawa dziecka do edukacji, pewnych kategorii faktycznych, które implikują niemożność bądź utrudnienie w zakresie korzystania przez dziecko z tego prawa. W ten sposób powstały studia nad dwudziestoma indywidualnymi przypadkami obrazującymi swoiste bariery w zakresie realizacji prawa do edukacji.

Podejmując badania nad społeczno–prawnymi aspektami rozumienia prawa dziecka do edukacji, poszukiwałam znaczeń społecznych, kulturowych i normatywnych jakie wypełniają przestrzeń i czas doświadczeń edukacyjnych dziecka. System oświaty, w którego ramach realizowana jest idea prawa człowieka do nauki, stanowi przedmiot badań nie tylko pedagogicznych, lecz i socjologicznych, historycznych oraz prawnych. Pedagog, podejmując tego typu badania, musi znać elementy warsztatu badawczego nauk prawnych. Od prawnika natomiast wymagać trzeba znajomości i umiejętności posługiwania się terminami z zakresu pedagogiki. Zdobyte przeze mnie wykształcenie i doświadczenie zawodowe okazały się pewnego rodzaju pomostem, który pozwolił połączyć te dwie optyki oglądu podstawowych kategorii wyznaczających horyzont badawczy pracy: pedagogiczną i prawną. Całościowa analiza kategorii prawa, dziecka i edukacji, mająca doprowadzić do definicji pojęcia „**prawo dziecka do edukacji**”, musi być osadzona na mocnej podstawie antropologicznej, pedagogicznej oraz prawnej. Pojęcie to należy więc rozpatrywać zarówno w kategorii osobowo–aksjologicznej, jak i w znaczeniu prawno–społecznym. Łączenie tych dwóch perspektyw w badaniach nad prawem dziecka do edukacji jest zarówno możliwe, jak i konieczne.

Na koniec pragnę wskazać na istotną trudność w przygotowywaniu niniejszej książki związaną z rosnącym zjawiskiem inflacji w dziedzinie prawa oświatowego³. W okresie prowadzonych

³ Termin „inflacja prawa” używany jest potocznie na określenie zjawiska polegającego na tworzeniu nadmiaru aktów legislacyjnych w stosunku do rzeczywistych potrzeb bądź zbytnej szczegółowości tych aktów. W rezultacie sytuacja taka obniża prestiż prawa i zmniejsza efektywność i możliwość uspołecznienia norm prawnych w porządku społecznym. Tworzenie nadmiernej ilości przepisów i ich zbytняя szczegółowość powoduje wiele niekorzystnych konsekwencji, takich jak niespójność przepisów, rozmycie odpowiedzialności za ich wprowadzanie, uznaniowość w interpretacji, formalizm, konieczność częstych nowelizacji, rozrost biurokracji oraz zwiększenie obciążenia pracą urzędów. Znana sentencja Tacyta z I wieku n.e. tak opisuje zjawisko inflacji prawa: „Im większy nieład w państwie tym liczniejsze ustawy”. O skali zjawiska, jakim jest inflacja prawa w Polsce świadczy m.in. komentarz Sądu Najwyższego, który w podsumowaniu pracy za 2008 rok skomentował prawo przedstawiane mu do oceny jako „coraz bardziej rozbudowane i różnorodne, a jednocześnie zmienne, niejasne, pełne luk i wątpliwości oraz o niskiej jakości formalnej oraz merytorycznej”. Negatywną ocenę jakości polskiego prawa Sąd Najwyższy powtórzył w raporcie w 2010 roku.

badan szczegółowe przepisy z tej dziedziny zmieniały się kilkakrotnie. Powstawały projekty nowych aktów prawnych, a obowiązujące były nowelizowane i niektóre przepisy przestawały obowiązywać. Wymuszało to ogromną czujność i skrupulatność w opisie stanu prawnego, który został zaktualizowany ostatecznie na czerwiec 2013 roku. Informacje o zmianach, nowelizacjach, czy projektach nowych aktów prawnych zamieszczone zostały w przypisach.

ROZDZIAŁ I

Pedagogiczno–prawna perspektywa badań nad prawami dziecka

1. Prawo dziecka do edukacji – pogranicze pedagogiki i prawa

Wśród nauk, które tworzą konteksty interpretacyjne teorii i praktyki edukacyjnej bez wątpienia wymienić należy nauki prawne. Rzeczywistość współczesnych procesów edukacyjnych w dużej mierze zdeterminowana jest zasadami funkcjonowania państwa prawa oraz prawem pozytywnym. Interpretując procesy pedagogiczne i zmiany w prawnym systemie normatywnym, należy brać pod uwagę dwa ich aspekty: aspekt pedagogiczny i prawny, a także praktyczne implikacje teorii pedagogicznych i zapisów prawa pozytywnego. Refleksja pedagogiczna powinna być podbudowana zagadnieniami prawnych regulacji systemu oświaty i pozycji dziecka w państwie. Bez uwzględnienia tej perspektywy rozważania pedagogiczne mogą pozostać pustymi postulatami. Natomiast regulacje prawne zawieszone w próżni aksjologicznej, bez odpowiedniego podejścia i doświadczeń pedagogicznych oraz filozoficznych perspektyw interpretacyjnych, mogą stać się wrogą ideologią, z samej swojej istoty naruszającą prawa dziecka, lub też mogą pozostawać martwe.

Obecnie nie budzi już wątpliwości fakt, że w procesach wychowania i edukacji prawo jest jednym z czynników warunkujących prawidłowy rozwój dziecka. Dobre prawo, chroniące podstawowe potrzeby dzieciństwa, jest gwarantem pełnego i twórczego uczestnictwa dziecka w społeczeństwie. Należy zatem podjąć próbę **traktowania prawa jako ważnego elementu środowiska wychowawczego człowieka**⁴. Poszerzając refleksję pedagogiczną o tę niezwykle istotną – prawną – płaszczyznę rozważań, w konsekwencji przyjąć można, że **poparte wiedzą i doświadczeniem pe-**

⁴ Por. A. Przecławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe szanse i zadania*, w: *Pedagogika społeczna, kręgi poszukiwań*, A. Przecławska (red.), Warszawa 1996, s. 16–23.

pedagogicznym kształtowanie norm prawnych dotyczących dzieci jest przesłanką prawidłowej realizacji ich praw edukacyjnych i społecznych.

Przyjęcie tej perspektywy powinno obligować do podjęcia konkretnych działań w przedmiocie podnoszenia kultury stanowienia prawa w oparciu o wiedzę pedagogiczną, a także kultury i świadomości prawnej wśród pedagogów, nauczycieli, wychowawców oraz całego społeczeństwa. Oba te aspekty powiązane są ze sobą i wzajemnie zwrotnie wpływają na siebie. Dlatego też w niniejszej publikacji starałam się ukazać ścisły związek między tymi dwiema dyscyplinami nauki: pedagogiką oraz prawem, które powinny tworzyć spójny system ochrony praw i wolności dziecka, w szczególności jego praw edukacyjnych. Przyjmuję również, że normy prawne determinujące uczestnictwo dziecka w procesach edukacyjnych są pewnym następstwem pojawienia się w historii wychowania i w praktyce pedagogicznej konkretnych wytycznych dotyczących wychowania dziecka. Zatem idee pedagogiczne i teorie z zakresu wychowania, edukacji i opieki nad dzieckiem powinny wskazywać ustawodawcy na możliwe i pożądane kierunki zmian w prawie. Proklamowanie aktów prawnych dotyczących problematyki wychowania, ochrony i edukacji dzieci oraz wprowadzenie ich do porządku prawnego danego społeczeństwa i wspólnoty międzynarodowej poprzedzić musiało zaistnienie owych praw w świadomości społecznej. Praktyka opiekuńczo-wychowawcza oraz znaczący dorobek polskiej myśli pedagogicznej były podstawą do podjęcia prac nad Konwencją o Prawach Dziecka, która po długim procesie ustalania, stała się gwarantem normatywnym konkretnych standardów pedagogicznych w tym również prawa dziecka do edukacji. Otwarte pozostaje jednak pytanie o uspołecznienie tej i innych norm zawartych w Konwencji⁵. Brak jest badań empirycznych z tego zakresu. Otwiera to nowe, ciekawe poznawczo horyzonty badawcze pogranicza prawa i pedagogiki.

2. Cel i problematyka prowadzonych badań

Celem podjętych w niniejszej pracy rozważań była systematyzacja współczesnych definicji i interpretacji pojęcia prawa dziecka do edukacji w kontekście jawnych i ukrytych założeń antropologicznych, a także diagnoza barier w realizacji prawa dziecka do nauki w systemie oświaty w Polsce oraz wskazanie przy tym na rolę i znaczenie prawa w procesie rozwoju i wychowania dziecka do poszanowania praw człowieka oraz kreowania rzeczywistości edukacyjnej.

⁵ Mówiąc o procesie uspołeczniania norm prawnych, mam na myśli kontekst normatywny, nie edukacyjny. Więcej na temat procesu uspołeczniania norm prawnych: K. Pałeczki, *Prawoznawstwo – zarys wykładu*, Warszawa 2003.

Zdając sobie sprawę, że „wartość posiada nie czysta teoria, lecz teoria oparta na praktyce i z nią połączona”⁶, podjęłam próbę zbudowania teorii prawa dziecka do edukacji⁷ rozumianej jako uporządkowany system wiedzy ogólnej o określonym fragmencie rzeczywistości społecznej, jakim jest prawo dziecka do edukacji. Podstawą do sformułowania poszczególnych elementów tej teorii były wyniki prowadzonej działalności badawczej⁸, a jej kierunek wyznaczał postawiony problem badawczy. Celem prowadzonych badań nie było bowiem tworzenie wiedzy w sensie teorii naukowej spełniającej rygorystyczne kryteria zaproponowane m.in. przez J.H. Tunera⁹, ale zbudowanie pewnej względnie **spójnej pojęciowo koncepcji** pozwalającej opisać, wyjaśnić i interpretować normę prawną i ideę pedagogiczną jaką jest prawo dziecka do edukacji oraz projektować działania mające na celu pełną jej promocję w rzeczywistości edukacyjnej. Tak rozumiana teoria – poza aspektem instrumentalno–metodologicznym – pełni również ważną funkcję psychologiczną i kulturową¹⁰. W ten sposób owa teoria staje się pewnego rodzaju narzędziem poznania konkretnego fragmentu rzeczywistości społecznej¹¹.

Rozumienie teorii utożsamiam dalej z pewną koncepcją definiowaną jako uporządkowany zbiór twierdzeń odnoszących się do prawa dziecka do edukacji, zrekonstruowanych na podstawie:

- 1) analizy literatury przedmiotu, tj. tekstów pedagogicznych i prawnych,
- 2) diagnozy rzeczywistości edukacyjnej.

Tak tworzona koncepcja może być postrzegana analogicznie do struktury teorii proponowanej przez S. Gałkowskiego¹². Wykorzystując propozycję autora, którą interpretuję w kontekście praw dziecka, podejmuję próbę opisanie struktury teorii związanej z prawem dziecka do edukacji na

⁶ K. Sośnicki, *O pojęciu pedagogiki filozoficznej*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, S. Wołoszyn (red.), t. III, księga 2, Kielce 1998, s. 99.

⁷ Na potrzeby rozprawy wprowadzam pojęcie teorii naukowej w wersji „słabszej”, pozwalającej na normatywny ogląd i opis pewnego fragmentu rzeczywistości społecznej w wyniku prowadzonych badań w celu wytworzenia, czy uzupełnienia wiedzy o tym fragmencie rzeczywistości społecznej, jakim jest prawo dziecka do edukacji. W proponowanym ujęciu pojęcie „teoria” bliższe jest etymologicznie łacińskiemu *theorein* – „przyglądać się, kontemplować, rozważać”.

⁸ T. Hejnicka–Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 215–218.

⁹ Por. P. Sztompka, *Teoria socjologiczna końca XX w. Wstęp do wydania polskiego*, w: J.H. Tuner, *Struktura teorii socjologicznej*, P. Sztompka (red.), Warszawa 1985, s. 11; A. Grobler, *Metodologia nauk*, Kraków 2008, s. 139–144.

¹⁰ Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie jakościowe i ilościowe*, Warszawa 2001, s. 27–28.

¹¹ Takie rozumienie teorii odnajduję w tekście A.M. Tchorzewskiego, *Pedagogika ogólna czy meta pedagogika*, w: T. Hejnicka–Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycje, teraźniejszość, nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, s. 156.

¹² Poniższe rozważania nawiązują do struktury teorii wychowania zaproponowanej przez S. Gałkowskiego w artykule „...ancilla pedagogiae”. Czy antropologia pedagogiczna może rozstrzygać spory pedagogów?, w: *Pedagogika filozoficzna. Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, (red.) S. Sztobryn, M. Miksza, t. II, Impuls, Kraków 2007, s. 291–300. Zaproponowana przez autora struktura, na podstawie której buduje on teorię wychowania, rozpatrywana jest na czterech poziomach funkcjonowania zjawiska wychowania, tj. 1. na poziomie filozoficznych przesłanek i przekonań należących do ontologii i epistemologii, 2. ogólnych koncepcji wychowania, 3. poszczególnych systemów i metod wychowawczych, oraz na poziomie 4. praktyki wychowawczej. Koncepcja tak budowanej teorii doskonale obrazuje moje zamierzenia badawcze i pozwala na wpisanie w ten schemat również przeprowadzonych badań własnych obrazując jednocześnie ich strukturę.

czterech poziomach. **Podstawę koncepcji** prawa do edukacji stanowią konkretne założenia filozoficzne i antropologiczne kategorii dziecko, dzieciństwo i edukacja. **Drugi poziom** to nadbudowana na poprzednim poziomie ogólna koncepcja prawa do edukacji, określająca, czym ono jest, jakie są przesłanki jego zaistnienia, cele i funkcje w praktyce pedagogicznej. **Poziom trzeci** to pewne konsekwencje poprzednio dokonanych ustaleń uszczegółowione do problematyki realizacji prawa dziecka do edukacji, wyznaczające jego specyficzny zakres znaczeniowy w aspekcie ogólnym, jak również szczegółowe przesłanki nierealizowania tego prawa. Tak skonstruowana teoria stała się dla mnie narzędziem poznania idei „prawa dziecka do edukacji”.

Dopełnia ją **poziom czwarty**, który obejmuje konkretne założenia praktyczne dotyczące wykorzystania tak skonstruowanej koncepcji prawa dziecka do edukacji, które są konsekwencją podjętej teoretycznej refleksji, w aspekcie przygotowania zawodowego nauczycieli i pedagogów. Ten obszar wykracza jednak poza ramy tego opracowania i ze względu na metodyczny charakter przedstawiony zostanie w osobnym opracowaniu.

Ryc. 1. Budowa koncepcji prawa dziecka do edukacji według propozycji struktury teorii S. Gałkowskiego.



Źródło: opracowanie własne.

Przyjęcie zarysowanej powyżej koncepcji badawczej zdeterminowało odpowiednią procedurę badawczą. Badania należało rozpocząć od pogłębionej analizy samego podmiotu praw do edukacji, czyli dziecka; następnie podjąć refleksję na temat szeroko ujętego prawa do edukacji uwzględniając różnice w stanowiskach definicyjnych oraz wynikające stąd swoiste problemy realizacyjne; dalej przejść do rozważań dotyczących fenomenu konkretnej sytuacji wychowawczej; po to, by – posiłkując się zdobytą wiedzą – projektować rzeczywistość edukacyjną w kierunku pełnej realizacji prawa dziecka do edukacji.

3. Ogólna metodologia prowadzonych badań i jej odzwierciedlenie w tekście książki

Książka składa się z dwóch części. W **pierwszej części** podjęte zostały jakościowe analizy podstawowej kategorii „**prawa dziecka do edukacji**”, którą traktowałam jako główną zmienną w procesie badawczym. W tym celu wyłonione zostały następujące podzmiennie zależne:

- dziecko,
- dzieciństwo,
- edukacja.

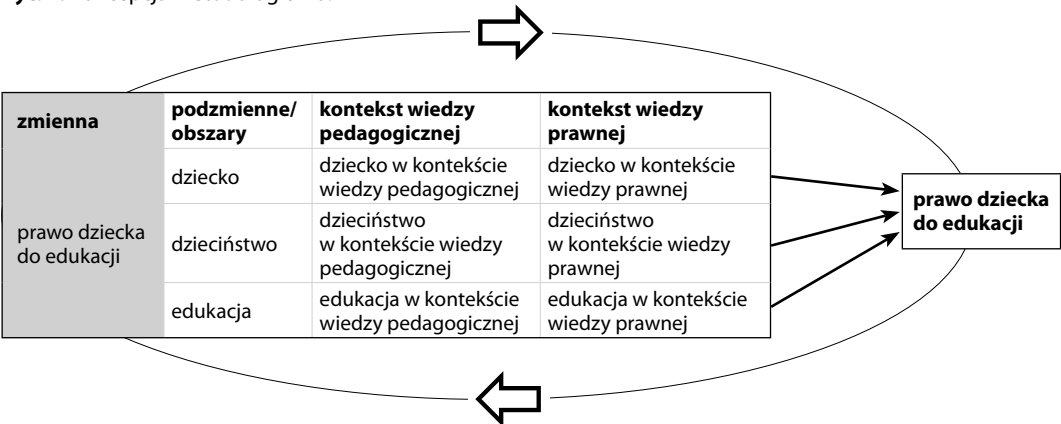
Zmienne te analizowałam w dwóch zasadniczych kontekstach:

- 1) wiedzy pedagogicznej oraz
- 2) wiedzy prawnej.

Powyższe konteksty stanowią pewną przestrzeń interpretacyjną oraz wskazują na różne drogi poszukiwań znaczeń zmiennej zależnej, pozwalając wyjaśnić jej zróżnicowanie¹³.

Koncepcję metodologiczną części pierwszej książki obrazuje poniższy schemat:

Ryc. 2. Koncepcja metodologiczna.



Źródło: opracowanie własne.

¹³ W podjętym procesie badawczym konteksty te traktuję jako opisy wartości zmiennych, nie zaś jako zmienne niezależne, które mogą wpływać na badane zjawisko. Celem badań nie jest bowiem badanie wpływu, ale pełen opis zmiennej w aspekcie przyjętych dwóch kontekstów badań. Por. C. Frankfort–Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 71–72.

Wylonione konteksty definiuję następująco:

Ad. 1. Poprzez **wiedzę pedagogiczną** rozumiem zbiór twierdzeń odnoszących się do dziedziny pedagogiki, które umożliwiają opis, wyjaśnienie, rozumienie i interpretowanie faktów, zjawisk i procesów dotyczących dziecka, dzieciństwa i edukacji¹⁴. Na wiedzę tę składają się konstrukty teoretyczne, systemy filozoficzne, a także konkretne praktyki edukacyjne występujące w przeszłości i współcześnie¹⁵.

Ad. 2. Poprzez **wiedzę prawną** rozumiem zbiór twierdzeń z dziedziny prawa odnoszących się do dziecka. Jest to wiedza o charakterze definicyjnym i opisowym, dotycząca norm¹⁶ określających sytuację dziecka, a zawarta w różnego rodzaju komunikatach normatywnych¹⁷.

Analizując teksty w horyzoncie tych dwóch perspektyw badawczych, poszukiwałam rozumienia i interpretacji wylonionych kategorii poznawczych, po to by zrekonstruować na ich podstawie integralne rozumienie nowej kategorii – zmiennej: „**prawa dziecka do edukacji**”. Podzmiennie buduję w ten sposób nową zmienną, stanowiącą główny przedmiot pracy.

W toku prowadzonych analiz podstawowymi wskaźnikami były konkretne stanowiska definicyjne i opisy zmiennych zawarte w literaturze pedagogicznej i w aktach prawnych. Perspektywa antropologiczno-pedagogiczna oraz prawna, ze względu na przedmiot wyznaczony przez wspólne zmienne, łączą się, „krzyżują” się ze sobą, tworząc tło interpretacyjne, dzięki któremu możliwe staje się sformułowanie nowego rozumienia pojęcia „prawo dziecka do edukacji”. Aby to uwidocznili wykorzystana została metoda hermeneutycznej analizy treści¹⁸.

Druga część książki ma charakter diagnostyczny. Podjęte badania dotyczą fenomenu konkretnej sytuacji edukacyjnej, w której naruszone zostaje prawo dziecka do edukacji i zdiagnozowana została bariera edukacyjna. Zmienną, którą poddawałam badaniu na tym etapie pracy były sytuacje naruszeń prawa dziecka do edukacji w systemie oświaty w Polsce¹⁹. Na tym etapie badań

¹⁴ Definicję *teoretycznej wiedzy pedagogicznej* przyjmuję za S. Palką, por. m.in. tenże, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 60.

¹⁵ Por. m.in. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 36–42 oraz S. Palką, *Pedagogika...*, *op.cit.*, s. 60–65.

¹⁶ Normę definiuję, za: K. Pałeckim, *Prawoznawstwo, zarys wykładu. Prawo w porządku społecznym*, Warszawa 2003, s. 43, jako „intencjonalne narzędzie kształtowania porządku społecznego”. W tym ujęciu traktuję normę prawną jako znaczenie komunikatu normatywnego zawarte w konkretnym akcie prawnym zawierającym przepisy prawa dotyczące sytuacji dziecka.

¹⁷ Poprzez m.in. akty komunikowania, które najczęściej przyjmują formę wypowiedzi językowej zawartej w różnego rodzaju aktach prawa (por. K. Opalek, *Zagadnienia teorii prawa i teorii polityki*, Warszawa 1983, s. 216), norma staje się narzędziem kształtowania porządku społecznego. W tym ujęciu ważne są również akty kontroli spełniania norm i sankcjonowania ich naruszeń (por. K. Pałeckim, *Prawoznawstwo...*, *op.cit.*, s. 44). W przypadku praw edukacyjnych podstawowym aktem komunikowania norm prawa oświatowego jest ustawa o systemie oświaty oraz akty wykonawcze do tej ustawy. Natomiast aktami kontroli spełniania i sankcjonowania norm są przepisy z zakresu nadzoru pedagogicznego oraz postępowania egzekucyjnego w administracji.

¹⁸ Por. m.in. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.

¹⁹ Szczegółowe definicje zmiennych zostaną zamieszczone w rozdziale metodologicznym drugiej części rozprawy.

ukazane zostały konkretne konteksty, okoliczności i uwarunkowania, w jakich dochodzi do naruszeń tego prawa. Perspektywą interpretacyjną ich analizy pozostawał zapis prawny, zmieniała się natomiast jego wykonalność zależnie od przyjętej wykładni prawnej, okoliczności obiektywnych, decyzji rodzicielskich czy kierunków polityki oświatowej.

Jako **wskaźniki** traktowane były tu wszelkie informacje zawarte w analizowanych dokumentach opisujące fakt utrudnienia lub niemożności realizacji prawa do edukacji. Wskaźniki te, a także elementy wypowiedzi kompetentnych informatorów, traktowane jako wskaźniki rzeczowe²⁰, pozwolą odsłonić i opisać wewnętrzne mechanizmy nieszanowania prawa dziecka do edukacji i sformułować nowe kategorie barier edukacyjnych.

W toku analiz badawczych wykorzystana została metoda jakościowego studium indywidualnego przypadku przy wykorzystaniu techniki analizy dokumentów oraz techniki wywiadu. Istotnym kontekstem do analizy są moje własne doświadczenia zgromadzone w trakcie pracy zawodowej. Przez ich pryzmat budowane są dane i informacje zebrane na podstawie analizy dokumentów i wywiadów. Właściwy dobór grupy badawczej oraz przeprowadzenie dokładnej analizy dokumentów, zebranie wniosków z wywiadów dotyczących danej sprawy indywidualnej, pozwoliło odpowiedzieć na pytanie o przejawy naruszeń prawa dziecka do edukacji.

²⁰ Zgodnie z klasyfikacją wskaźników przyjętą przez S. Nowaka wypowiedzi ustne członków danej zbiorowości możemy traktować jako wskaźniki rzeczowe opisanych w nich zjawisk, zdarzeń czy stanów rzeczy, S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2007, s. 173.



CZĘŚĆ I

**Pedagogiczno–antropologiczna
oraz prawna perspektywa koncepcji
prawa dziecka do edukacji**

ROZDZIAŁ II

Dziecko w perspektywie interpretacji pedagogiczno–antropologicznej

Punktem centralnym podjętych na tym etapie badań jest osoba ludzka znajdująca się w szczególnym okresie życia nazywanym dzieciństwem. Zasadniczym problemem stało się tu znalezienie odpowiedniej formuły pozwalającej objąć w sposób integralny i wyczerpujący wszystkie aspekty tego, kim jest dziecko.

Dziecko, będąc przedmiotem wielu obserwacji i analiz, przedstawiane jest jednak zasadniczo w sposób jednoaspektowy lub fragmentaryczny. Tymczasem istota problemu „kim jest dziecko” skupia w sobie wiele elementów, poczynając od filozoficznych, pedagogicznych, psychologicznych, a kończąc na elementach normatywno–społecznych, które osobno nie są w stanie ukazać istoty bycia dzieckiem. Jeśli nawet zsumujemy dorobek tych poszczególnych dyscyplin nauki, nie uzyskamy wiedzy całkowitej o istocie problemu, który nas interesuje. Należy zatem podjąć próbę interpretacji pojęcia „dziecko” w nowej perspektywie poznawczej, jaką stwarza kontekst antropologiczno–pedagogiczny, a w dalszej kolejności również prawny. Problem ten jest tym bardziej istotny, iż **u podstaw refleksji o prawie dziecka do edukacji musi stać określona koncepcja antropologiczna samego podmiotu badań**. Dlatego sięgam do problematyki antropologicznej, aby przy jej pomocy poszukiwać rozumienia dziecka w perspektywie prawa do edukacji.

Cały system ochrony praw dziecka zbudowany jest na fundamencie mniej lub bardziej uświadomionych idei czy teorii dziecka, których sama teoria naukowa nie problematyzuje. Prowadzone badania miały na celu dookreślenie pojęć, jakie stoją u podstaw koncepcji pedagogicznych i prawnych idei prawa dziecka do edukacji. Zmierzały do ukazania rozumienia tych podstawowych pojęć poprzez namysł nad założeniami leżącymi u podstaw różnorodnych perspektyw, w jakich zarówno pedagogika, jak i prawo są rozumiane. Dlatego też sięgnęłam do problematyki antropologicznej (do filozofii człowieka), aby przy jej pomocy zadać pytanie o rozumienie dziecka we współczesnym dyskursie praw człowieka. Próba reinterpretacji złożonego zjawiska „prawa dziecka do edukacji” podejmowana jest przy udziale nauk szczegółowych takich jak pedagogika i prawo, jednak dla jej pełnego odczytania koniecznym było rozszerzenie tej refleksji o zagadnienia ontologiczne, jakie proponuje współczesna pedagogiczna myśl antropologiczna. Szansą całości-

wego oglądu idei prawa dziecka do edukacji było podjęcie próby odczytania jej nie tylko w języku normatywnym, w którym jest wyartykułowana, ale także za pomocą teorii i koncepcji pedagogicznych oraz antropologicznych.

1. Zarys metodologiczny części pierwszej

Celem podjętych badań nie była jednak systematyzacja stanowisk z zakresu historii filozofii i myśli antropologicznej. Są to poszukiwania przyczynkowe, zmierzające raczej do ukazania nowej drogi poszukiwań fundamentów idei praw dziecka do edukacji. Podjęte badania są propozycją dookreślenia antropologicznej „koncepcji dziecka”. Poszukując definicji pojęcia „dziecko”, zgodnie ze starożytnym *adagium* „zdefiniować to znaczy poznać” starałam się odczytać/poznać w ramach ogólnych filozofii człowieka sens bycia dzieckiem.

Konceptualizacja przedmiotu podejmowanych badań wymaga wychwycenia konkretnych kategorii, które organizują przestrzeń badawczą, stając się jednocześnie pojęciami potencjalnie teoriiotwórczymi²¹. Kategoriami, które stały się przedmiotem poniższych analiz są następujące pojęcia, traktowane jako zmienne: **dziecko, dzieciństwo i edukacja**.

Znaczenie ich nie jest stałe. Ulega ono zmianom w zależności od przyjętego kontekstu interpretacyjnego. W tym przypadku kontekstu wiedzy pedagogicznej i prawnej. Już na poziomie wyodrębnienia tych kategorii można zauważyć, że teoria pedagogiczna i prawna nadaje im różne znaczenia, które w procesie badawczym przełożyć należy na konkretne twierdzenia ontologiczne.²² Twierdzenia te stanowić będą podstawę formułowania założeń dotyczących dziecka, dzieciństwa i edukacji i w konsekwencji pozwolą na zbudowanie jakościowo nowej kategorii – „prawa dziecka do edukacji”. W tym kontekście wyodrębnione kategorie koncentrują poszukiwania badacza wokół konkretnej kwestii, stanowiąc impuls do powstania nowej teorii²³.

Określenie tego, co ma być badane, implikuje konieczność refleksji nad metodami poznania. Otwierają się tu szerokie perspektywy świata twierdzeń epistemologicznych, które stanowić będą typy założeń dotyczących możliwości poznania²⁴, w tym przypadku pojęć: dziecko, dzieciństwo i edukacja,

²¹ J. Rutkowiak, „*Pulsujące kategorie*” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, (red.) J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 25.

²² K. Rubacha, *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki*, w: *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, (red.) K. Rubacha, Kraków 2008 r., s. 163.

²³ Wedle wcześniej przyjętego rozumienia struktury teorii zaproponowanej przez S. Gałkowskiego, „...*ancilla pedagogiae*”... *op.cit.*, s. 291–300.

²⁴ *Ibidem*.

oraz kategorii „prawo dziecka do edukacji”. Powszechnie przyjmuje się, iż istnieje specyficzna zależność między przedmiotem i metodą badań. Ta swoistość przedmiotu warunkuje wybór konkretnej metody badawczej²⁵, którą w przypadku tej części jest **metoda jakościowej analizy tekstu**.

Zgodnie z hermeneutyczną zasadą otwartości znaczeń tekst współcześnie może stanowić przedmiot badań wielu dyscyplin²⁶. Dzięki podjęciu analiz tekstów staje się możliwe, w ramach prowadzonych badań, dokonanie interdyscyplinarnej wykładni problematyki edukacyjnych aspektów praw dziecka. Odnosząc się do założeń Hansa–Georga Gadamera, traktujących hermeneutykę nie jako gotową teorię, lecz pewną „próbę myśli, żywy proces, rozmowę”²⁷, w podejmowanych badaniach pedagogikę postrzegać będę nie jako naukę o wychowaniu, ale przede wszystkim jako **myślenie o wychowaniu**²⁸. Postawa taka otwiera i problematyzuje namysł nad podstawowymi pojęciami, konstytuującymi określone teorie czy nurty pedagogiczne, w kontekście prawa dziecka do edukacji. Jednocześnie jednak, „chcąc coś ważnego powiedzieć o byciu człowieka [w perspektywie prowadzonych badań – dziecka] w –świecie”²⁹ nie można ograniczać się tylko do kontekstu pedagogicznego. Podobnie zatem prawo traktuję jako pewną przestrzeń namysłu nad przyjętymi kategoriami, jako określoną perspektywę rozumienia istoty prawa³⁰. Hermeneutykę traktuję zatem również jako metodę badania prawa, dzięki której staje się możliwe jego rozumienie³¹. Przyjęcie określonej perspektywy badań: pedagogiczno–antropologicznej oraz prawnej pozwala na odczytywanie przedmiotowych tekstów pedagogicznych i prawnych w nowych perspektywach badawczych w celu wychwycenia tych aspektów problematyki prawa dziecka do edukacji, które wymagają dookreślenia i podjęcia próby ponownej interpretacji i definicji. W moich pedagogicznych „odczytywaniach” przedmiotowych tekstów te dwie płaszczyzny przybiorą postać „specjalnych okularów”³². Podstawowym „narzędziem” podejmowanych badań jest proces rozumienia, który polega na „ciągłym ustalaniu nowych znaczeń lub odszukiwaniu znaczeń już istniejących.”³³. Natomiast wybrane pozycje z zakresu literatury pedagogicznej i prawnej oraz akty prawne, traktowane są w pracy jako materiał badawczy, a nie zastany.

²⁵ K. Ablewicz, *Potencjał badawczy antropologii pedagogicznej – przedmioty i konteksty badań*, w: *Konceptualizacje...*, *op.cit.*, s. 143.

²⁶ J. Kruk, *Filozoficzno–pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków 1998, s. 37.

²⁷ J. Stelmach, *Co to jest hermeneutyka?*, Nauka dla wszystkich nr 431, Kraków 1989, s. 19.

²⁸ Takie rozumienie pedagogiki odnaleźć można w tekstach m.in.: A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyd. 2, t. III, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Warszawa 1966, s. 670; B. Śliwowski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwowski (red.), Gdańsk 2006, s. 80–85.

²⁹ *Ibidem*, s. 671.

³⁰ J. Stelmach, *Co to jest...*, *op.cit.*, s. 35

³¹ We współczesnej nauce prawa hermeneutyka prawnicza traktowana jest jako jedna z metod budowy wykładni i rozumienia tekstu prawnego. Zakres stosowania teorii hermeneutycznej przez prawników stale się zwiększa. Na polu tym istnieją różne tendencje i kierunki wyjaśniania istoty prawa. W dyskusji dotyczącej hermeneutyki prawniczej należy wymienić takie nazwiska, jak A. Kaufmann, W. Hassemer, J. Hruschk, A. Aarnio, O. Weinberger oraz na gruncie polskim S. Stelmach.

³² Por. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.

³³ J. Stelmach, *Co to jest...*, *op.cit.*, s. 49. Struktura takiego rozumienia jest przesądowa, a przebieg jego ma charakter kolisty, o czym będzie mowa dalej.

Dzięki ukierunkowaniu postępowania badawczego na rozumienie i objaśnianie zawartego w tekście przekazu oraz własne interpretacje, podejmowana procedura badawcza opierać się będzie na konkretnych aspektach hermeneutycznego rozumienia tekstu. Poszukując w analizowanych tekstach odpowiedzi na postawione pytania badawcze, poruszam się w obrębie koła hermeneutycznego. Stosowanie zasady koła hermeneutycznego powoduje, że przedmiotowy tekst autora, jego myśli i znaczenia, przyjmują w toku analizy nowy wymiar. Tekst pierwotny zostaje pogłębiony, odkrywane są nowe warstwy wypowiedzi oraz konteksty, które zmieniają wcześniejsze rozumienie tekstu. W prowadzonych analizach badawczych nigdy zatem nie wracamy do punktu wyjścia, ale przekraczamy go niejako, wkraczając w zupełnie nowy wymiar jakościowej analizy tekstu.

Hermeneutyka – jako objaśnianie „czegoś przez coś”, według dynamicznej zasady współzależności części i całości – polegać będzie w tym przypadku na reinterpretowaniu (rozumieniu) tekstów pedagogicznych w perspektywie wiedzy prawniczej („okulary prawnika”) oraz tekstów prawniczych w perspektywie pedagogicznej. Procedura ta, poprzez poszukiwanie znaczeń wyodrębnionych kategorii w obszarze tych dwóch perspektyw poznawczych, pozwala na nałożenie na siebie owych znaczeń („fuzja horyzontów” Gadamera). W konsekwencji czego możliwe stanie się odczytanie nowych znaczeń i formułowanie definicji. W tym kontekście wyłonione kategorie są podstawą budowania nowej teorii, której punktem wyjścia staje się postawione na początku pytanie badawcze, jednak interpretowane już w innej, nowej perspektywie. W ten sposób „punkt wieńczący rozumienie nie pokrywa się z punktem wyjścia, lecz mija go, by stać się załącznikiem następnego kręgu spirali myśli”³⁴. Każde rozumienie musi być osadzone w pewnym kontekście historycznym³⁵. Dlatego też podjęte „myślenie o wychowaniu” w aspekcie prawa dziecka do edukacji musi być historyczne i zwracać się także ku przeszłości i tradycji³⁶. Podjęte badania rozpoczynam zatem od analizy kluczowej dla kultury pedagogicznej i prawnej, czyli od kategorii *paidei*.

2. Antropologia dziecka

Kiedy jako pedagog myślę o dziecku, przedmiot moich rozważań zdaje się wyprzedzać swoje rozumienie³⁷. Często analizy te uwikłane są w określone „przedrozumienie”³⁸ pojęcia „dziecko”, które zastępuje wysiłek definiowania pojęć oczywistych. Będąc z racji wykonywanej profesji spe-

³⁴ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno–fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994, s. 32.

³⁵ J. Stelmach, *Co to jest...*, *op.cit.*, s. 47.

³⁶ A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika...*, *op.cit.*, s. 671.

³⁷ Termin „dziecko” w tym kontekście ujęty został w ramach problematyki metodologicznej jako przedmiot. W perspektywie epistemologicznej traktuję bowiem dziecko jako przedmiot poznania.

³⁸ Termin z: H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Kraków 1993.

cialistami w zakresie wychowania dzieci i opieki nad nimi (*a childcare expert*), często zarzucamy pytanie o istotę tego, kim jest dziecko. Rozumienie dziecka często determinowane jest przez własne doświadczenie „bycia dzieckiem”. Pytanie o konkret prowadzi do abstrakcji, gdyż oto staję przed sytuacją, w której o dziecku nie myślę jako o dziecku, bowiem moje rozumienie nie definiuje tego, co oczywiście, nie stawiam pytania o dziecko. Kiedy jednak na pedagogikę spojrzę nie jako na naukę, ale w przyjętym rozumieniu jako na „myślenie o wychowaniu”, otwieram jednocześnie zamknięte definicje i pojęcia, odbierając im aspiracje do jednoznaczności³⁹. Stawiam w nawias całą moją dotychczasową wiedzę o dziecku, o tym, kim jest i szukam na nowo odpowiedzi. W tej perspektywie widać jasno, że obszar znaczeniowy i sens pojęcia „dziecko” nie jest jednoznacznie ustalony i dany. Musi on być wciąż odkrywany na drodze dialogu, w ruchu myśli i dzięki „fuzji horyzontów” ów sens dopiero ma szansę powstać.

Badania nad literaturą z zakresu antropologii filozoficzno–pedagogicznej wskazują, że w podejmowanych rozważaniach filozoficznych pomijana jest problematyka definicyjna dziecka i dzieciństwa jako odrębnych kategorii. Słowa Martinusa Jana Langevelda potwierdzają również to stanowisko: „człowiek jest najpierw dzieckiem, lecz właśnie to **kim jest dziecko**, pozostaje przez antropologię prawie zupełnie niezauważane”⁴⁰. Sytuacja taka wynikać może z filozofii wywodzącej swą metafizykę i ontologię ze świata myśli greckiej, w ramach której nie doszło do adekwatnego wyłonienia problemu dziecka. Dziecko nie miało swojej ontologii, było pewnym faktem życia ujmowanym oglądowo jako element, składnik większej całości, dodatek do świata ludzi dorosłych, przedmiot władzy lub odpowiedzialności bądź co najwyżej – troski wychowawczej. W ramach antropologii filozoficznej nie dostrzeżona została w pełni istota „bycia dzieckiem”, skąd wnioskować można, że najważniejsze jest, aby przestać nim być, aby z dziecka **stać się w końcu człowiekiem dorosłym** – tematem zainteresowań filozofów.

Studia podejmowane w ramach literatury przedmiotu wykazują, że rozumienie tego, kim jest dziecko dokonuje się zasadniczo od strony negatywnej, a jako negatyw może znaleźć swoją przestrzeń definicyjną tylko w pozytywie – czyli w człowieku dorosłym. Trudno odnaleźć kryterium, na podstawie którego warto by uznać dziecko za odrębną kategorię analiz antropologicznych. Problem dziecka staje się zatem „antropologicznie nieobecny i przechodzi do innych dziedzin wiedzy, które zajmują się przypadłościowymi aspektami człowieka”⁴¹. Kontekst historyczny wskazuje ponadto na fakt, że dziecko zawsze do kogoś lub czegoś „należało”, postrzegane było w kategoriach mnogości, nie sensu, a zatem schemat prawno–społeczny zaważył na interpretacji filozoficznej bytu⁴². Należy zatem podjąć próbę nowego opisu i analizy kluczowej dla rozprawy kategorii – „dziecko”.

³⁹ A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika...*, *op.cit.*, s. 670.

⁴⁰ Cyt. za: M.J. Langeveld, w: K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne...*, *op.cit.*, s. 14.

⁴¹ J. Bajda, *Problem dziecka w teologii*, w: *Dziecko*, W. Piwowars, W. Zdaniewicz (red.), Warszawa–Poznań 1984, s. 42.

⁴² *Ibidem*, s. 40.

3. Filozoficzne koncepcje człowieka a problematyka dziecka

Wiele jest dziwów na świecie – człowiek największy dziw przecie.
Sofokles, *Antyгона*

Człowieka przysparza nauce i filozofii wiele problemów definicyjnych oraz interpretacyjnych. Max Scheler twierdzi, że „w historii trwającej 10 tysięcy lat jesteśmy pierwszą epoką, w której człowiek całkowicie i bez reszty stał się «problematyczny», w której już nie wie, czym jest, a zarazem też wie, że tego nie wie”⁴³. Mimo wielkiego postępu w badaniach nauk empirycznych ostatniego wieku, człowiek pozostaje wciąż zagadką. Paradoksalnie, im więcej wiemy o człowieku, o jego genetyce, biologii, psychologii, prawidłach rozwoju, tym więcej powstaje pytań, otwierają się nowe możliwości interpretacji i nowe niewiadome.

Alexis Carrel, francuski lekarz i laureat nagrody Nobla w dziedzinie biologii w swojej książce *Człowiek – istota nieznana*⁴⁴ podkreśla skomplikowaną naturę człowieka, która sprawia, iż mimo postępu nauk o człowieku, wciąż nasza wiedza o nim jest bardzo uboga. Mimo wciąż nowych narzędzi poznania człowieka, pozostaje on dla nas istotą nieznaną. Marian Nowak twierdzi, iż „obiektywnie rzecz biorąc, trudno zdefiniować tę «rzeczywistość» jaką jest człowiek”⁴⁵. Człowiek bowiem nigdy nie jest „skończonym”, gotowym do opisanego, statycznym modelem. Skupia w sobie wiele sprzeczności, a przejawy jego istnienia pełne są ambiwalencji; „(...) człowiek jako taki, jest zawsze kimś danym, ale i zadany, rzeczywistością i projektem, podmiotem i przedmiotem, wolnością i zdeterminowaniem”⁴⁶.

Mimo trudności w obiektywnym ujęciu i opisie, człowiek staje się pewnym „wspólnym horyzontem zrozumienia”, pewną ideą poprzez którą postrzegamy i interpretujemy inne idee. Tym samym idea człowieka wyznacza równocześnie przestrzeń poszukiwań znaczeń pojęcia „dziecko”. Ze względu na fakt, że pojęcie „dziecko” jest obecne w niewielkim stopniu w ramach antropologii filozoficznej, w podjętych badaniach przenoszę do obszaru wychowania ontologiczne pytania o człowieka i w tej perspektywie poszukuję podstaw antropologicznych rozumienia terminu „dziecko”. Podejmuję próbę spojrzenia na dziecko przez pryzmat filozofii człowieka, aby w tej perspektywie uniwersalnego ujęcia „bycia człowiekiem” odczytać swoistość istnienia jako dziecko.

⁴³ M. Scheler, *Człowiek i historia*, w: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987, s. 167.

⁴⁴ Por. A. Carrel, *Człowiek – istota nieznana*, Warszawa 1938.

⁴⁵ M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 21.

⁴⁶ *Ibidem*.

Wydać się, że intuicyjnie wiemy, kim jest dziecko. Wiedza potoczna, ta „przed–wiedza” okazuje się jednak niewystarczająca do pełnego poznania i zrozumienia tego, kim jest dziecko. Georg Hegel twierdził, że „to, co znane, nie jest jeszcze dlatego, że jest znane, czymś poznany”⁴⁷. Należy zatem podjąć trud **poznania** i rozumienia istoty dziecka, aby w oparciu o uzyskaną wiedzę móc podejmować działania pedagogiczne i prawotwórcze.

Rozumienie terminu „dziecko” implikuje liczne problemy interpretacyjne. Termin ten występuje w wielu kontekstach, zarówno w naukach pedagogicznych, antropologicznych, jak i prawnych, jednocześnie pozostając pojęciem nieostrym i nie w pełni zdefiniowanym, stanowi świadectwo wielowątkowości tego zagadnienia. Parafrazując słowa Martina Heideggera w odniesieniu do dziecka można przyjąć, że nigdy wcześniej nie wiedziano o dziecku tak wiele i wiedza ta nie była tak wieloaspektowa jak współcześnie, ale także żadna inna epoka nie wiedziała mniej o tym, czym jest dziecko niż czasy nam współczesne⁴⁸. Problem definicyjny dziecka i dzieciństwa uwikłany jest w szerszy antropologiczny kontekst interpretacyjny egzystencji człowieka usytuowanego w różnych perspektywach teoretycznych. Częstym paradoksem prowadzonej refleksji pedagogicznej, antropologicznej, a także prawnej jest to, że nie myślimy o dziecku jako o dziecku. Dla jego określenia używane są zamiennie takie pojęcia opisowe, jak: wychowanek, podmiot wychowywany, uczeń itp. Przede wszystkim jednak określamy dziecko poprzez odniesienie go do osoby dorosłej (wskazanie relacji bądź braku).

Podjęcie próby opisanego samego pojęcia „dziecko”, traktowania dziecka jako tego, „(...) co wymaga przemyślenia”⁴⁹, kieruje rozumienie w stronę ogólnych teorii człowieka. Nie odnajdujemy bowiem spójnej koncepcji antropologicznej dziecka. Podjąć należy zatem próbę opisanego bytu człowieka jako dziecka, jednocześnie zdając sobie sprawę z istnienia zasady „otwartego pytania o człowieka”⁵⁰. Zasadę tę przenoszę w obszar myślenia o tym, kim jest dziecko. Zatem jakim człowiekiem jest dziecko? Na czym polega swoistość dziecka w stosunku do człowieka dorosłego? W jaki sposób i kiedy dziecko „staje się” i buduje swoje człowieczeństwo?

Jeśli przyjmiemy, że centralnym punktem zainteresowań nauk antropologicznych jest człowiek dorosły, to konsekwentnie uznając pedagogikę za naukę antropologiczną można wnioskować, że K. Ablewicz, iż przedmiotem badań w tym zakresie jest „człowiek dorastający do dorosłości, czyli: dziecko”⁵¹. Można zatem postrzegać dziecko jako „pewną bytową całość”⁵², jako człowieka znajdującego się w procesie osobowego dojrzewania i odnajdywania swojego miejsca w świecie kultury ludzi dorosłych oraz wobec doświadczenia metafizyki swego istnienia⁵³. Pojawia się tu pierwsza przestrzeń poszukiwań rozumienia dziecka jako „człowieka w drodze do dorosłości”, który osobowo dojrzewa

⁴⁷ G.W.F. Hegel, *Fenomenologia ducha*, tłum. A. Landman, Warszawa 1963, t. I, s. 42.

⁴⁸ Por. M. Heidegger, *Co znaczy myślenie?*, w: M. Heidegger, *Odczyty i rozprawy*, Kraków 2002, s. 114.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 116.

⁵⁰ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne...*, *op.cit.*, s. 63.

⁵¹ *Ibidem*, s. 47.

⁵² K. Ablewicz, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, *Horyzonty Wychowania* 2002, nr 1, s. 89.

⁵³ *Ibidem*.

i odnajduje swoje miejsce wśród innych ludzi, w świecie przyrody i w świecie przeżyć duchowych⁵⁴. Jednocześnie nieuchronnie pojawiają się podstawowe pytania dotyczące relacji: człowiek – dorosły i człowiek – dziecko. Niezwykle istotne jest tu określenie tego, „co dziecko ma z człowieka dorosłego, a czego nie ma i w jakiej postaci?”⁵⁵. Horyzont ów rozciągał się będzie w przestrzeni konkretnych koncepcji człowieka i istnienia świata wartości; od statycznej do dynamicznej koncepcji człowieka funkcjonującego w świecie subiektywizmu bądź obiektywizmu aksjologicznego. Podjęte badania są próbą przełożenia tych orientacji na sytuacje dziecka, które w zależności od przyjętej koncepcji antropologicznej człowieka, osadzone zostaje w danej teoretycznej przestrzeni interpretacyjnej „człowieka dorastającego do dorosłości”. W tym celu posłużę się wybranymi stanowiskami filozoficzno–antropologicznymi, które mogą okazać się pomocne w odczytaniu istoty pojęcia „dziecko”. Będą to stanowiska przedstawicieli starożytnej *paidei* Platona i Arystotelesa. Wybrane teksty tych filozofów poddaje analizie, stanowią one bowiem ważne źródło kultury europejskiej, a koncepcje zawarte w ich myśli stały się punktem odniesienia dla wielu innych współczesnych definicji, również pedagogicznych. Pozostając w kontekście rozważań filozoficznych, proponuję także przyjrzeć się sposobom ujmowania dziecka przez wybranych przedstawicieli współczesnej antropologii filozoficzno–pedagogicznej⁵⁶.

Wielość i różnorodność teoretycznych koncepcji antropologicznych człowieka stawia przed badaczem możliwość i konieczność zarazem, dokonania wyboru między wieloma sposobami ujmowania bytu człowieka. W celu uporządkowania rozważań i dokonania wyboru koncepcji filozoficznych, które pozwolą na zrozumienie dziecka poprzez rozumienie człowieka, przyjmuję za Władysławem Szewczykiem systematyzację stanowisk definicyjnych człowieka. W. Szewczyk podzielił próby definiowania człowieka na dwie grupy: definicje klasyczne i definicje opisowe.⁵⁷ W ramy tego podziału wpisuję podjęte badania.

3.1. Klasyczna definicja dziecka (przez definiowanie człowieka)

Klasyczna definicja człowieka wprowadzona przez Arystotelesa ujmuje człowieka jako *zoon logikon*, wskazując rodzaj najbliższy, czyli zwierzę i różnicę gatunkową, tj. rozumność. W ten sposób Arystoteles podkreśla dwuwymiarowość człowieka, w którym jeden biegun stanowi animalność

⁵⁴ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne...*, *op.cit.*, s. 47.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 178.

⁵⁶ Świadomie, w ramach tego rozdziału, dokonuję pewnego przeskoku chronologicznego ze starożytności do współczesnej myśli antropologicznej, pozostawiając pewną niezwykle istotną przestrzeń związaną z filozofią, teorią i historią wychowania, pozornie pominiętą. Zabieg taki jest celowy, pozwala bowiem zachować jednolitość prowadzonych analizy przyjętej kategorii „dziecko”. Badania związane z wyznaczeniem kolejnej kategorii analizy, tj. „dzieciństwa”, pozwolą w następnym rozdziale, wypełnić ową przestrzeń poprzez odniesienie do konkretnego kontekstu historycznego i teoretycznego, oddzielając jednocześnie kontekst antropologiczny.

⁵⁷ W. Szewczyk, *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Tarnów 1998, s. 26–37.

(zwierzęcość), wynikająca z faktu, iż człowiek należy do świata przyrody. Jego ciało jest żywe, zmienia się, ma zdolność wzrostu i rozmnażania. Z drugiej strony jednak człowieka cechuje rozumność (racjonalność), która w jego animalność wprowadza aspekt podmiotowości, psychoruchowe „ja”⁵⁸. To ten aspekt duszy uzdalnia go do myślenia, wolności, miłości, autorefleksji, twórczości, a także do przekraczania granic swojej zwierzęcości i tworzenia kultur. Bowiem jak zauważa O. Krapiec: „gdy spojrzymy na ową «zwierzęcą» stronę nas samych, to dostrzegamy naszą ułomność; człowiek jako zwierzę charakteryzuje się raczej brakami w stosunku do zwierząt”.⁵⁹

Badań nad rozumieniem dziecka nie można zatrzymać na tej płaszczyźnie. Bowiemz punktu widzenia istoty właściwej gatunkowi, czyli „bycia rozumnym” (*animal rationale*), cechy istotowe człowieka są również spełnione przez dziecko. Nie ma tu różnicy między **człowiekiem a dzieckiem**. Zatem wszystko, co możemy powiedzieć na temat człowieka, jednocześnie możemy powiedzieć o dziecku. W ten sposób jednak zatracone zostaje bogactwo tego, co sprawia, że pojęcie „dziecko” wyróżnia się od pojęcia „człowiek” i jednocześnie przestaje być autonomicznym tematem filozofii. Intuicja badawcza wskazuje na potrzebę wzbogacenia i szerszego opisu pojęcia „dziecko”. W tym celu korzystam z propozycji opisowego definiowania człowieka.

■ 3.2. Dziecko w greckiej paidei – opisowe definicje człowieka

Kontekstem filozoficznego myślenia o problematyce dziecka uczyniłam motyw greckiej *paidei*. Namysł nad grecką formą wychowania człowieka w dużym stopniu odcisnął swoje piętno na losach całej późniejszej kultury europejskiej i sposobu postrzegania problemu dziecka i dzieciństwa. Charakterystyczną cechą społeczności ludzkich, które osiągnęły określony stopień rozwoju, była i jest chęć i potrzeba wychowywania/kształtowania kolejnego pokolenia. Werner Jaeger określa to jako „**przyrodzony pęd wychowawczy**”⁶⁰, w którym dostrzega środek pozwalający na zachowanie i przekazywanie fizycznego i duchowego charakteru społeczności. Analiza greckiego namysłu nad problematyką wychowania dziecka jest podstawą do podjęcia rozważań nad ewolucją idei podmiotowości dziecka, a także jego prawa do wychowania i edukacji.

■ Dziecko w myśli filozoficznej Platona

Poglądy klasyków okresu greckiej *paidei* dotyczące wychowania człowieka zawarte zostały w wielkich systemach filozoficznych i wychowawczych, pozostając ściśle związane z kategorią *po-*

⁵⁸ *Ibidem*, s. 27

⁵⁹ O. Krapiec, *Ja – człowiek*, Lublin 1974, s. 39.

⁶⁰ W. Jaeger, *Paideia*, Warszawa 2001, s. 28.

lis. Z punktu widzenia podjętej w pracy problematyki, wśród wielu koncepcji i założeń tego okresu, proponuję zatrzymać się nad poglądami Platona. Przedmiotem poniższych analiz uczyniłam głównie ostatnie dzieło Platona – *Prawa*⁶¹. Traktat ten jest najobszerniejszym jego dziełem i stanowi ponad jedną piątą całej spuścizny Platona. Mimo że problematyka dziecka i wychowania nie stanowi centralnego punktu *Praw*, to jednak jest to zasadnicza linia przewodnia, która powraca i wiąże większość podejmowanych rozważań, ukazując interesujące ujęcie analizowanej kategorii „dziecko”.

Zasadniczym elementem *paidei* dla Platona jest właściwe wczesne wychowanie⁶², które powinno budzić w duszy dziecka pragnienie tego, co następnie człowiek dorosły ma osiągnąć w stopniu doskonałym: „Twierdzą więc, że każdy, kto ma kiedyś dobrze wykonywać jakiś zawód, ćwiczyć się w nim musi od razu, od samego dzieciństwa i zarówno w zabawie, jak i przy poważnych zajęciach musi mieć wciąż do czynienia z tym wszystkim, co z tą rzeczą pozostaje w związku. (...) wychowawca winien dostarczyć małych narzędzi wzorowanych na prawdziwych i przywołać ich (dzieci) do tego, żeby pewne niezbędne elementarne umiejętności przyswoili sobie zawczasu. (...) Podobnie w innych przypadkach postępować trzeba i usiłować przy pomocy zabaw zwracać zamięlowania i pragnienia chłopców tam, gdzie, gdy dojdą, znajdą swój cel. Najważniejszą rzeczą, powiadam, w całej działalności wychowawczej jest takie urobienie duszy chłopca, ażeby już w zabawie pokochał jak najbardziej to, w czym, gdy dorośnie, będzie musiał posiadać najdoskonalszą sprawność, jaka jest możliwa w jego zawodzie”⁶³. Platon wskazuje tym samym na ogromne znaczenie wczesnej edukacji w procesie rozwoju i wychowania dziecka.

To właśnie **prawo dziecka do wychowania przedszkolnego**, jako pierwszego poziomu edukacji, które z biegiem dziejów stanie się normą prawną powszechnie obowiązującą, znajduje swoje źródło w platońskiej idei *paidei*. Platon ukazuje je, co prawda, z racji ówczesnego kształtu stosunków społeczno-politycznych oraz wiedzy o dziecku, głównie w kategorii zadań i odpowiedzialności *polis*, nie uwzględniając przy tym istoty podmiotowości dziecka, która leży u podstaw idei praw dziecka. To jednak mimo wszystko odkrycie platońskiego pojęcia *trophe*, jest niezwykle cenne w badaniach nad edukacyjnymi aspektami problematyki dzieciństwa.

Zaznaczyć trzeba, iż u Platona wychowanie oznacza tyle, co nauczanie *areté*. W tym rozumieniu każdy proces edukacyjny jest tym samym procesem wychowawczym i tych dwóch przestrzeni nie można od siebie oddzielić. Platon nadaje im ogromną wartość, twierdząc, iż wychowanie „jest pierwszym i najpiękniejszym darem wśród tych błogosławieństw, które najprzedszymszym mężom przypadają w udziale”⁶⁴. Wychowanie dziecka zaczynać się powinno we wczesnym dzieciństwie i budzić w nim pragnienie stania się dobrym obywatelem, tzn. takim, który wie, jak rządzić

⁶¹ Dzieła tego Platon nie zdążył ukończyć ani wydać.

⁶² Etap ten opisuje Platon jako prawdziwą *paideę*. Używa on pojęcia *trophe* na określenie wychowania dziecka w najwcześniejszych latach życia, czyli wczesnej edukacji. Z pojęciem tym spotykamy się pierwszy raz w *Państwie* i pozostaje ono charakterystyczne dla Platona. Podkreśla on również ogromną rolę warunków, w jakich wzrasta dziecko (czy jakkolwiek inna istota żywa) w osiągnięciu doskonałości etycznej czy biologicznej.

⁶³ Platon, *Legis* 643a, Warszawa 1960, s. 32.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 38.

i jak okazywać posłuszeństwo w zgodzie z prawem. „Wychowaniem nazywać będziemy zaprawienie do cnoty i pobudzanie chłopca od lat najwcześniejszych do tego, ażeby zapragnął i pożałował gorąco stać się wzorowym obywatelem, umiejącym zarówno rządzić, jak i podporządkować się zarządzeniom zgodnie z zasadami sprawiedliwości.”⁶⁵. Jego teorie na temat zasad wychowania (nauczania) dziecka mają wymiar bardzo praktyczny. W *Prawach* Platon namawia matki⁶⁶, aby nieustannie wprawiały w ruch swoje dziecko, poprzez częste spacerowanie, kołysanie, huśtanie, przejażdżki, masaż oraz każe zawiązać je w powijaki aż do wieku dwóch lat⁶⁷. Jednocześnie, aby zapobiec krzywieniu się nóżek dzieci, matki/opiekunki mają je nosić na rękach dopóki nie będą stały samodzielnie. Można by przywoływać jeszcze wiele praktycznych czy „medycznych” porad, jakich udziela Platon z zakresu wychowania dziecka, wszystko to jednak ma jeden, zasadniczy cel: duchowe i praktyczne wychowanie i przygotowanie dziecka do stania się doskonałym człowiekiem i obywatelem. Platon jako pierwszy przedstawił klarowny opis systemu wychowania dla wczesnego dzieciństwa, dlatego właśnie że uważał, iż całe wychowanie jest kształtowaniem duszy⁶⁸. A jako takie wymaga profesjonalnego przygotowania nauczycieli i wychowawców oraz zaangażowania państwa w ten proces. „Roślina, która puszcza pięknie swe pierwsze pędy, ma z pewnością najwięcej widoków, aby osiągnąć w całej pełni tę doskonałość, jaką z natury osiągnąć jest zdolna. Podobnie jak dla roślin posiada pierwszy okres rozwoju ogromne znaczenie, dla zwierząt oswojonych i dzikich, a także dla ludzi. Człowiek należy, jak się mówi, do tego gatunku oswojonych stworzeń i rzeczywiście, jeśli otrzyma należyte wychowanie i wyposażony został przez naturę w dobre cechy charakteru, staje się zazwyczaj najbardziej boską i łagodną istotą na świecie, gdy jednak niedostatecznie lub niewłaściwie został wychowany, jest najdzikszym stworzeniem, jakie rodzi ziemia. Prawodawca nie może więc pozwolić, ażeby wychowanie młodzieży uważane było za rzecz drugorzędną czy uboczną, a ponieważ zacząć trzeba od właściwego wyboru tego, kto ma nad młodzieżą sprawować opiekę, dołożyć musi wszelkich starań, ażeby ten urząd i ta piecza nad młodymi powierzona została mężowi pod każdym względem najlepszemu w państwie.”⁶⁹

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ Należy zaznaczyć, iż Platon rozumie przez pojęcie „matka” wszystkie matki wszystkich dzieci. Według Platona kobieta po urodzeniu nie powinna mieć bezpośredniego kontaktu ze swoim dzieckiem, ale powinna oddać go do tzw. żłobków, w którym opiekunki opiekują się wszystkimi dziećmi. Matki mogą mieć dostęp do swoich dzieci tylko do momentu zakończenia naturalnego karmienia. Matki nie powinny znać własnych dzieci, ponieważ miłość, jaką czują do swoich dzieci powinny przelewać na wszystkie dzieci. Realizować to miało zasadę jedności państwa, które jest wielką rodziną i ponosi odpowiedzialność za każdego współobywatela. Wszyscy rodzice powinni zatem czuć się rodzicami i wychowawcami wszystkich dzieci, a dzieci darzyć wszystkich dorosłych tym samym szacunkiem, co swoich własnych rodziców. Ostatecznie przekładać się to miało na współodczuwanie całego społeczeństwa, które na kształt ciała odczuwa ból i przyjemność każdego ze swych członków.

⁶⁷ Platon, *Legis* 790e, *op.cit.*, s. 277.

⁶⁸ W. Jaeger, *Paideia*, *op.cit.*, s. 1188.

⁶⁹ Platon, *Legis* 765, 766a, *op.cit.* Co ciekawe, Platon twierdził, że zarówno chłopcy, jak i dziewczęta do ukończenia szóstego roku życia powinni mieć za nauczycieli tylko kobiety. Do tego też wieku, nauczanie jest koedukacyjne, potem następuje rozdzielanie w edukacji i wychowaniu dziecka ze względu na płeć. Nauczycielkom przewodniczyć powinna kobieta wybrana przez komitet małżeński (por. *Legis* 794a–b).

Zatem proces wychowania jest dla dziecka koniecznością antropologiczną. Bez wychowania/nauczania w początkowym okresie życia, dziecko może stać się „najdzikszą istotą, jaką ziemia zrodziła”. Kiedy natomiast odbierze odpowiednie wychowanie i wykształcenie ma szansę stać się na wzór istot boskich, doskonałych obywateli *polis*. Dostrzegając wagę tego problemu, Platon postuluje ustanowienie najwyższego urzędnika zajmującego się wychowaniem młodzieży – ministra wychowania fizycznego i muzycznego⁷⁰.

Platon przedstawia ciekawą koncepcję z zakresu teorii wychowania. Choć wiele elementów systemu wychowania opisanego w *Prawach* wydaje się obcych ideałom współczesnej wiedzy o dziecku i edukacji, to mimo tego w jego projekcie publicznego wychowania znajdujemy kilka niezwykle nowoczesnych, wyprzedzających jego epokę, koncepcji, teorii czy instytucji oświatowych.

- ✓ Wskazać tu należy na ideę powszechnego wykształcenia – pierwowzór zasady **powszechnej edukacji**, a tym samym idei prawa do edukacji: „I nie będzie tak, żeby od woli ojca zależało, czy syn ma uczęszczać do szkoły, czy też wyrzec się wykształcenia, ale każdy, kto żyje, jak się to mówi, będzie objęty w miarę możliwości przymusem szkolnym, bo wszyscy są przecież o wiele bardziej dziećmi państwa niż swoich rodziców”⁷¹. Platon staje się prekursorem powszechnej dziś instytucji obowiązku szkolnego. Jednocześnie Platońska idea powszechnego nauczania pozostaje w konflikcie z jedną z podstawowych zasad współczesnej kultury praw dziecka, tj. prymatu rodziny w wychowaniu dzieci.
- ✓ Z powyższą ideą związana jest ściśle, proponowana przez Platona w kontekście dostępu do edukacji, zasada równouprawnienia: „To wszystko też, co dla chłopców zarządzi moje prawo, zarządzi i dla dziewcząt i nakaze ćwiczyć je w tych samych umiejętnościach. (...) Kobiety mają nakazane ćwiczyć się na równi z mężczyznami nie tylko w konnej jeździe, ale także w strzelaniu z łuku i władaniu inną bronią. I miałbym tu jeszcze taki argument, jeśli ta rzecz jest możliwa, to jest największą głupotą, powiadam, to, co dzieje się w naszych krajach, że tych samych zajęć z całą energią i z tym samym zapałem nie uprawiają kobiety razem z mężczyznami”⁷².
- ✓ Najwyższy urzędnik wychowania fizycznego i muzycznego, którego powołanie zapowiada Platon w *Prawach*⁷³, staje się pierwowzorem współczesnego urzędu ministra edukacji.
- ✓ Platon postulował także budowę publicznych szkół i gimnazjów⁷⁴.
- ✓ Wśród nowatorskich pomysłów dydaktycznych należy wymienić również wprowadzenie w platońskim systemie kształcenia elementów planowania dydaktycznego⁷⁵ oraz elementów nadzoru pedagogicznego: „(...) każdy wolny mąż ukarać musi, tak jak nie-

⁷⁰ W. Jaeger, *Paideia*, *op.cit.*, s. 1195.

⁷¹ Platon, *Legis* 804 d, *op.cit.*, s. 302.

⁷² *Ibidem*, 805, s. 303.

⁷³ *Ibidem*, 765d, s. 270.

⁷⁴ *Ibidem*, 804c, s. 302.

⁷⁵ *Ibidem*, 807d, s. 307.

wolnika, chłopca, jego wychowawcę oraz nauczyciela, jeżeli któregoś z nich przychwy- ci na jakimś wykroczeniu. Kto sprawiedliwej kary nie wymierzy winnemu, okryje się przede wszystkim hańbą i wstydem, a następnie przez tego spośród strażników praw, który ma powierzona pieczę nad wychowaniem młodzieży, pociągnięty zostanie do od- powiedzialności, że będąc świadkiem niewłaściwego czynu, nie ukarał winowajcy, gdy trzeba było ukarać, lub nie ukarał we właściwy sposób.”⁷⁶.

Platońska koncepcja dziecka ma charakter dynamiczny. Dziecko w myśli filozoficznej Pla- тона interpretować można jako człowieka, który musi być wychowywany/kształcony w celu rozwi- nięcia własnej osobowości i dla dobra państwa. Dziecko z założenia jest człowiekiem niedoskona- łym, który wymaga edukacji i kształtowania cnoty, aby mogło się stać „wzorowym obywatelem”, które to pojęcie utożsamiać można z pełnią człowieczeństwa. Samo odpowiednie wychowanie nie zagwarantuje dziecku jednak osiągnięcia pełni człowieczeństwa. Do doskonałości człowieka pro- wadzi bowiem zarówno „najlepsza natura i najlepsze wychowanie”⁷⁷.

W myśli Platona obecne jest dziedzictwo dawnej *paidei*, jednak nabiera ono nowego wyra- zu pod wpływem ścisłego połączenia sfery wychowania z polityką i ustrojem społeczeństwa⁷⁸. Dla Platona dziecko, aby stać się „wyższym typem człowieka”⁷⁹, doskonałym obywatelem, potrzebuje rozwijać swoją osobowość pod opieką państwa, które to przejmuje wszelkie prawa względem niego. Dodatkowo owo doskonalenie cnoty dziecka jest obowiązkiem, który ma dwóch adresatów: z jednej strony dziecko (przymus szkolny), a z drugiej państwo (stworzenie odpowiedniej infrastruktury wy- chowawczej/edukacyjnej, przygotowanie nauczycieli). Dziecko, będąc własnością państwa, nie na- leży do siebie ani do żadnej wąskiej grupy społecznej. Samo także nie może decydować o kierunku swojego rozwoju, wychowania, kształcenia, lecz na wychowanie to jest niejako skazane, aby mogło stać się wartościową jednostką społeczną.

Problem suwerenności dziecka i jego pozycji społecznej ma długą historię, poczynając od traktowania dziecka jako wyłącznej własności rodziców, poprzez traktowanie go jako własności spo- łeczeństwa i kształtowanie dla dobra państwa, narodu, aż do dostrzeżenia podmiotowości dziecka i uznania jego pełnej suwerenności⁸⁰. W historycznym ujęciu dziecko możemy postrzegać jako isto- tę poddawaną konkretnym zabiegom wychowawczym, których celem ma być uczynienie z dziecka człowieka. Zatem dziecko zdefiniować możemy jako istotę będącą dopiero „kandydatem na czło- wieka”⁸¹, na wzorowego obywatela.

⁷⁶ *Ibidem*, 807e.

⁷⁷ Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, t. I, Warszawa 1948, s. 203.

⁷⁸ S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1996, s. 58.

⁷⁹ Platon, 804d.

⁸⁰ B. Kieres, *Problem dziecka w kulturze przedchrześcijańskiej*, w: *Dziecko, studium interdyscyplinarne*, E. Sowińska, E. Szczurko, T. Guz, P. Marzec (red.), Lublin 2008, s. 25.

⁸¹ K. Ablewicz, *Człowiek jako metodologiczny problem...*, *op.cit.*, s.90.

■ Dziecko w myśli filozoficznej Arystotelesa

Arystoteles – mimo tego, iż w Akademii Platońskiej spędził 20 lat – nie podzielał wszystkich poglądów swojego mistrza. Inaczej też definiował człowieka i inną koncepcję dziecka możemy zrekonstruować na podstawie jego dzieł. Oprócz definicji klasycznej, Arystoteles definiował człowieka także jako *zoon politicon*⁸², czyli zwierzę społeczne. W swojej myśli filozoficznej odrzucił platońską koncepcję idealnego państwa jako nierealistyczną i sprzeczną z naturą człowieka⁸³. Szczególny akcent położył natomiast na wymiar społeczny człowieka, jego relacje, zależności z innymi ludźmi i ze społeczeństwem. Arystoteles umieszczał to określenie na płaszczyźnie ontycznej, wywodząc swoją definicję człowieka z jego społecznej, rodzinnej natury⁸⁴. Kim zatem jest dziecko w świetle filozofii Arystotelesa? Jest z pewnością *zoon politicon*, ale jego kondycja egzystencjalna jest specyficzna. W pierwszym etapie poszukiwania definicji dziecka należy stwierdzić, iż według Arystotelesa dziecko nienarodzone nie było istotą ludzką. Zatem okres bycia dzieckiem rozpoczynały narodziny: „Z dwóch części duszy, jedna jest wspólna człowiekowi i zwierzęciu, a mam tu na myśli tę, która jest przyczyną odżywiania się i wzrastania; tę bowiem zdolność duszy z większym prawdopodobieństwem aniżeli jakąkolwiek inną przypisać można wszystkim istotom, które się odżywiają, zarówno zarodkom w łonie matki, jak i osobnikom rozwiniętym. Dzielność więc pod tym względem jest – jak się okazuje – wspólna, a nie specyficznie ludzka”⁸⁵.

Arystoteles bardzo mocno akcentuje odmienność dziecka od człowieka dojrzałego. Na podstawie analizy zasady przyjemności podkreśla jego słabość, niezdolność do dokonywania samodzielnych wyborów: „Ale podobnie jest i z duszą. I nie jest przyjemne to, co jest przyjemne dla dzieci i zwierząt, lecz to, co dla ludzi dojrzałych. I to właśnie wybieramy, gdy wspominamy obydwa. A jak się ma dziecko i zwierzę do człowieka dojrzałego, taki sam stosunek zachodzi pomiędzy nieuczciwym i głupim a uczciwym i rozsądnym. Dla tych ostatnich, mianowicie, przyjemne są te rzeczy, które odpowiadają ich właściwościom charakteru. A to właśnie są rzeczy dobre i moralnie piękne”⁸⁶. Dziecko według Arystotelesa nie posiada cnoty rozumu, musi ją dopiero wykształcić, a to możliwe jest w odpowiednim wieku życia. W tym wieku też może rozpocząć samodzielne działanie: „(...) w człowieku natomiast znajduje się i jedno, i drugie (rozum i pragnienie) w odpowiednim okresie życia, któremu przyznajemy możność działania. Bo utrzymujemy, że ani dziecko nie jest zdolne do działania ani zwierzę, a dopiero ten, kto działa przy pomocy rozumu”⁸⁷. Zatem okres dzieciństwa jest czasem zawieszenia w podejmowaniu decyzji, działaniu, namyśle nad

⁸² Zaznaczyć należy, iż przymiotnik *politicon* odczytywać należy przede wszystkim jako „społeczny”, a nie „polityczny”.

⁸³ J. Woleński, J. Hartman, *Wiedza o etyce*, Toruń 2008, s. 62–63.

⁸⁴ W. Szewczyk, *Kim jest człowiek...*, op.cit., s. 29–32.

⁸⁵ Arystoteles, *Etyka nikomachejska – Księga V*, w: *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996, s. 100.

⁸⁶ Arystoteles, *Etyka eudemejska – Księga VII*, op.cit., s. 458.

⁸⁷ Arystoteles, *Etyka eudemejska – Księga II*, op.cit., s. 430.

światem, kształtowaniu swojej indywidualnej osobowości czy twórczej aktywności. „(...) Także i niedojrzałe dziecko nie posiada oczywiście samodzielnego charakteru, ale dzielność jego polega na odpowiednim ustosunkowywaniu się przez niego do celu wychowania i osoby kierownika, podobnie jak cnota niewolnika na właściwym zachowaniu się wobec Pana”⁸⁸.

Zatem dziecko u Arystotelesa to istota społeczna, która do pełnego rozwoju powinna wzrastać i być wychowywana. To istota ludzka o okresowo zawieszonych możliwościach poznawczych i kreacyjnych, nieposługująca się rozumem i wolą, a jedynie odpowiednio ustosunkowująca się do postawionego przez wychowawcę celu wychowania. To istota ludzka posiadająca zadatki na przyszłego dojrzałego człowieka, zdolna do rozwinięcia ich w pełni:

„(...) u nich wszystkich występuje składnik psychiczny, jednakowoż z pewnymi różnicami. Niewolnik bowiem nie posiada w ogóle zdolności do rozważania, kobieta posiada ją wprawdzie, ale niezbyt kompetentną, dziecko posiada ją również, ale nie rozwiniętą w pełni”⁸⁹. W tym celu musi jednak przejść przez proces wielorakiej obróbki, dzięki któremu będzie w stanie dostać się do świata ludzi dorosłych.

3.3. Dziecko w świetle współczesnej myśli antropologiczno–pedagogicznej⁹⁰

W podjętych badaniach pragnę skorzystać z dorobku wybranych autorów, przedstawicieli współczesnej myśli antropologiczno–pedagogicznej, którą potraktuję jako jedną z przestrzeni poszukiwań znaczenia terminu „dziecko”. W jej ramach odnajduję bowiem konkretyzację i uszczegółowienie antropologii filozoficznej, przede wszystkim filozofii człowieka, do rzeczywistości wychowawczej i edukacyjnej. Przedmiotem tak rozumianych badań jest „człowiek dorastający w sytuacji wychowawczej”⁹¹. Przyjęcie zatem owej antropologicznej perspektywy staje się konkretnym narzędziem

⁸⁸ Arystoteles, *Polityka– Księga I*, 1260a, w: *Dzieła wszystkie*, t. 6, Warszawa 1996, s. 43.

⁸⁹ Arystoteles, *Polityka– Księga I*, 1260a, w: *Dzieła wszystkie*, t. 6, Warszawa 1996, s. 42.

⁹⁰ Z całą świadomością przyjmuję tu najszerze rozumienie terminu „pedagogika jako nauka antropologiczna”, która „zajmuje się integrowaniem wyników badań poszczególnych dyscyplin zajmujących się człowiekiem, a uzyskane przez nią dane dają światło na kwestię wychowania człowieka”; M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy pedagogiki*, Studia Edukacyjne 2000, Nr 5, s. 8–9. Por. też: K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne...*, *op.cit.* Na gruncie niniejszej pracy nie odnoszę się również do ustaleń dotyczącej terminologicznych aspektów problematyki antropologicznej w pedagogice. Kwestie te por. m.in.: M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy pedagogiki*, Studia Edukacyjne 2000, Nr 5; K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne...*, *op.cit.* czy R. Schulz, *Antropologiczne podstawy wychowania*. Celem bowiem nie są rozważania terminologiczne ani też głębokie wnikanie w tę problematykę, ale traktowanie tego sposobu myślenia jako przykładu drogi poszukiwań znaczeń terminu „dziecko”.

⁹¹ K. Ablewicz, *Potencjał badawczy antropologii pedagogicznej – przedmiot i konteksty badań*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków 2008, s. 146.

dziem/przestrzenią rozumienia kategorii „dziecko”. Dzięki jej przyjęciu można w nowym kontekście odczytać przedmiot zainteresowań nauk pedagogicznych. Jest to spojrzenie poprzez pryzmat pedagogiki jako nauki antropologicznej, która patrzy na człowieka jako na szczególną istotę zdolną do bycia wychowywaną i tego wychowania potrzebującą (*homo educandum*)⁹². Kiedy stawiam pytanie o zadanie, jakie spełniać powinna antropologia pedagogiczna, okazuje się, że podjęte badania znajdują się w jej centrum. Zadanie to polega bowiem na „studiowaniu działań i sytuacji wychowawczych z uwzględnieniem tego wszystkiego, co jest wiadome o istocie człowieka”⁹³.

Początki nowożytnej refleksji antropologicznej w pedagogice odnaleźć można już w pismach Jeana Jacquesa Rousseau czy Johanna Friedricha Herbart. Jednak szczególnym impulsem dla rozwoju myśli antropologicznej w pedagogice stała się fenomenologia i hermeneutyka Edmunda Husserla, Wilhelma Dilthey’a oraz Helmutha Plessnera⁹⁴. Wśród wielu przedstawicieli pedagogicznej myśli antropologicznej⁹⁵, wybieram te postaci, w których koncepcji odnajduję interesujące i ukazujące różnorodność ujęcia interpretacyjnego kategorii „dziecko”.

Dla podjętych badań interesujący kierunek poszukiwań otwiera koncepcja holenderskiego psychologa i pedagoga **Martina Jan Langevela**, który istotę człowieka odkrywa poprzez postawienie pytania o braki dziecka w relacji do człowieka dorosłego. Swoją koncepcję antropologii pedagogicznej oparł on na potrzebie niesienia pomocy dziecku⁹⁶. Zakłada zatem już na samym początku swoją różnicę między dzieckiem a człowiekiem dorosłym, która polegać ma na tym, iż dziecko jako *animal educabile*, aby w pełni rozwinąć w sobie wszelkie cechy człowieka musi podlegać procesowi wychowania. Wychowanie jest nie tylko dane dziecku po to, aby w pełni ukształtowało siebie jako człowieka, ale jednocześnie stanowi cechę swoistości ludzkiej. Można tutaj dostrzec wpływ greckiej *paidei* i korespondencje z poglądami Platona. Langeveld twierdzi, że fenomen wychowania jest właściwy tylko człowiekowi, bowiem „tylko człowiek może być wychowywany, tylko człowiek wychowania potrzebuje i tylko człowiek może wychowywać”⁹⁷. Dziecko bez wychowania staje się bezradne i zostaje pozostawione swoim bodźcom, odruchom i instynktom. Langeveld stawia ontologiczne pytanie o sens bycia dzieckiem, odnosząc go do bycia człowiekiem. Pytanie to wskazuje na specyfikę sytuacji dziecka jako ważnej fazy w procesie stawania się człowiekiem. Zadaniem człowieka dorosłego jest zatem pomóc dziecku w staniu się człowiekiem poprzez wycho-

⁹² K. Ablewicz, hasło: *Antropologia pedagogiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 147.

⁹³ Za: A. Flitnerem, *Ibidem*.

⁹⁴ M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna...*, *op.cit.*, s. 9.

⁹⁵ Przedstawicielami międzywojennego okresu rozwoju myśli antropologicznej w obszarze pedagogiki są m.in. H. Nohl i W. Flitner. W latach 50. refleksja ta zyskuje wyraźnie fenomenologiczny charakter dzięki pracom M.J. Langevela i O.F. Bollnowa, a także poprzez kontynuację i rozwijanie tych myśli przez T.W. Adorno, R. Lassahna i W. Benjamina. W latach 60. dochodzi do wyodrębnienia się nowej dyscypliny – antropologii pedagogicznej. W tym kontekście ważne stają się prace takich postaci, jak H. Roth, M. Liedtk, H. Döpp–Vorwald, J. Derbolav, a także późniejsze prace B. Suchodolskiego, np. *Kim jest człowiek*, Warszawa 1974. Współcześnie problematykę tę podejmują tacy polscy badacze, jak m.in. K. Ablewicz, M. Nowak, R. Schulz, M. Szczepka–Pustkowska.

⁹⁶ M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna...*, *op.cit.*, s. 20.

⁹⁷ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne...*, *op.cit.*, s. 75.

wanie, które powinno pouczać dziecko o istocie bycia człowiekiem. Langeveld wskazuje ponadto na istotną kategorię różnicującą byt człowieka dorosłego od egzystencji dziecka. Jest nią odpowiedzialność. „Bycie dzieckiem, znaczy pozostać poza odpowiedzialnością za własne wychowanie”⁹⁸. Zadaniem człowieka dorosłego jest zatem doprowadzanie dziecka do odpowiedzialności poprzez proces wychowania. Wychowanie leży w głębi natury każdej istoty ludzkiej. Jest warunkiem koniecznym przyjmowania odpowiedzialności i stawania się człowiekiem. W koncepcji tej podkreślana jest także rola własnej aktywności dziecka w procesie wychowania. To dzięki aktywności cechującej dziecko, może ono być kreatywnym podmiotem swojego rozwoju⁹⁹. Dziecko rozumie zatem, na gruncie tej teorii, jako byt wolny od radykalnej odpowiedzialności za swoje czyny i za drugiego człowieka, a jednocześnie stający się w pełni człowiekiem na drodze wychowania do odpowiedzialności.

Interesującą koncepcję dziecka odnajduję również w postawionym przez **Otto Friedrich Bollnowa** pytaniu o człowieka. Dla tego filozofa próba rozumienia człowieka jako całości wymaga uwzględnienia faktu jego wychowania¹⁰⁰. Antropologia wychowania ma przyczynić się zatem do dookreślenia pojęcia „dziecko”, które jednak – podobnie jak człowiek – pozostaje istotą trudną do zdefiniowania. Rozumienie dziecka posiadałoby zatem swoje źródło w zrozumieniu rzeczywistości procesu wychowania, jednak byłoby to raczej myślenie nieusystematyzowane¹⁰¹, stanowiące zawsze opis niepełny, niewystarczający dla ukazania istoty człowieka–dziecka. Należy bowiem zgodzić się i uszanować fakt, iż dziecko możemy poznawać, ale nie uda się nam stworzyć zamkniętego opisu **poznanego** bytu. W tym jednak należy upatrywać nie słabość, ale wartość tego procesu poznania, w którym wciąż musimy być otwarci na „nieoczekiwaną nowość”¹⁰² o dziecku.

Helmut Plessner dopełnia podjętą próbę rozumienia dziecka, wprowadzając do egzystencji człowieka nową, zadaniową kategorię. To dzięki podejmowaniu kolejnych działań dziecko rozwija się i odkrywa w sobie człowieka. Przyszły kształt życia dziecka jest mu niejako zadany. Poprzez swoją aktywność musi tego kształtu poszukiwać i odkrywać go. Ten kierunek poszukiwań podejmuje również **Arnold Gehlen**. Wskazuje on na specyficzną zdolność człowieka polegającą na otwartości i możliwości uczenia się oraz skierowaniu siebie ku kulturze i jej tworzeniu. Ta specyfika bytu człowieka ujawnia się już na poziomie życia embrionalnego¹⁰³ i postępuje wraz z jego rozwojem. Zatem dziecko w tym ujęciu odczytywać można jako „istotę działającą”¹⁰⁴, zdolną do uczenia się, opanowywania i sublimowania swoich potrzeb, a także tworzącą kulturę. Istotę o ogromnej potencjalności, obdarzoną wolnością. Istotę, która wymaga wychowania i jest zdolna do wychowywania.

⁹⁸ Za: M.J. Langeveld, *Ibidem*, s. 77.

⁹⁹ M. Nowak, *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, w.: *Oblicza dzieciństwa*, (red.) D. Kornas–Biela, Lublin 2001, s. 170–171.

¹⁰⁰ *Ibidem*, s. 19–21.

¹⁰¹ *Ibidem*, s. 20.

¹⁰² Cyt. za O.F. Bollnow, w: K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne...*, *op.cit.*, s. 62.

¹⁰³ M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna...*, *op.cit.*, s. 19.

¹⁰⁴ *Ibidem*, s. 18.

Warto również za **Maxem Schelerem** podjąć próbę dopisania kolejnego ważnego aspektu do integralnego ujęcia człowieka¹⁰⁵. Scheler nie jest w sensie ścisłym przedstawicielem antropologii pedagogicznej, ale jego myśl filozoficzną można interpretować również w kontekście pedagogicznym, który pozwala spojrzeć na dziecko jako na istotę psychofizyczną, tworzącą integralną całość. Według Schelera, aby właściwie odczytać istotę człowieka musimy spojrzeć na niego w perspektywie *ens amans* – istoty kochającej. Określenie to jest przeciwstawne w swej treści i zamierzeniu do klasycznej definicji człowieka zaproponowanej przez Arystotelesa¹⁰⁶. Scheler akcentuje w człowieku jako element najistotniejszy – nie rozum, ale sferę uczuciową (uczucia, wolę, dążenia). Mało tego – jako przesłankę podstawową w procesie poznania drugiego człowieka i doświadczenia aksjologicznego zakłada miłość: „Nic nie jest poznane, co wcześniej nie jest kochane”¹⁰⁷. Zatem, aby zrozumieć, kim jest dziecko, trzeba je najpierw obdarzyć miłością i dopiero z pozycji *ens amans* spojrzeć na niego w perspektywie świata wartości i współodczuwania sercem¹⁰⁸. Wówczas nasze rozumienie tego, co niedefiniowalne nabiera nowego znaczenia.

Ten nowy wymiar poznania dziecka odkrył i opisał w swoich dziełach i swoim własnym życiem niezwykle pedagog, lekarz, poeta i filozof dziecięcej codzienności **Janusz Korczak**. Jego myśl antropologiczna organizuje przestrzeń jego pedagogicznej praktyki. Fakt, że w niniejszych rozważaniach znalazł swoje miejsce na końcu rozdziału w niczym nie umniejsza jego koncepcji. Wręcz przeciwnie, celowym było takie ułożenie omawianych stanowisk, aby w rezultacie dojść właśnie do antropologii pedagogicznej Korczaka i w jej świetle podsumować powyższe badania. Ogromna spuścizna naukowa Korczaka wprowadza konieczność koncentracji na wybranym zagadnieniu bez wgłębiania się w całość jego bogatej myśli pedagogicznej. To, kim dla Korczaka było dziecko, jak je definiował, odczytać można bezpośrednio z jego dzieł i pracy opiekuńczo–wychowawczej oraz medycznej jaką podejmował w swoim życiu. Jego życie było ciągłym współprzeżywaniem dziecięcego świata, nieustanną refleksją i autorefleksją nad istotą bycia dzieckiem, ciągłym towarzyszeniem dzieciom w ich przeżywaniu codzienności. Towarzyszeniem, dla którego nawet śmierć nie stała się przeszkodą. Pragnieniem Korczaka było stworzenie „wielkiej syntezy dziecka”¹⁰⁹, która jednak nie byłaby klasycznym podręcznikiem prostych prawd o tym, kim jest dziecko i czego potrzebuje, ale raczej wielkim wyzwaniem i inspiracją dla każdego wychowawcy do odkrywania swojego wychowanka, do poszukiwania odpowiednich narzędzi poznania, rozumienia i współodczuwania potrzeb dziecka. Jego ideą było „(...) by zrozumiano, że żadna książka, żaden lekarz nie zastąpią własnej czujnej myśli, własnego uważnego spostrzeżenia”¹¹⁰. To właśnie z owej „czujnej myśli”, z owego nieustannego postrzegania swoich podopiecznych Korczak sformułował własną filozofię dziecka. A wyrasta ona z podstawowego, głęboko humanistycznego przekonania, że dziecko jest podmiotem

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ W. Szewczyk, *Kim jest człowiek...*, op.cit., s. 29–32.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna...*, op.cit., s. 20.

¹⁰⁹ B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992, s. 33.

¹¹⁰ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, wybór i opr. A. Lewin, Warszawa 1984, s. 92.

własnego rozwoju. Należy mu się zatem taki sam szacunek, taka sama godność, takie same prawa jak człowiekowi dorosłemu. Można powiedzieć, że stworzył on swoją definicję dziecka poprzez negację: „nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć. Pamiętaj, że my ich nie znamy”¹¹¹ i dodaje „dzieci – nie będą dopiero, ale już są ludźmi”¹¹².

Korczak wskazuje ponadto, że kategoria społeczna dziecka i dzieciństwa zaczęła zagrażać dobru dziecka: „dziecko woła o wyzwolenie, dziecko wzywa o ratunek. Dziecko znienawidziło swoje dzieciństwo – dusi się w nim. Dziecko – to imię obelżywe”¹¹³. Wobec powyższego stawia następujące pytanie: „czym jest dziecko jako odmienna od naszej organizacja duchowa? Jakie są jej cechy, potrzeby, jakie kryje możliwości niedostrzeżone? Czym jest ta połowa ludzkości, żyjąca razem i obok nas w tragicznym rozdwojeniu? Nakładamy na nią brzemię obowiązków jutrzejszego człowieka, nie dając żadnego z praw człowieka dzisiejszego”¹¹⁴. Tym stwierdzeniem antropologia pedagogiczna Korczaka otwiera nowe przestrzenie definicyjne dla kategorii dziecka. Przestrzenie odmienne od prezentowanych powyżej, a jednocześnie dopełniające je. Korczak odcina się od prób definiowania dziecka jako „niepełnego człowieka”, istoty dopiero „stającej się człowiekiem”. Dziecko u Korczaka **jest człowiekiem** i to określenie głęboko wyczerpuje jego definicję. Nie ma tu już miejsca na do-
określanie różnic między człowiekiem dorosłym a dzieckiem, bowiem to tylko utrwala błędny stereotyp dziecka w strukturze społecznej. Korczak jest kategoryczny w swoich żądaniach zmiany statusu społecznego dziecka: „Oto dlaczego powiadam mocno, trzeba skończyć z fikcją naszego tkliwego i ckiego, dobrodziejskiego stosunku do dziecka, a trzeba zapytać się, do czego ono ma prawo. Ciepło macierzyńskiego serca – to dziś już tylko frazes. Żądam definicji przemyślanej, ścisłej, naukowej, zrozumiałej”¹¹⁵. Korczak żądał racjonalnego podejścia do dziecka, nienacechowanego determinan-
tem filantropii, ale opartego na określeniu jednoznacznej tożsamości każdego człowieka, współobywatela, określeniu jednoznacznych praw, obowiązków i przestrzeni wolności. Korczak patrzy na dziecko jako *ens per se* (byt przez siebie). Dziecko dzięki samemu sobie, na miarę swoich własnych możliwości i etapów rozwojowych, jest istotą zdolną do kierowania własnym rozwojem¹¹⁶. Dziecko jest człowiekiem i w perspektywie wolności jest w stanie wziąć również odpowiedzialność za swój rozwój. „Filozofia Korczaka to ważny głos w sprawie prawa dziecka do bycia traktowanym jako człowiek, jako cel w sobie, a nie środek do przeróżnych celów ustanawianych przez dorosłych. Jest to także głos w sprawie praw dziecka do uzyskania realnego wspomaganie jego samorozwoju”¹¹⁷. Tak pojęta idea podmiotowości dziecka otwiera przed wychowawcą nowe przestrzenie oddziaływań

¹¹¹ J. Korczak, *Myśli*, Warszawa 1987, s. 12.

¹¹² J. Korczak, *Wiosna i dziecko*, w: *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka, Nowe źródła*, M. Falkowska (oprac.), t. II, Warszawa 1983, s. 75.

¹¹³ *Ibidem*.

¹¹⁴ J. Korczak, *Myśli*, op.cit., s. 12.

¹¹⁵ J. Korczak, *Wiosna i dziecko...*, op.cit., s. 74.

¹¹⁶ B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania...*, op.cit., s. 39.

¹¹⁷ M. Kałuszyński, *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*, Wrocław 2002, s. 31.

pedagogicznych. Mają one polegać na nieustannym wysiłku poznania dziecka, wspierania i rozwijania jego uzdolnień, towarzyszenia mu i postawy szacunku wobec jego godności i praw. To jednak wymaga od wychowawcy nieustannej pracy nad sobą samym i odkrywaniem w sobie nowego rozumienia „bycia dzieckiem”. Korczak ujął to tymi słowami: „Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”¹¹⁸.

4. Redefinicja pojęcia „dziecko”

Poszukiwania rozumienia terminu „dziecko” poprzez analizę wybranych definicji opisowych jest zadaniem niezwykle trudnym. Podjęte badania wskazują na różnorodność i szeroki zakres semantyczny kategorii antropologicznej „dziecko”. Duże znaczenie w zakresie tych poszukiwań ma tradycja greckiej *paidei*, która ukierunkowała współczesne europejskie postrzeganie dziecka. Odniesienia do niej są widoczne w wielu koncepcjach i stanowiskach definicyjnych.

W zakresie sposobów definiowania pojęcia „dziecko” odczytać można dwa kierunki/sposoby konstruowania antropologii dziecka. Nazwę je orientacjami braku i orientacjami pełni. Cechą charakterystyczną przywołanych koncepcji orientacji braku jest spojrzenie na dziecko jako na człowieka „niepełnego”, człowieka „braku”, który musi się stawać, aby budować w sobie człowieka właściwego. Podstawowym atrybutem dziecka jest zatem brak, który definiować można na wiele sposobów¹¹⁹. Podejście takie, w znacznej mierze, determinowane jest historycznymi uwarunkowaniami rozwoju społeczeństwa i miejscem dziecka w schemacie rodzinno–społecznym. Dziecko było traktowane z punktu widzenia tego, czego mu brakuje, aby stało się pełnowartościowym podmiotem ludzkiego życia¹²⁰. Podstawowym wyznacznikiem tożsamości dziecka jest ów „brak” odkrywany i definiowany na wiele sposobów. To właśnie brak jest tym, co odróżnia dziecko od człowieka dorosłego, co stanowi podstawę jego egzystencji. Paradoksalnie jednak ów brak jednocześnie sprawia, że wydobywany jest właściwy kontekst bycia dzieckiem: „Brak wydobywa daną jednostkę z niesklasyfikowanej zbieraniny końca pochodzenia, ponieważ ustala tożsamościową, a więc życiodajną różnicę. Brak podnosi tego, kogo dotknął, do rangi bytu. Tym, co wyróżnia dziecięcy brak w aktualnym repertuarze ludz-

¹¹⁸ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, w: *Pisma...*, *op.cit.*, s. 217.

¹¹⁹ J. Śliwowski, *Pedagogika dziecka...*, *op.cit.*, s. 102

¹²⁰ Por. L. Roy, *Dziecko*, w: *Słownik teologii biblijnej*, przekład i opracowanie K. Romaniuk, Poznań 1973, s. 242.

kich braków, jest niepełna ekspresja możliwych przyszłych braków. Dziecko może być w przyszłości Wszystkim i Każdym, dlatego teraz jest Nikim. Tożsamość skonstruowana wokół braku przywraca ją życiu, bo daje tożsamość, ale sama różnica pomyślana jako «brak» uśmierca»¹²¹.

Dziecko interpretowane w kategorii braku wciąż jest niepełne, potrzeba mu czegoś, aby można było je postrzegać jako człowieka. Kształtujemy je zatem, „urabiamy” poprzez odpowiednie wychowanie i kształcenie na wzór idealnego obywatela *polis* u Platona. Odmawiamy mu, w koncepcji Arystotelesa, z racji jego wieku, prawa do samodzielności myślenia, odpowiedzialności, odczuwania piękna i emocji moralnych, czekając, aż nastanie właściwy okres życia, kiedy przemieni się w pełni w człowieka społecznego. Następnie przystajemy na to, iż dziecko jest „istotą niedefiniowalną” (Bollnow), że koncepcję antropologiczną dziecka należy oprzeć na zasadzie niesienia pomocy dziecku poprzez proces wychowania do odpowiedzialności (Langeveld). W zakresie tych koncepcji definicyjnych pojawiają się kreacje dziecka jako „człowieka w drodze”, „człowieka dorastającego do dorosłości”¹²², człowieka skazanego na wychowanie (Langeveld) i jednocześnie do tego wychowania wyjątkowo uzdolnionego. Powyższe opisy prezentują dziecko jako istotę niepełną, wykluczoną ze społeczności tych, którym przysługuje pełne „bycie w świecie”¹²³, czyli dojrzałym, uspołecznionym dorosłym.

Z drugiej natomiast strony, w perspektywie antropologii pedagogicznej jaką prezentuje Korczak¹²⁴, dziecko definiowane jest jako „człowiek pełny”. Obdarzony pełnią wolności, praw, autokreacji, ale także odpowiedzialności za proces swojego dojrzewania i edukacji. Dziecko jest bytem, który nie musi się niczym stawać, do niczego dążyć, bowiem ma w sobie pełnię człowieczeństwa. I właśnie odkrycie owej pełni człowieczeństwa w dziecku zmusza do zmiany wizerunku dziecka, do obalenia społecznego konstruktu dziecinności, która uczyniła z dziecka co najwyżej przedmiot oddziaływań i troski wychowawczej. Uznanie i uwypuklenie idei podmiotowości dziecka prowadzi w konsekwencji do jego wyzwolenia, do nadania mu pełnej suwerenności, praw i odpowiedzialności za ich realizację. Takie spojrzenie kreuje wizerunek dziecka jako „człowieka kompetentnego”¹²⁵, współpartnera, współobywatela, współtwórcy kultury, filozofa¹²⁶. A jednocześnie osoby zdolnej do wzajemnej komunikacji i do podjęcia za nią odpowiedzialności.

¹²¹ M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999, s. 22.

¹²² K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne...*, *op.cit.*, s. 47.

¹²³ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, *op.cit.*, s. 102.

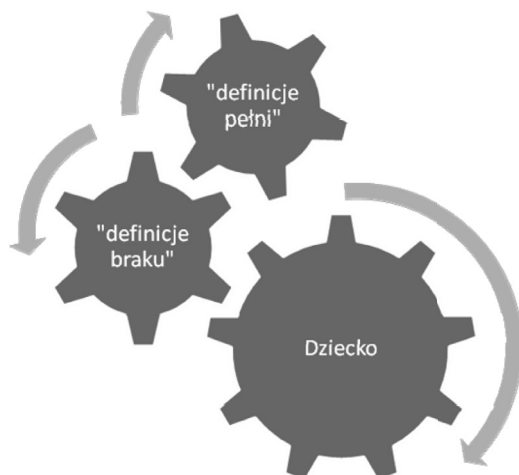
¹²⁴ Koncepcja dziecka wynikająca z nurtu Nowego Wychowania i Antypedagogiki w szerszym stopniu będzie przedmiotem dalszych analiz, w rozdziale poświęconym historii i znaczeniu okresu dzieciństwa.

¹²⁵ Ciekawą przestrzeń rozumienia dziecka jako „człowieka kompetentnego” przedstawia w swojej książce Jesper Juul. Autorka, która od wielu lat zajmuje się terapią rodzin, pokazuje że w naszych relacjach z dziećmi zwykliśmy traktować je jako osoby niekompetentne, nieuspołecznione, które muszą podlegać rozmaitym oddziaływaniom, aby nabyć prawo do pełnego poszanowania ich człowieczeństwa. Proponuje ona przyjęcie innej optyki w relacji z dzieckiem, która polegałaby na traktowaniu dziecka, od momentu jego narodzenia, jako pełnej istoty ludzkiej, kompetentnej i zdolnej do komunikowania wzajemnego z rodzicem. Zob. J. Juul, *Das kompetentne Kind*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 1999, za: B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, *op.cit.*, s. 108. Również badania B. Śliwerskiego nad dzieckiem wskazują na kilka kluczowych kwestii związanych z uznaniem kompetencji dziecka.

¹²⁶ Wizja dziecka postrzeganego jako filozofa jest punktem centralnym badań prowadzonych przez M. Szczepką–Pustkowską, por. M. Szczepką–Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa...*, *op.cit.*

Koncepcja związana ze sposobem definiowania dziecka poprzez pryzmat „pełni” może być podstawą budowania koncepcji praw dziecka i zostaje przyjęta w niniejszej rozprawie w aspekcie rozumienia prawa dziecka do edukacji. Poniższy schemat ukazuje swoistość różnych stanowisk definicyjnych w zakresie antropologii dziecka. Wszystkie one krążą wokół kategorii „dziecko”, dookreślając konkretne jej aspekty definicyjne.

Ryc. 3. Przyjęte orientacje w sposobie definiowania dziecka (opracowanie własne).



Podanie pełnej, wyczerpującej definicji dziecka (podobnie jak człowieka dorosłego) nie będzie prawdopodobnie nigdy możliwe. Joseph Möller pisze, że nadszedł już czas, żeby porzucić myśl o wyczerpującej definicji człowieka¹²⁷. Wydaje się jednak, że pogląd ten nie stanowi legitymizacji postawy biernej naukowo w zakresie dookreślania pola semantycznego pojęcia „dziecko”. Być może dzięki podjętym badaniom rozumienie kategorii „dziecko” uległo przekształceniu, poszerzeniu, zaistniało w nowym horyzoncie antropologii pedagogicznej. Istotą podjętych badań nie jest jednak ostateczna kreacja nowej definicji dziecka, lecz sam proces poznawania i rozumienia tego, kim jest dziecko. Podjęty proces rozumienia i poznawania dziecka poprzez kategorie ontologiczne człowieka, doprowadził w rezultacie do powrotu do początkowego pytania, które stanowiło inspirację do podjęcia przedmiotowych analiz. Jakim człowiekiem jest dziecko? Jednak nie wracam już do punktu wyjścia. Przekraczam go (w myśl zasady spirali hermeneutycznej) i znajduję się na innym, nowym poziomie poznania, właśnie dzięki podjętym analizom. Rozpoczynając bowiem proces poznania, nigdy nie wraca się do stanu wiedzy pierwotnej.

¹²⁷ J. Möller, *Człowiek w świecie. Zarys antropologii filozoficznej*, Paryż 1969, s. 12.

Zdając sobie sprawę z faktu, iż cały system ochrony praw dziecka zbudowany jest na fundamencie konkretnych idei i rozumienia dziecka, podjęłam próbę ich dookreślenia i zarysowania kategorii dziecka na tle antropologii człowieka. Pytanie o rozumienie pojęcia „dziecko” we współczesnym dyskursie praw człowieka otwiera przestrzeń nowej wiedzy o nowym człowieku, któremu na imię Dziecko. Uważam, że warto zgłębiać tajemnicę tego, kim jest dziecko, po to żeby móc zrozumieć dziecko i stworzyć mu odpowiednie warunki społeczno–prawne wspomagające jego rozwój. Nawet jeśli w wyniku tych dociekań nie uda się nigdy zbudować adekwatnej definicji pojęcia „dziecko”, to jednak postawa otwartości, wsłuchania się w dziecko, a także odkrywania własnego doświadczenia bycia dzieckiem, jest tym twórczym trudem i doświadczeniem, który „w bólu samemu rodzić trzeba (...) [i który jest – *dopisek autora*] najcenniejszy”¹²⁸.

¹²⁸ J. Korczak, *Jak kochać...*, *op.cit.*, s. 214.

ROZDZIAŁ III

Problematyka dzieciństwa w badaniach nad dzieckiem

*Sunt pueri pueri, pueri puerilia tractant*¹²⁹

1. Dzieciństwo jako kategoria społeczno-pedagogiczno-prawna

Wcześniejsze badania dotyczyły konkretnej jednostki rozumianej, w zależności od przyjętej orientacji, jako jednostka, która dopiero staje się człowiekiem („orientacje braku”) bądź jest już nim w pełni („orientacje pełni”). Stanowiąca przedmiot poniższych analiz kategoria „dzieciństwo” jest ogólniejsza i obejmuje szersze konteksty i fakty kulturowe¹³⁰, w jakich dziecko przeżywa czas pierwszych lat swojego życia.

Problematyka dzieciństwa stanowi współcześnie przedmiot analiz wielu nauk szczegółowych. Wśród dyscyplin naukowych tworzących obszar badawczy studiów nad dzieciństwem odnaleźć można takie nauki, jak pedagogika, antropologia, filozofia dzieciństwa¹³¹, historia, socjologia, psychologia, nauki prawne, a także literatura i sztuka o dzieciach i dla dzieci. Problematyka ta obecna

¹²⁹ „Dzieci są przecież zawsze dziećmi i postępują dziecinnie („zajmują się dzieciństwami”, parafraza z Wulgaty, 1. List św. Pawła do Koryntian, 13, 11.

¹³⁰ *Constructing and Reconstructing Childhood*, (red.) J. James, A. Prout, Flamer, Basingstoke 1990, s. 8.

¹³¹ W przyjętym rozumieniu filozofia dzieciństwa stanowi część szerszych studiów nad dzieciństwem, stanowiąc wraz z refleksją antropologiczną ich podstawę. Warto jednak zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu spotykać można pogląd, zgodnie z którym filozofia dzieciństwa postrzegana jest jako samodzielna dyscyplina badawcza, por. G.B. Matthews, *A Philosophy of Childhood*, The Poynter Center for the Study of Ethics and American Institutions, Indiana University, Bloomington, 2006. Autor rozumie filozofię dzieciństwa jako włączenie filozofii w obszar namysłu nad dzieciństwem.

jest w analizach naukowych od dłuższego czasu, warto wspomnieć tu pionierskie badania nad dzieckiem i dzieciństwem prowadzone przez Jana Władysława Dawida pod koniec XIX wieku¹³²,

Studia nad dzieciństwem oferują szerokie możliwości badań interdyscyplinarnych wykorzystujących dorobek metodologiczny poszczególnych nauk. Stąd też wynika wyraźna odmienność i różnorodność stanowisk teoretycznych w zakresie rozumienia problematyki dzieciństwa. Badania nad dzieciństwem charakteryzuje także ich kontekstualność, odwołania do określonych warunków społeczno–kulturowych i współczesnych przemian społeczno–politycznych. William A. Corsaro w podejmowanych przez siebie studiach nad dzieciństwem stwierdza, że każda interpretacja tego pojęcia uzależniona jest od kultury, organizacji oraz stopnia rozwoju danego społeczeństwa¹³³. Uznanie dzieciństwa za kategorię społeczno–pedagogiczną nie budzi we współczesnych debatach naukowych zasadniczych sporów¹³⁴. W literaturze przedmiotu brak jest natomiast pozycji, która w sposób syntetyczny ujmowałaby problem dzieciństwa widzianego w perspektywie wiedzy pedagogiczno–prawnej, która to perspektywa otwierałaby drogę poszukiwań antropologicznych podstawy konstruktu praw dziecka, a w szczególności prawa dziecka do edukacji.

W podejmowanych badaniach uwzględniam różnorodne aspekty dzieciństwa, przede wszystkim dzieciństwa jako fenomenu kulturowego¹³⁵, statusu społecznego¹³⁶, dzieciństwo jako toposu¹³⁷, a także, w dalszych analizach, dzieciństwa jako zdeterminowanej prawnie kategorii¹³⁸. Samo zaistnienie wspólnej przestrzeni dla problematyki dzieciństwa w obrębie literatury i sztuki danej kultury wskazuje na jedność kulturową danego obszaru oraz na istnienie pierwotnych wzorców myślenia człowieka (archetypów) dotyczących faktów i zjawisk związanych z dzieckiem. Topos dzieciństwa w kulturze europejskiej budowany jest na zasadzie obrazu mającego na celu opis sytuacji dziecka i pośrednio oddziałuje na przyjęte wyobrażenie dzieciństwa kształtując postawy społeczne i normatywne wobec tej kategorii. Ukazanie, w ramach podjętych badań, dzieciństwa jako toposu ma charakter pomocniczy, wprowadzający w przedmiotowe analizy¹³⁹. Zasadnicze znaczenie dla podjętych badań ma ukazanie dzieciństwa jako wyodrębnionego zjawiska społecznego determinującego dalsze losy jednostki, bowiem „dzieciństwo jest okresem niezwykle ważnym, wspomagającym okresy występujące po nim w biografii każdego człowieka, bowiem młody człowiek dziedziczy dziedzictwo swojego dzieciństwa, dorosły dziedziczy to, co przeżył w młodości, a człowiek stary nosi w sobie

¹³² J.W. Dawid, *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynke do psychologii doświadczalnej*, w: tenże, *Pisma Pedagogiczne*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, czy *Program postrzeżeń psychologiczno – wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 r. życia*, 1887.

¹³³ Por. W.A. Corsaro, *The sociology of childhood*, Thousand Oaks–California–London–New Delhi 1997.

¹³⁴ Takie stanowisko prezentuje wielu współczesnych badaczy dzieciństwa, np. D. Gittins, M.J. Kehily, W. Rogers, W.A. Corsaro, G.W. Matthews, B. Smolińska–Theiss.

¹³⁵ Por. *Constructing and Reconstructing Childhood*, J. James, A. Prout (red.), Flamer–Basingstoke 1990.

¹³⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 83.

¹³⁷ Dzieciństwo w tym ujęciu postrzegam jako pewien konwencjonalny motyw i obraz w ramach kultury europejskiej. Pewne „miejsce wspólne” dla literatury i sztuki odzwierciedlające potoczne, utarte i ogólnie przyjęte sądy. Takie znaczenie terminu „topos” przyjmuję za W. Kopaliński, termin *Topos*, w: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1999, s. 507.

¹³⁸ Analizy poświęcone temu zagadnieniu prezentowane są w następnym rozdziale.

¹³⁹ Patrz przypis 152.

dziedzictwo całego swojego życia, które wzięte razem ukazuje tę przepiękną mozaikę, którą nazywamy życiem człowieka”¹⁴⁰.

Wielość stanowisk definicyjnych i metodologicznych w ramach podejmowanych badań nad dzieciństwem, wymaga pewnego uporządkowania i systematyzacji. W badaniach nad problematyką szeroko rozumianego dzieciństwa, jakie w naukach społecznych podejmowane są od lat 60. XX wieku, wyodrębniam za M.J. Kehily trzy perspektywy interpretacyjne: perspektywę historyczną, socjokulturową oraz polityczną¹⁴¹. Jest to propozycja ogólna, która dzięki przyjęciu kategorii czasu, rozwoju i grupy, pozwala ująć współczesny dyskurs o dzieciństwie w pewne ogólne kategorie. Te trzy perspektywy stanowią punkt odniesienia dla poniższych badań, współtworząc je w sposób dynamiczny. Ponieważ zmiany o których piszę są procesami, trudno nadać im jednoznaczny cenzus czasowy. Przedstawione zostaną jednak na osi czasu, która pozwoli zachować porządek rozważań, z pełną świadomością istoty procesu zmiany.

2. Przemiany konstruktu dzieciństwa – dzieciństwo zagubione i odnajdywane

2.1. Zagubione dzieciństwo

Badania historyczne stanowią współcześnie bogate źródło wiedzy o dzieciach i dzieciństwie na przestrzeni wieków, a także stanowią inspirację dla pedagogów do nowych poszukiwań badawczych¹⁴². Znajomość i świadomość historyczności konstruktu dzieciństwa pozwala lepiej zrozumieć samo pojęcie dziecka oraz właściwie odczytać konteksty współczesnego dzieciństwa.

¹⁴⁰ R. Guardini, *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*, Würzburg–Verlag 1953.

¹⁴¹ Systematyzacja proponowana przez M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008. W ramach literatury przedmiotu istnieją też inne podziały czy próby systematyzacji współczesnych badań nad dzieciństwem, np. J. Qvortrup proponuje podział na: 1) pytania o obraz dzieciństwa, 2). pytania o warunki życia dzieci, 3) pytania o dziecko jako aktora życia społecznego; w: M. Szczepńska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011, s. 27–30, a także propozycja B. Śliwerskiego, aby w badaniach nad dzieciństwem wyodrębnić trzy następujące nurty: 1) badania historyczne, 2) badania nad dzieckiem jako indywiduum i jako członkiem grupy społecznej z uwzględnieniem dzieciństwa jako statusu społecznego, oraz 3) badania nad dzieckiem jako aktorem i konstruktorem własnego życia. Inną strategię w odniesieniu do badań nad dzieciństwem przyjął w swej książce *Pedagogika dziecka. Studium Pajdocentryzmu* B. Śliwerski. Praca tego autora jest cenną analizą strukturalną, obejmującą rozległy obszar badań nad dzieciństwem, według przyjętych kategorii analitycznych. Stanowiła ona niewątpliwie inspirację przy opracowaniu niniejszego rozdziału.

¹⁴² B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993, s. 13.

Sytuacja dziecka i przestrzeń jego dzieciństwa od zarania dziejów uwarunkowana była spłotem różnorodnych aspektów życia określonej społeczności, takich jak na przykład wyznawana/obowiązująca religia, filozofia, warunki ekonomiczne, gospodarcze czy zdarzenia losowe. Poziom rozwoju danego społeczeństwa, jego sił ekonomicznych, stosunków gospodarczych i społecznych, a także poglądy ideowo–polityczne i filozoficzne występujące w konkretnej epoce historycznej przesądzały o istocie stosunku społeczeństwa do dziecka¹⁴³. Charakter danego czasu historycznego i indywidualnych przestrzeni życia dziecka jest bardzo istotny. Ich poznanie staje się warunkiem koniecznym, a zarazem podstawowym kontekstem rozumienia dzieciństwa¹⁴⁴.

Początek badań historycznych nad dzieciństwem datować można na lata 60. i 70. XX wieku, kiedy to Philippe Ariès i Lloyd de Mause sformułowali w swoich dziełach pogląd, iż postawy społeczeństwa wobec dzieci w ciągu wieków podlegały zasadniczym zmianom. Mause¹⁴⁵ twierdził, że zmiany te szły w kierunku coraz większej humanitaryzacji stosunku społeczeństwa do dziecka. W historii dzieciństwa mamy, według tego badacza, do czynienia z pewnego rodzaju postępem¹⁴⁶. Im dalej nasza refleksja sięga wstecz na osi czasu, tym obserwować można niższy poziom świadomości specyfiki okresu dzieciństwa, a co za tym idzie – niższy poziom opieki nad dzieckiem oraz wyższy wskaźnik przemocy wobec dzieci. Dodatkowo Mause wskazuje na istotne znaczenie relacji rodzic–dziecko w procesie historycznej zmiany konstruktu dzieciństwa, a także praktyk stosowanych w wychowaniu dzieci, które stanowią warunek transmisji i rozwoju wszystkich innych elementów kultury danego społeczeństwa¹⁴⁷. Doskonalenie się relacji rodzic–dziecko oraz praktyk stosowanych w ramach wychowania doprowadzają ludzkość do coraz pełniejszego poznania kategorii dzieciństwa i do nowych relacji opartych na miłości, odpowiedzialności i współdziałaniu.

Ariès, podejmując próbę chronologicznego uporządkowania wiedzy o koncepcjach dzieciństwa i wizerunku dziecka od średniowiecza po czasy nam współczesne, wskazuje na elementy, które wyznaczały pozycję dziecka w rodzinie, grupie społecznej, w systemie normatywnym, a tym samym kreowały konkretne sposoby i normy w zakresie zaspokajania potrzeb dziecka i kształtowały określony historycznie i mentalnie sposób postrzegania dziecka i dzieciństwa. To właśnie dzięki tym badaniom o dzieciństwie myślimy jako o wytworze kultury, a nie tylko biologii. To kultura, jaka cechuje dany okres historyczny, a także umiejętność korzystania z niej i jej współtworzenia przez społeczeństwo, pozwalała ludzkości dojrzywać do respektowania podstawowych praw dzieciństwa. Jednak proces ten – jak pokazuje Ariès w prowadzonych przez siebie systematycznych badaniach nad historią dzieciństwa – był powolny i „kosztował” ludzkość wiele wysiłku.

¹⁴³ M. Balcerek, *Prawa dziecka...*, *op.cit.*, s.32.

¹⁴⁴ U. Kamińska, *Zranione dzieciństwo. Wychowankowie domu dziecka mówią*, Katowice 2000, s. 69.

¹⁴⁵ Lloyd de Mause jest przedstawicielem grupy historyków dzieciństwa określanych jako „psychohistorycy”, którzy opierając się na teorii freudowskiej, podejmowali próby rekonstruowania i rozumienia emocjonalnych i psychologicznych zmian w zakresie wychowania dzieci i związanych z tym osobistych doświadczeń dzieciństwa w aspekcie historycznym.

¹⁴⁶ L. de Mause, *The history of Childhood*, London 1976, s. 20.

¹⁴⁷ *Ibidem*, s. 4.

Poniższe słowa Antoine’a de Saint-Exupéry’ego – można potraktować jako alegorię dziecka żyjącego w społeczeństwie tradycyjnym, które to społeczeństwo miało niewielkie wyobrażenie o znaczeniu okresu dzieciństwa.

*Był wolny, tak nieskończenie wolny, że nie czuł, by coś ważył na tej ziemi.
Brakowało mu ciężaru ludzkich związków, który przeszkadza w marszu,
brakowało lez, pożegnań, wymówek, radości,
wszystkiego, co człowiek hoduje w sobie lub zrywa,
ilekroć wykonuje jakiś gest, brakowało tysięcy nici,
które go wiążą z innymi i obciążają.*¹⁴⁸

Początkowo nie dostrzegano specyfiki okresu dzieciństwa. Za dzieciństwo „uważano okres najwcześniejszy, kiedy potomstwo człowieka nie może się obejść bez pomocy; ledwie dziecko zaczynało sobie fizycznie dawać radę, wciągano je w świat dorosłych, dzieliło z dorosłymi pracę i zabawę. Małe dziecko przemieniało się raptownie w młodego człowieka, nie przechodząc przez etap wczesnej młodości”¹⁴⁹. Ważnym wyznacznikiem stosunku społeczeństwa tradycyjnego do dziecka były jego względnie krótkie i nietrwałe życie. Wiązało się to z niskim poziomem rozwoju nauk medycznych i opieki okołoporodowej, w rezultacie czego rodziło się wiele dzieci, ale tylko nieliczne z nich miały szansę na przeżycie i wkroczenie w świat dorosłych. „Obecność dziecka w rodzinie i w społeczeństwie trwała zbyt krótko i znaczyła za mało, by odcisnąć się w pamięci i w wrażliwości”¹⁵⁰. W rezultacie dzieci nie istniały jako niezależna grupa społeczna¹⁵¹. Przez pierwsze lata życia podstawową troską było ich przetrwanie, a osiągnąwszy odpowiedni wiek stawały się po prostu częścią świata dorosłych. Dlatego dziecko traktowano głównie jako przedmiot troski i darzono je powierzchownym uczuciem, które Ariès określa jako *mignotage* (rozczerzenie). Dziecko było tylko małym, zabawnym stworzeniem, które potrafiło rozczulać swoich opiekunów. Nie darzono je szczególnym pietyzmem, nie nadawano mu wyjątkowego znaczenia i wartości, bowiem jego życie wciąż znajdowało się na granicy dwóch światów: boskiego i ludzkiego i nie wiadomo było, w którą stronę ostatecznie los je skieruje¹⁵². Jego śmierć nie budziła nadzwyczajnego smutku czy tęsknoty. Szybko bowiem zastępowane było następnym potomstwem. W dziecku nie dostrzegano potencjalnego człowieka dorosłego, zbyt wiele dzieci umierało nie osiągając dorosłości. Skutkiem czego dziecko pozostawało anonimowe¹⁵³. Podstawową funkcją rodziny była zatem prokreacja i opieka, bez uwzględnienia w zasadzie

¹⁴⁸ Cyt. za: A. de Saint-Exupéry, *Ziemia planeta ludzi*, Warszawa 1993, s. 45.

¹⁴⁹ P. Ariès, *Historia dzieciństwa*, Gdańsk 1995, s. 7–8.

¹⁵⁰ *Ibidem*.

¹⁵¹ E. Verhellen, *Children’s rights in Europe. An overview and framework for understanding*, w: P.Koeppel (red.), *Kindschaftsrecht und Völkerrecht im europäischen Kontext*, Luchterhand Verlag, Neuwied 1996, s. 117.

¹⁵² B. Smolińska-Theiss, *Godność dziecka – odkrywana, zdobywana, niszczone*, Horyzonty Wychowania 2006, Nr 5 (9) (*Troski godności*), s. 152.

¹⁵³ P. Ariès, *Historia...*, *op.cit.*, s. 49.

funkcji uczuciowej. Pojawienie się i ewolucja instytucji szkolnej, która będzie przedmiotem dalszych analiz, dodatkowo osłabiała więzi uczuciowe między rodzicami a dziećmi.

Ariès swoją wiedzę o historycznych przemianach dzieciństwa czerpie także z analizy tekstów z dziedziny kultury. Sztuka i sposoby przedstawiania w niej dziecka są dla niego bogatym tekstem źródłowym, który wskazuje, iż w mentalności ludzi wieku X–XII nie było miejsca na kategorię dzieciństwa, a obraz dziecka nie był dla nich ani interesujący, ani rzeczywisty. „Aż do wieku XII sztuka średniowieczna ignorowała dzieciństwo i nie próbowała go przedstawiać. W świecie średniowiecznym nie było dla dzieciństwa miejsca”¹⁵⁴. Dopiero pod koniec XII wieku pojawiają się w sztuce następujące typy przedstawień dziecka: dziecko anioł, Dzieciątko Jezus oraz dziecko nagie (czasy gotyku). XV wiek przynosi dwa nowe typy przedstawień dziecka – portret i putto. Wraz z rozwojem ikonografii dziecka obserwować można kolejny wskaźnik zmian stosunku społeczeństwa do dziecka. Wskaźnikiem tym są dziecięce ubiory, które z biegiem lat, z ubiorów wzorowanych na garderobie ludzi dorosłych, stają się coraz bardziej charakterystyczne właśnie dla dzieci. „Od XIV wieku, kiedy dzieci były ubierane tak samo jak dorośli, przeszliśmy do czasów wyspecjalizowanego, dziecięcego stroju. Zmiana dotyczyła głównie chłopców. Dzieciństwo dostrzeżono wprawdzie u nich”¹⁵⁵.

Zatem według podań Arièsa u progu epoki nowożytnej, „w społeczeństwie średniowiecznym, ludzie nie mieli żadnego poczucia specyfiki dzieciństwa. Nie znaczy to wcale, by zaniedbywali i porzucali dzieci bądź nimi gardzili. Świadomość dzieciństwa to nie to samo, co czułość dla dzieci; mieć świadomość dzieciństwa, to zdawać sobie sprawę z odrębności dziecka, które w zasadniczy sposób różni się nawet od młodego dorosłego. Otóż, takiej świadomości nie było. Gdy tylko dziecko mogło się obejść bez stałej opieki matki, piastunki czy niani, wchodziło w świat dorosłych i nie wyróżniało się w nim niczym osobliwym”¹⁵⁶. Dzieci żyły wspólnie z dorosłymi i gdy tylko były zdolne, a następowało to około siódmego roku życia¹⁵⁷, wkraczały w świat ludzi dorosłych, dzieląc ich pracę, zabawę, radości i troski. Dziecko postrzegane było jako „mały dorosły”, który już wkrótce będzie mógł stać się w pełni użytecznym. Dzieci nie tworzyły jakiejś specjalnej grupy społecznej czy wiekowej, raczej trwały w swoistym, nieokreślonym oczekiwaniu na dorosłość. Spojrzenie na dziecko jako na miniaturkę człowieka dorosłego pozwala w sposób prosty opisać je i jego działanie na zasadzie analogii do działania człowieka dorosłego¹⁵⁸. Nie dostrzegano specyficznych potrzeb dziecka, a co za tym – idzie nie stwarzano warunków do ich pełnej realizacji. „Cywilizacja średniowieczna zapomniała o *paidei* starożytnych, a nie miała jeszcze pojęcia o edukacji nowożytnej”¹⁵⁹.

Ludzkość zaczęła odkrywać dzieciństwo w XIII wieku¹⁶⁰ i stopniowo zgłębiała tajemnicę nieznanego dotąd, swoistego bytu. Wraz z tym procesem zmieniał się również społeczne nasta-

¹⁵⁴ *Ibidem*, s. 43.

¹⁵⁵ *Ibidem*, s. 66–68.

¹⁵⁶ *Ibidem*, s. 125.

¹⁵⁷ *Ibidem*, s. 234.

¹⁵⁸ J. Wilk, *Kim jest dziecko*, w: *W służbie dziecku*, J. Wilk (red.), t. I, Lublin 2003, s. 27.

¹⁵⁹ P. Ariès, *Historia...*, *op.cit.*, s. 234.

¹⁶⁰ *Ibidem*, s. 55.

wienie do dziecka, rodzicielstwa i prokreacji. Narodziła się moralna koncepcja dzieciństwa, która wprowadza zupełnie nowe kategorie w odniesieniu do dziecka. W *Regułach wychowania* z 1687 r. F. Coustel pisał: „Trzeba kochać dzieci i przewycięzać niechęć, jaką budzą w człowieku rozumnym. Dzieci nie zasługują na wielki szacunek, jeśli brać pod uwagę ich zewnętrżność, która jest jedną słabością, tak na ciele jak i na umyśle. Ale uczucia nasze się zmieniają, kiedy patrzymy w przyszłość, i gdy postępowanie nasze dyktuje nam wiara”¹⁶¹. To nowe spojrzenie na dziecko przede wszystkim zmienia społeczny sposób postrzegania dzieciństwa i wyznacza ludzkości drogę prowadzącą do pełnego odkrycia i poszanowania praw człowieka w okresie dzieciństwa. To właśnie ten nowy sposób myślenia o dzieciństwie, nie tylko jako o etapie terminacji przed dorosłością, doprowadza do wzrostu zainteresowania społecznego dzieckiem i jego rozwojem.

Klimat duchowy XVII wieku, pojawienie się i rozwój szkolnictwa, powstanie pierwszej instytucji kolegium, to wszystko sprawia, że uznano, iż dziecko, zanim stanie się dojrzałe do życia, musi być otoczone specjalną troską. Ta troska, w tamtych czasach, przybierała ramy specjalnego reżimu, swoistej kwarantanny¹⁶², która miała przygotować dziecko do wejścia w świat ludzi dorosłych. Zwrócenie jednak uwagi na wartość, jaką jest wykształcenie dzieci, stanie się tą siłą, która będzie przemieniała społeczeństwo.

Historyczne przemiany konstruktu dzieciństwa opisywane przez Arięsa dowodzą, że dzieciństwo jest nie tworem natury, ale przede wszystkim kultury danego czasu historycznego. Tak rozumiane dzieciństwo zostało stworzone jako konstrukt społeczno–kulturowy w XVI wieku. Zatem stopień rozwoju danego społeczeństwa i klimat kulturowy danego czasu historycznego wyznaczają wektory analizy w badaniach nad dzieciństwem. Podobne stanowisko prezentuje Richard Farson, formułując swoją tezę o „wynalezieniu” dziecka: „idea dzieciństwa jest szesnastowiecznym wynalazkiem europejskim. A zatem przed pierwszą częścią Wieków Średnich po prostu nie istniała koncepcja dzieciństwa. Większość języków nie miała nawet słowa «dziecko»”¹⁶³.

Należy wspomnieć, że podjęte przez Arięsa studia, zawarte w jego książce *Historia dzieciństwa*, poddawane są współcześnie krytyce¹⁶⁴. Bez wątpienia jednak prezentowane przez niego tezy stały się podstawą do kolejnych badań nad dzieciństwem oraz punktem wyjścia nowych analiz tej kategorii w różnych krajach, kulturach, a także w różnych strukturach społecznych, doprowadzając do ubogacenia współczesnej wiedzy na temat historii, antropologii i psychologii dzieciństwa¹⁶⁵.

¹⁶¹ Cyt. za: F. Coustel, *Ibidem*, s. 117.

¹⁶² *Ibidem*, s. 236.

¹⁶³ R. Farson, *O wynalezieniu dzieci*, w: *Edukacja i wyzwolenie*, K. Blusz (red.), Kraków 1992, s. 40.

¹⁶⁴ Autorowi zarzuca się pewne błędy metodologiczne w ramach prowadzonych badań, a także m.in. niedocenianie znaczenia miłości rodzicielskiej, jaką w wiekach średnich rodzice darzyli swoje dzieci, oraz brak uwzględnienia charakterystycznych dla średniowiecza schematów intelektualnych odnoszących się do poszczególnych faz życia dziecka; por. G.B. Matthews, *A Philosophy of Childhood*, *op.cit.*; D. Gittins krytykuje natomiast sugestie autora, że wysoka śmiertelności dzieci w wieku średnim spotykała się z emocjonalną obojętnością rodziców, D. Gittins, *Historia konstruktów dzieciństwa*, w: *Wprowadzenie do badań nad ...op.cit.*, s. 58–59. Również sformułowane przez Arięsa twierdzenie dotyczące traktowania i przedstawianie dzieci jako miniatur dorosłych, co świadczyć miało o nieistnieniu odrębnej koncepcji dzieciństwa, poddawane jest krytyce. Por. D. Archard, *Rights and Childhood*, New York 1993.

¹⁶⁵ B. Smolińska–Theiss, *Trzy nurty badań nad dzieciństwem*, Problemy opiekuńczo–wychowawcze, 1995, Nr 10 (345), s. 4.

2.2. Nadzieja dzieciństwa

Mit dziecka postrzeganego w kategoriach miniatarki człowieka dorosłego szybko spotkał się w historii z dość radykalnym sprzeciwem, czego przykładem może być m.in. naturalizm pedagogiczny¹⁶⁶. W epoce oświecenia odkryte zostaje dziecko i dzieciństwo jako przestrzeń nieskażona, naturalna, wolna od determinanty historycznej i niezatroskana o przyszłość. Nastawienie naturalistyczno–natywistyczne epoki oraz nurt nowych, alternatywnych propozycji „zajmowania się” dzieckiem¹⁶⁷ i rozwijająca się nowa psychologia rozwojowa – wszystko to sprawiło, że pojawił się pewien społeczny konstrukt dzieciństwa, który w romantyzmie przybrał postać „utraconego raju”. Głosząc tezę swobodnego wychowania zgodnego z naturą dziecka, J.–J. Rousseau idealizował i gloryfikował dzieciństwo. Przełom, jaki zapoczątkowały jego poglądy, zawarte choćby w *Emilu* czy w *Przechadzках samotnego marzyciela*, doprowadza do zmiany sposobu postrzegania dziecka. Według autora dziecko jako istota „sama w sobie” pozostaje prawdziwie wolna od społeczeństwa. Jednocześnie jednak jest z tym społeczeństwem związane, gdyż musi wejść w strukturę społeczną i mieć w niej twórczy udział. Stąd dostrzegana przez Rousseau potrzeba kształcenia najmłodszych. Bez wątpienia jednak romantyczna wizja dziecka wciela „ideał nie spełniony, lecz zadany, człowiek natomiast – ograniczoność określenia”¹⁶⁸.

W takim ujęciu dzieciństwo przestaje być jedynie koniecznym etapem życia, przestrzenią oczekiwania na etap doskonalszy, a staje się samoistną, autonomiczną wartością, fazą życia, którą charakteryzuje pełnia i szczęście. Rozwijająca się społeczna świadomość wartości dzieciństwa oraz coraz większe zainteresowanie tym etapem życia człowieka powodują wzrost liczby działań mających na celu podnoszenie jakości i przedłużanie czasu dzieciństwa. Rousseau postulował przemianę dotychczasowego sposobu myślenia o dzieciństwie: „Kochajcie dzieciństwo, opieką otaczajcie jego zabawy, jego przyjemności, jego miłe skłonności (...). Uważaj wszelkie opóźnienie za korzystne, pozwól dzieciństwu dojrzewać w dziecku. (...) Dzieciństwo zna właściwe sobie sposoby widzenia, myślenia, czucia i nie ma nic błędniejszego, niż chcieć je zastąpić sposobami właściwymi ludziom dorosłym”¹⁶⁹.

Ta wyidealizowana wizja szczęśliwego dzieciństwa prezentowana przez Rousseau rozbudowana została w kierunku wychowania negatywnego, tj. takiego, którym kieruje samo dziecko w sposób wewnętrznie autonomiczny, samorzutny i spontaniczny, bez udziału wychowawcy. Rousseau zwrócił jednak uwagę społeczności międzynarodowej na znaczenie okresu dzieciństwa.

To „odkrycie” dzieciństwa wywołało społeczną euforię¹⁷⁰. Ludzkość zachwyciła się romantycznym wizerunkiem dziecka. Narodziła się psychologia dziecka, której pionierem był Wilhelm

¹⁶⁶ J. Wilk, *Kim jest dziecko*, op.cit., s. 32.

¹⁶⁷ W okresie oświecenia rozwijają się nowe projekty wychowania, nauczania czy opieki nad dzieckiem. Należy tu wymienić propozycję m.in. J.A. Komeńskiego, J. Locke, J.J. Rousseau, A. Czartoryskiego czy D. Krajewskiego.

¹⁶⁸ A. Kubale, *Dziecko romantyczne. Szkice o literaturze*, Wrocław 1984, s. 21.

¹⁶⁹ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955, s. 68–91.

¹⁷⁰ J. Wilk, *Wychowawca wobec pytania: „Kim jest dziecko”*, w: *Oblicza dzieciństwa*, Komar–Biela D. (red.), Lublin 2001, s. 188.

T. Preyer¹⁷¹ (1841–1897), a która została rozwinięta przez Jeana Piageta (1896–1980), Henriego Wallona (1879–1962) oraz psychologa amerykańskiego Arnolda Gesella (1880–1961)¹⁷². To zafascynowanie nauki i zwrócenie się jej w kierunku dziecka doprowadziło do powstania wielu eksperymentalnych badań nad dzieckiem i jego rozwojem. Miały one miejsce najpierw w założonym w Lipsku przez Wilhelma Wundta laboratorium psychologicznym (1879), w paryskim laboratorium Alfreda Bineta (1892) czy też w laboratorium „Child Study” uniwersytetu w Worcester w USA – prowadzone przez G. Stanleya Halla (1904). W ten sposób doszło do ustalania się psychologicznego opisu kategorii „dzieciństwo”, który rozwijają i doprecyzowują tacy badacze, jak m.in. Piaget czy Lawrence Kohlberg. Piagetowską koncepcję rozwoju dziecka przyjmuje się za pierwowzór teoretycznych ujęć psychologii rozwojowej w tej kwestii¹⁷³. Jak twierdzi Piaget, dzięki zamianom struktur poznawczych, które odzwierciedlają zmieniające się w określony sposób wzory myślenia dziecka o sobie i o świecie, dokonuje się jego rozwój¹⁷⁴. W swojej teorii Piaget wyodrębnia konkretne, uporządkowane stadia, przez które przechodzi każde dziecko, zanim osiągnie dojrzałość. Kohlberg w swojej teorii akcentuje wyraźnie aktywną rolę dziecka w procesie swojego rozwoju. Według niego „proces rozwojowy polega na jakościowym przeorganizowaniu form myślenia jednostki i ich integracji na coraz wyższych poziomach”¹⁷⁵. Dzięki nowym narzędziom psychologii rozwojowej uwierzono, że dziecko można zmierzyć, poznać, odgadnąć, odkryć i opisać, a dzięki nauce uda się także „(...) sformułować prawa odzwierciedlające funkcjonowanie człowieka, które następnie pedagogika będzie przekształcać w normy techniczne i w ten sposób znajdzie dostęp do skutecznego regulowania zachowań wychowanków”¹⁷⁶. Prowadzone badania, pomimo naiwnych założeń dotyczących możliwości poznania, znacznie wzbogaciły dotychczasową wiedzę o dziecku i specyfice jego rozwoju, a także rozbudziły refleksję na temat istoty kształtowania środowiska zewnętrznego w celu optymalizacji rozwoju dziecka¹⁷⁷. Tym samym stały się punktem wyjścia do burzliwej dyskusji, w której podejmowano krytykę istniejących metod wychowania oraz herbartowskiej tradycji nauczania. Lata 80. XX wieku i początek wieku XXI to czas żywego rozwoju pedagogiki eksperymentalnej¹⁷⁸, która – bazując na osiągnięciach psychologii rozwojowej – budowała nowe koncepcje oparte na znajomości natury dziecka.

¹⁷¹ Autor pierwszego dzieła o życiu psychicznym dzieci: *Die Seele des Kindes*, 1882.

¹⁷² J. Didier, *Słownik filozofii*, Katowice 1992, s. 78.

¹⁷³ V. Walkerdine, *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, M.J. Kehily (red.), Kraków 2008, s. 140.

¹⁷⁴ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966, s. 36.

¹⁷⁵ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, Toruń 1980, s. 24.

¹⁷⁶ J. Rutkowiak, *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń 1990, s. 180.

¹⁷⁷ Por. m.in. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963; K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

¹⁷⁸ Za twórcę pedagogiki eksperymentalnej uważa się wspomnianego już Alfreda Bineta założyciela pierwszego laboratorium badań psychologii dziecka,

Dziecko stało się także gwiazdą i bohaterem powieści lirycznych¹⁷⁹. Zmiana stosunku społecznego do dziecka związana była również ściśle z powstaniem idei człowieka jako *homo educandus*¹⁸⁰, a co za tym idzie – z rozwojem instytucji edukacyjnych. Ten zwrot Nowego Wychowania w kierunku „dziecięcego świata”, jak go określiła Gabriela Zapolska, wywołał z jednej strony zachwyt, a z drugiej – przerażenie kondycją pozytywistycznego dzieciństwa.

Szwedzka pisarka Ellen Karoline Key tak opisywała kondycję współczesnego jej społeczeństwa: „Wypadki, które zaszły w końcu XIX wieku, sprawiły, że w niektórych alegorycznych rysunkach noworocznych przedstawiano nowe stulecie jako nagie dzieciątko spuszczające się na ziemię, lecz cofające się z przestachem na widok kuli ziemskiej bagnetami najeżonej tak gęsto, że nie było tam ani pędzi ziemi, na której by stopę oprzeć mogło”¹⁸¹. W rezultacie tego dziecko ma „zburzone życie rodzinne, wariacki system szkolny, przedwczesne życie fabryczne, przytępiające życie uliczne – oto, co daje wielkie miasto dzieciom ubogim”¹⁸². Jej głos był stanowczym protestem wobec zastanej rzeczywistości, w której dziecko było najbardziej bezbronne wobec pogarszających się warunków życia i dodatkowo obciążone mnóstwem niszczących jego siły stereotypów społecznych dotyczących wychowania. „Kilka tysięcy lat trwająca fuszerka polegająca na pieścieniu, głaskaniu, i biciu małych nie jest wychowaniem. Trzeba ogromnej siły, by choć jednemu, jednemu dziecku dać to, do czego ma prawo”¹⁸³. Skupiła się zatem na wyznaczeniu nowych kierunków w rozwoju i kształceniu dzieci w XX wieku. Dużo uwagi poświęciła roli macierzyństwa w procesie ochrony dzieciństwa, kwestii emancypacji kobiet, a także zwróciła uwagę na problem praw edukacyjnych przynależnych dzieciom. Opowiadała się przeciwko pracy dzieci, wskazując na negatywne jej skutki zarówno dla samego dziecka, jak i dla społeczeństwa¹⁸⁴. Postulowała reformę szkoły i systemu kształcenia dzieci, zadając pytanie: „Jakie rezultaty osiąga dzisiejsza szkoła? Wyczerpuje siły mózgu, osłabia nerwy, krępuje indywidualność...”¹⁸⁵. Zaproponowała zatem „aby ogródek dziecięcy i szkółkę przygotowawczą wszędzie zastąpiła edukacja domowa”¹⁸⁶. Odrzucając panujący model nowożytnego szkolnictwa europejskiego („ogródek freblowski”), chciała przenieść szkołę dziecka do domu. Key ogłasza wiek XX „stuleciem dziecka”, a działalność wychowawczą podporządkowuje zasadzie: „wszystko na miarę dziecka”. Słowa z dramatu *Lwiątko* opublikowanego przez nieznaną autorkę pod męskim pseudonimem Harald Gote nasunęły Key tytuł jej sztandarowego dzieła i stały się punktem wyjścia dla dalszych analiz, kreując jednocześnie kontekst społeczny tamtego okresu: „Wiek przyszły będzie wiekiem dziecka, tak jak miniony był wiekiem kobiety. Gdy zaś dziecko zdobędzie przynależne mu

¹⁷⁹ W literaturze okresu romantyzmu pojawiają się pozytywne głosy w sprawie dzieci. Przykładem może być twórczość m.in. W. Goethego, który w *Cierpieniach młodego Wertera* uczynił dzieciństwo i młodość wraz z jej smutkami i radościami podstawowym przedmiotem sztuki literackiej.

¹⁸⁰ Istota ucząca się i zdolna do uczenia. Idea ta zostanie rozwinięta w dalszej części rozdziału

¹⁸¹ E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 1995, s. 9.

¹⁸² *Ibidem*, s. 12.

¹⁸³ *Ibidem*, s. 61.

¹⁸⁴ *Ibidem*, s. 181.

¹⁸⁵ *Ibidem*, s. 161.

¹⁸⁶ E. Key, *Szkoła domowa*, w: (Red.) Key E., *Stulecie dziecka*, *op.cit.*, s. 152.

prawa, moralność się udoskonali. Wtedy każdy będzie wiedział, że z życiem, które budzi i powołuje, łączą go inne związki niż te, jakie społeczeństwo i prawo mu narzuca. Pojmujesz, że człowiek nie może się zwolnić od swych obowiązków ojcowskich, choćby ziemię dookoła objechał. Królestwo można dać i odebrać, ale ojcostwa nie.(...) Nie czynimy jednak zadość sprawiedliwości, gdy poprzestajemy na utrzymaniu życia, które zbudaliśmy. Każdy powinien zawczasu zastanowić się nad pytaniem, czy ma prawo życie budzić...?”¹⁸⁷.

W jej koncepcji wychowania dziecko awansuje do rangi podmiotu oddziaływań wychowawczych, a podkreślenie samodzielności, aktywności dziecka, jego potrzeb, indywidualnych zainteresowań i wrażliwości, doprowadza do stworzenia koncepcji „nowej szkoły” i powstania nowego kierunku myślowego zwanego **pajdocentryzmem**. Ruch Nowego Wychowania i liczni działacze okresu międzywojennego¹⁸⁸, krocząc w tym duchu podejmowali ogromny wysiłek, aby uświadomić ludzkości odrębność, indywidualność, godność dziecka i zaszczerpieć szacunek dla jego praw. I faktycznie, można powtórzyć za Korczakiem, że „raptem tego dziecka zrobiło się pełno”. Stało się ono przedmiotem życia społecznego, badań naukowych, debat politycznych, literatury i sztuki, a także podmiotem własnego rozwoju i wychowania. Nowa psychologia rozwojowa zgłębiała tajniki rozwoju dziecka, a świat dorosłych urzeczony ideą behawioryzmu szukał optymalnych i skutecznych metod wychowania i nauczania. Dzięki świadomości i uznaniu człowieczeństwa w dziecku, zyskało ono należny mu szacunek, godność i prawo do bycia „tym, kim jest”. Barbara Smolińska–Theiss, analizując historię dzieciństwa, nazywa ten etap odkrycia i zachwyty ludzkości nad dzieckiem pierwszym przejściem/przełomem w badaniach nad dzieciństwem¹⁸⁹. Przełom ten dawał siłę i nadzieję na lepszą przyszłość, która dzięki odkryciu dziecka i skupieniu na nim uwagi i troski, stanie się „nowym, lepszym światem”. Siła tego zachwyty stopniowo jednak słabła, a postawione założenia o możliwości kierowania rozwojem dziecka w kierunku jego najlepiej pojętej szczęśliwości i dzięki temu zasypania przepaści między ludźmi i zbliżenia ich do siebie, okazały się niemożliwe do wykonania. Słuszne wydaje się stanowisko wyrażone w tych zdaniach: „Tryumf dziecka stworzonego przez Ellen Key był, wbrew pozorom, tryumfem racjonalizmu i scjentyzmu. Wierzano, że rozwijająca się nauka pozwoli poznać mechanizmy rządzące rozwojem świata i człowieka”¹⁹⁰. Zatem mimo przewartościowania myślenia pedagogicznego, ogromnej zmiany wizerunku dziecka i podejścia do jego rozwoju, pozostało ono pewnym środkiem/narzędziem do stworzenia wizji nowego, lepszego świata. Przełom, który miał wyzwolić dziecko z jarzma zniewolenia, paradoksalnie ponownie je uprzedmiotowił, a późniejsze wydarzenia społeczno–polityczne w Europie, szczególnie kryzys lat 30. XX wieku i II wojna światowa

¹⁸⁷ *Ibidem*, s. 28.

¹⁸⁸ Również polscy pedagodzy, wśród których wymienić należy przede wszystkim J. Korczaka, S. Sempołowską, M. Grzegorzewską, H. Radlińską i wiele innych postaci, które swoją pracą zawodową i badawczą pomogły odkryć i „ocalić” dzieciństwo.

¹⁸⁹ B. Smolińska–Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem–przełomy i przejścia*, w: *Dzieciństwo – witraż bolesny*, Chowania 2010, Nr 35, s. 16.

¹⁹⁰ B. Smolińska–Theiss, W. Theiss, *Stulecie dziecka; między mitem a zniewoleniem*, w: *W służbie dziecku – blaski i cienie*, J. Wilk (red.), Lublin 2003, s. 91.

wa ostatecznie zweryfikowały idylliczne wizje dzieciństwa. Wiek XX okazał się okrutny w stosunku do dziecka; najpierw tragiczne doświadczenie wojny, której najbardziej bezbronnymi ofiarami stały się właśnie dzieci, niedożywienie, choroby, wyzysk do pracy, maltretowanie, a kończąc na rosnącym na sile zjawisku sieroctwa społecznego, zagubienia, zagrożenia bezpieczeństwa i własnej tożsamości dziecka¹⁹¹. W pejzażu dziecięcych doświadczeń początku XX wieku nie było miejsca na szczytne idee głoszone jeszcze tak niedawno. Choć trzeba zaznaczyć, że w niektórych środowiskach, przetrwały one próbę tych trudnych czasów i rozświetlały wojenne – dziecięce światy¹⁹².

■ 2.3. Emancypacja dzieciństwa

W powojennej historii lata 60. i 70. XX wieku naznaczone zostały duchem lewackiej rewolty młodzieży studenckiej, dzięki której na nowo wyekspozowane zostały sprawy dziecka i dzieciństwa w publicznych debatach. Młodzi ludzie – jak o nich pisze niemiecki publicysta Joachim Trenkner: „spóźnione pokolenie” – zawładnięci byli ideą samodzielnego kształtowania swojej biografii i nadania jej odpowiedniej rangi. Możliwość sprawczości w dziedzinie własnego życia i przyszłości, odróżniała ich od rodziców, którym w czasie wojny i powojennej odbudowy dane było żyć w samym sercu historii¹⁹³. Ci młodzi ludzie dorastali już w innym świecie; kolorowym, różnorodnym, wolnym od wojny, stopniowo opanowywanym jednak przez nowe zniewolenie – konsumpcjonizm. Zachodnia młodzież zaczęła się więc radykalizować politycznie i społecznie, początkowo pod hasłami przerwania wojny w Wietnamie oraz unowocześnienia szkół wyższych. Obiektem krytyki stawały się z czasem także skamieniałe instytucje życia społecznego, a wśród nich między innymi szkoła i system wychowania. Celem tej krytyki miała być emancypacja zniewolonych grup społecznych, wśród których znalazły się właśnie kobiety i dzieci. Ten okres w historii dzieciństwa Barbara Smolińska-Theiss nazywa drugim przejściem, w którym dopatrywać się można emancypacji dziecka i jego upodmiotowienia¹⁹⁴.

Dziecko znowu stało się przedmiotem publicznych, krytycznych analiz pedagogów, rodziców, władz. Należało je chronić, ocalić, a główną kategorią odniesienia podejmowanych działań stało się zjawisko przemocy wobec dzieci. Dziecko postrzegano również jako aktywny podmiot własnego rozwoju i rozwoju społeczeństwa. Przyznano dziecku prawo tworzenia swojego własnego świata przeżyć i własnej kultury, a kategoria dziecięcego świata przeżywanego (*Lebenswelt*) stała się punktem zainteresowania dla pedagogiki. Zaczęto doceniać ideę inwestycji w edukację i ochronę dzieci. W dobie wielkiego kryzysu edukacji przystąpiono do realizacji międzynarodo-

¹⁹¹ Por. m.in. J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków 2006.

¹⁹² Mowa tu chociażby o działalności Janusza Korczaka.

¹⁹³ J. Trenkner, *Czerwona dekada*, w: Tygodnik Powszechny 2020, m Nr 21(2759), s. 19.

¹⁹⁴ B. Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem...*, *op.cit.*, s. 18.

wych programów dotyczących diagnozy i poprawy sytuacji dzieci ujętej w różnych aspektach, w różnych krajach i na różnych kontynentach¹⁹⁵. Zaczynają pojawiać się pierwsze znaczące umowy międzynarodowe w zakresie ochrony dzieci. Zmiana emancypacyjna wizerunku dziecka zasadniczo odmieniła również kształt samej pedagogiki, która zmieniała swój dotychczasowy paradygmat metodologiczny. W miejsce empirycznych badań ilościowych, które służyły głównie kreowaniu zgodnego z zamysłem polityki edukacyjnej, wizerunku instytucji oświatowych, pojawiły nowe badania z zakresu pedagogiki emancypacyjnej i teorii codzienności, wraz z bogatym warsztatem analizy hermeneutycznej i fenomenologicznej. Te nowe nurty utorowały drogę do tzw. przełomu antypozytywistycznego w pedagogice oraz swoistego renesansu badań nad dzieciństwem, który miał miejsce w latach 80. w pedagogice zachodniej (zwłaszcza w pedagogice niemieckiej)¹⁹⁶. Do polskiej myśli pedagogicznej idee te, z racji uwarunkowań historycznych i ideologicznych, przenikały jednak z dużym opóźnieniem.

3. Współczesny dyskurs dzieciństwa

Współczesne tendencje w badaniach nad dzieciństwem charakteryzują się dużą różnorodnością i dyskursywnością¹⁹⁷. Dzieciństwo traktowane jest jako nowa kategoria w badaniach pedagogicznych, która swoje miejsce znajduje w ramach pedagogiki społecznej. Współcześnie obserwować można dalsze rozczarowanie romantyczną wizją dzieciństwa. Proces ten w literaturze nazywany jest **dystopią dzieciństwa**¹⁹⁸. Łatwym do zaobserwowania faktem jest zagubienie dzieciństwa między szkołą, która ma stanowić ostoję kultury i tradycji, a codziennością degradacji środowiska rodzinnego i związków międzyludzkich. Niepokojącym zjawiskiem jest coraz szersze uzależnienie i podporządkowanie życia dziecka różnego rodzaju instytucjom: „Na miejsce tradycyjnych więzi i form społecznych (klasa społeczna, mała rodzina) wkraczają sekundarne instancje i instytucje, które kształtują przebieg życia jednostki odmiennie od świadomych indywidualnych zamierzeń, czynią go «piłką w grze» w świecie mody, stosunków, koniunktur i rynków”¹⁹⁹.

¹⁹⁵ Kryzys edukacji w USA rozpoczął się od lat 70. XX w., bunt y chilijskich licealistów, rewolty studenckie na zachodnich uniwersytetach żądające zmian w systemie szkolnictwa.

¹⁹⁶ *Ibidem*, s. 19.

¹⁹⁷ Dyskurs rozumiem tu jako pewien zestaw wzajemnie powiązanych ze sobą idei, które łączy jakaś szczególna ideologia lub światopogląd.

¹⁹⁸ Por. B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie...*, *op.cit.*, s. 20.

¹⁹⁹ H. Sünger, *Dzieciństwo – między indywidualizacją a instytucjonalizacją*, w: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998, s. 248–259.

W literaturze przedmiotu coraz częściej spotkać można kategorię „zagrożonego dzieciństwa”. Wśród amerykańskich badaczy dzieciństwa można spotkać głosy mówiące o „nowym średniowieczu dzieciństwa”, które charakteryzuje się coraz powszechniejszym zacieraniem różnic między dzieciństwem a dorosłością. Analizie poddają oni, na przykład, dziecięcą modę odzieżową²⁰⁰ i programy telewizyjne skierowane do dzieci²⁰¹, które nieznacznie tylko różnią się od tych kierowanych do osób dorosłych. Obserwować wręcz można próby upodobnienia dzieci do dorosłych poprzez stylizowane na współczesnych trendach mody ubiory dziecięce i programy telewizyjne. W niemieckich badaniach nad dzieciństwem można znaleźć opis podobnych tendencji. Między innymi socjolog Ulrich Beck wskazuje, że współczesne „supernowoczesne dzieciństwo” stanowi odbicie, kalkę zindywidualizowanego społeczeństwa ludzi dorosłych²⁰². Neil Postman w swoim dziele *Zniknięcie dzieciństwa* stwierdza, że taka sytuacja prowadzić może właśnie do zaniku samej kategorii dzieciństwa: „(...) w XX wieku pojęcie dzieciństwa zaczęło podlegać degradacji, a w XXI wieku możemy je utracić, chyba że poczynimy zdecydowane kroki, aby temu przeciwdziałać”²⁰³. Przyczynę eliminacji kategorii dzieciństwa upatruje się w „dezintegracji oraz patologizowaniu prywatnej i publicznej przestrzeni dziecka przez jej komercjalizację, kolonizację, technologizowanie czy biurokratyzowanie”²⁰⁴. Dodatkowo przemiany społeczno-polityczne, problemy związane z procesem globalizacji i zagrożenia współczesnego świata, coraz częstsze klęski żywiołowe, konflikty zbrojne, wojny domowe, handel dziećmi, bieda, choroby, dziecięca prostytutka i pornografia, zjawisko „dzieci ulicy”, przemoc medialna, kryzys rodziny i rodzicielstwa – wszystko to sprawia, że przestrzeń dzieciństwa nabiera specyficznych kształtów i zatracą swoją podstawową istotę.

Zygmunt Bauman stwierdza, że współczesne dzieci i wartość, jaką przypisuje się ich dzieciństwu, są globalizowane²⁰⁵. Dzieciństwo traci swoją idylliczną postać. Jest to perspektywa dzieciństwa opisana m.in. przez Wiesława Theissa w książce *Zniewolone dzieciństwo*. Obraz tak pojętego dzieciństwa odczytać można również ze strofy powieści Ilse Aichinger *Eine Handvoll Leben* (*Garść życia*, 1995): „Dzieciństwo nie było łagodne i idylliczne, to okres dzikich i zaciekłych walk pod maską różowych policzków, okrągłych oczu i niewinnych warg. Tak mordercze były te walki, że większość ludzi z przerażeniem próbowała je zapomnieć i wmówiła sobie, że po latach powierzchownych zabaw i łatwo utulonych łez dopiero obudzili się do prawdziwego życia”²⁰⁶. Jest to kreacja dzieciństwa, z którego człowiek wynosi traumatyczne doświadczenia z powodu, których cierpi przez całe swoje życie. Dzieciństwo traktowane jest w tym kontekście jako przestrzeń marginalizacji

²⁰⁰ Por. A. Lurie, *The Language of Clothes*, Random House, New York 1981.

²⁰¹ Por. N. Postman, *The Disappearance of Childhood*, New York 1982.

²⁰² Por. U. Beck, *Eigenes Leben. Skizzen zu einer biographischen Gesellschaftsanalyse*, w: U. Beck, W. Vossenkühl, U.E. Ziegler, *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben*, München 1995.

²⁰³ N. Postman, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt am Main 1983, s. 182.

²⁰⁴ M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dziecka...*, op.cit., s. 63.

²⁰⁵ Por. Z. Bauman, *Globalizacja*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000.

²⁰⁶ Z. Krzysztoforska-Weisswasser, *Dziecięcy świat we współczesnej literaturze austriackiej*, w: *Dziecięce światy*, op.cit., s. 40.

i stygmatyzacji²⁰⁷. Nie można zapominać także o tym wymiarze dzieciństwa, ma on bowiem zasadnicze znaczenie w perspektywie ochrony praw dziecka.

Można stwierdzić, że współcześnie obserwujemy swoistą redefinicję pojęcia dzieciństwo. Pierwsza kwestia to zmiana przestrzeni i czasu, w jakim jest ono definiowane. Podejmowane na gruncie różnych dyscyplin naukowych badania nad dzieciństwem, wykraczają daleko poza pierwotną przestrzeń rodzinnego domu, w którym dziecko spędza ten pierwszy etap swojego życia. Wkraczają natomiast na teren szkoły i grup rówieśniczych, aby badać dzieciństwo w kręgu szkoły i kultury szkolnej²⁰⁸.

Zmienia się również przestrzeń temporalna dzieciństwa. Wektor czasu we współczesnych badaniach nad dzieciństwem przesuwają się, z jednej strony, w kierunku okresu prenatalnego, okołoporodowego, który staje się punktem zainteresowania współczesnej pedagogiki oraz prawa. Pojawia się potrzeba ukonstytuowania odrębnej dyscypliny pedagogicznej, która przede wszystkim będąc nauką o wychowaniu w swej optyce umieści nową jego przestrzeń i postawi podstawowe pytania o cele, środki i metody wychowania i edukacji prenatalnej²⁰⁹. Pionierską pracą w tym zakresie, w literaturze polskiej, jest pozycja Doroty Kornas-Bieli, *Pedagogiki prenatalna, nowy obszar nauk o wychowaniu*, która – korzystając z dorobku nauk pomocniczych – wskazuje na istotne zadania w dziedzinie wychowania prenatalnego i edukacji prenatalnej. Z drugiej strony natomiast, współczesne badania nad dzieciństwem wydłużają maksymalnie czas adolescencji dziecka, rozumianej jako wzrastanie ku dojrzałości²¹⁰. Zainteresowanie tym obszarem życia zwiększyło się znacznie po II wojnie światowej. W przyjętej systematyce psychologii rozwojowej przyjmuje się, że czas adolescencji, którego celem jest wzrastanie ku dojrzałości, trwa do ok. 20. roku życia²¹¹. Psychologia rozwojowa nie przesądza jednak o tym, kiedy człowiek osiąga tę dojrzałość. Definiuje dojrzałość w kategoriach dynamicznego procesu rozwoju w określonej dziedzinie²¹², nie zaś jako statyczne pojęcie dotyczące końcowego etapu związanego z uzyskaniem odpowiedniego wieku. Również w ujęciu pedagogicznym o dojrzałości mówimy wtedy, „kiedy człowiek ma określony zasób wiadomości o życiu oraz odpowiedni sposób wartościowania, oparty na pewnym światopoglądzie, gdy potrafi sprecyzować swoje cele i racjonalnie do nich dążyć. Taka dojrzałość cechuje się także określoną równowagą intelektu, uczuć i woli, co z kolei jest warunkiem spokoju, pewności działania, co także gwarantuje

²⁰⁷ Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, *op.cit.*, s. 122–125. Takie ujęcie dzieciństwa zawarte jest również w opracowaniu *dzieciństwo* w Encyklopedii Pedagogicznej XX autorstwa B. Smolińskiej-Theiss, *Encyklopedia Pedagogiczna XX wieku*, T. Pilch (red.), Warszawa 2003, s. 872.

²⁰⁸ Por. B. Smolińska-Theiss, J. Bińczycka, *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005.

²⁰⁹ D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009, s. 11.

²¹⁰ I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2008, s. 163.

²¹¹ Por. m.in. I. Obuchowską, *Adolescencja...*, *op.cit.*, s. 163; B. Szmigielska, hasło *adolescencja* w: *Słownik psychologii*, J. Siuta (red.), Kraków 2009, s. 12–13, a także M. Trawińska, *Dojrzwienie społeczne*, w: *Dojrzwienia*, A. Jaczewski, B. Woynarowska (red.), Warszawa 1982.

²¹² Hasło *dojrzwienie*, w: N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Kraków 1994, s. 54.

poczucie własnej wartości”²¹³. Zauważyć zatem można, że wektor współczesnych badań nad dzieciństwem faktycznie ulega wydłużeniu i „rozciąga się” od bardzo wczesnego dzieciństwa w stronę dojrzewania dziecka w okresie adolescencji. W ujęciu historycznym, przypomnę, ów okres ulegał znacznemu zawężaniu (zasadniczo od wieku niemowlęcego do uzyskania zdolności do pracy) bądź zupełnie go negowano.

W historii dyskursu nad dzieciństwem obserwować można radykalne zmiany pozycji dziecka z przedmiotu beznamietnego pielęgnowania, zaspokajania podstawowych potrzeb, do roli podmiotu oddziaływań wychowawczych, życia społecznego i twórcy kultury. Ze względu na fakt, iż w naukach społecznych nie odnajduję klasycznej etnografii dziecka²¹⁴, historia dzieciństwa pozostaje nieodłącznie związana z przemianami w sposobie prowadzenia życia rodzinnego na przestrzeni wieków. Zmiany te natomiast nie dają się opisać w formie prostej ewolucji społecznej czy obyczajowej, lecz jako jeden z licznych elementów szerszego procesu modernizacji społecznej, posiadają również wymiar moralny²¹⁵.

Zmianom wizerunku dziecka i dzieciństwa towarzyszyły także przemiany w podejściu do aspektu ludzkiej prokreacji. W opisywanych przez Arięsa społeczeństwach sens prokreacji polegał głównie na tym, by przedłużyć życie rodu, zapewnić mu przetrwanie i odpowiedni status społeczny, a dzieci, kiedy tylko były do tego zdolne, zarabiały na życie i miały zasadniczy udział w kształtowaniu standardu życia całej rodziny. Obecnie dzieci stały się, można powiedzieć, modnym „towarem luksusowym”²¹⁶. Jak pokazują badania Ośrodka Badania Opinii Publicznej zdecydowana większość Polaków (84%) jest zdania, że w określonym momencie życia, trzeba mieć dziecko, aby czuć się spełnionym i zrealizowanym²¹⁷. Współcześnie dzieci nie wytwarzają zasadniczo już żadnych dochodów, zatem cała satysfakcja z ich posiadania sprowadza się do sfery emocjonalnej. Można obserwować swoisty pajdocentryzm we współczesnym definiowaniu rodzicielstwa. Bezdzietność staje się świadectwem niedostosowania społecznego, rodzicielstwo natomiast dojrzałości i sukcesu²¹⁸. Podczas gdy zasadniczo do XIX wieku wartość dziecka określano stopniem jego zdolności do pracy, to w XX wieku dziecko stało się wartością samą w sobie. Historia dzieciństwa jest właśnie splotem różnych form uznania i dowartościowania tego obszaru bycia człowieka, jakim jest dzieciństwo²¹⁹.

²¹³ K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 97.

²¹⁴ Zob. m.in. J.S. Bystroń, *Kultura ludowa*, Warszawa 1947; J.S. Bystroń, *Etnografia Polski*, Warszawa 1947. Nie oznacza to jednak, że problematyka dziecka jest nieobecna w badaniach etnograficznych. Przykładem badań etnograficznych, w których odnajduję problematykę dziecka jest pozycja H. Biegeleisen, *Matka i dziecko w obrzędach, zwyczajach i wierzeniach ludu polskiego*, Ateneum 1927. Uszczegółowienie przedmiotu badań ma miejsce w podjętą przez Ewę Nowinę-Sroczyńską, próbie rekonstrukcji wizerunku dziecka na podstawie wierzeń, rytuałów i obrzędów związanych z narodzinami, podań ludowych, legend, baśni oraz dorocznych obrzędów z udziałem dzieci na przełomie XIX i XX wieku. zob. E. Nowina-Sroczyńska, *Przezroczyście ramiona ojca. Studium etnologiczne o magicznych dzieciach*, Łódź 1997.

²¹⁵ J. Wolański, J. Hartman, *Etyka sfery prywatnej*, w: *Wiedza o etyce*, Warszawa–Bielsko–Biała 2008, s. 246.

²¹⁶ R. Tomkins, *Male jest piękne*, Financial Times, 24.06.2006r. w: FORUM 2006, nr 36, s. 29.

²¹⁷ *Chłopiec czy dziewczynka? Polacy o dzieciach*, komunikat OBOP, Warszawa, luty 2001.

²¹⁸ R. Tomkins, *Male jest...*, op.cit., s. 31.

²¹⁹ M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999, s. 18.

Zmianom ulegają również stosunki wewnątrzrodzinne, tworzące współczesny kontekst dzieciństwa. Niestety, jak pokazują badania, dzieci coraz częściej czują się w swoich domach wyobcowane i samotne, mają poczucie niezrozumienia przez najbliższych, a ich szacunek do rodziców wciąż spada²²⁰. Współczesne socjologiczne podejścia do dzieciństwa ujmują je w kategoriach stanu, w którym nadrzędne znaczenie ma właśnie podmiotowa aktywność dziecka²²¹ i zaakceptowanie tej aktywności przez społeczeństwo. Dziecko staje się partnerem, współobywatelem i współkonsumentem²²². To dziecko tworzy i przeżywa przestrzeń swojego dzieciństwa, w oparciu o zastany spłot warunków historyczno–kulturowo–społeczno–normatywnych. Takie założenie implikuje jednoznacznie konieczność przyjęcia twierdzenia, iż nie ma, i być nie może, jednej, uniwersalnej i ponadczasowej prawdy o dzieciństwie²²³.

Sam termin „dzieciństwo” sugeruje bowiem, że wszystkie dzieciństwa są takie same, sobie równe, uniwersalne. Dlatego kluczową kategorią jest zrozumienie, że dzieciństwo nie jest uniwersalne, że jako produkt szeroko rozumianej kultury zmienia się w zależności od czasu i miejsca²²⁴. Można raczej mówić o różnych sposobach, ujęciach i rozumieniu tego, jak tworzone i przeżywane jest dzieciństwo w różnych czasach, warunkach oraz w przestrzeniach kulturowych i społecznych. Przy uwzględnieniu tych wszystkich zmiennych możliwa staje się refleksja nad zadaniami w dziedzinie ochrony ludzkiego dzieciństwa. Dzieciństwa, które postrzegać można za W. Theissem jako okres „specjalnej troski”, jako przestrzeń „bezpiecznego nieba” i które trzeba traktować jako normę warunków sprzyjających rozwojowi²²⁵. Jest to bezcenny czas samopoznania, pierwszych refleksji nad sobą i nad światem, które otwierają dziecko na przestrzeń życia społecznego i twórczy w nim udział.

„Żeby dorosnąć i móc zmierzyć się z życiem rządzonym prawami społecznymi, z łaodem stworzonym przez ludzi dojrzałych, dziecko musi rozszyfrować i oswoić różne antropologiczne „mikroprzestrzenie”: świat miłości, świat religii, świat rzeczy, świat przyrody, świat kolorów, świat muzyki i cały szereg innych”²²⁶. W tym ujęciu dzieciństwo staje się podstawowym kontekstem idei praw dziecka, bowiem bez uznania swoistości jego istnienia cały dyskurs o prawach dziecka zatracą swój podstawowy przedmiot.

²²⁰ Por. *Dzieci i rodzice w nowoczesnych czasach*, komunikat OBOP, Warszawa, styczeń 2010.

²²¹ V. Walkerdine, *Psychologia rozwojowa...*, *op.cit.*, s. 141.

²²² B. Smolinska–Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993, s. 9–30.

²²³ V. Walkerdine, *Psychologia rozwojowa...*, *op.cit.*, s. 141.

²²⁴ M.J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo*, w: *Wprowadzenie do...*, *op.cit.*, s. 23.

²²⁵ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996, s. 11.

²²⁶ L. Rożek, *Ontologia dzieciństwa w tekstach wybranych pisarzy europejskich*, w: *Dziecięce światy*, *op.cit.*, s. 9.

ROZDZIAŁ IV

Prawna perspektywa koncepcji prawa dziecka do edukacji

Wychowawczą rolę mają przecież także prawa. Do ich wychowawczej funkcji i ich autorytetu w tym względzie odwoływał się Sokrates, tłumacząc, że ze względu na nie nie może zgodzić się na ucieczkę z więzienia. Prawa mogą być sprawiedliwe i niesprawiedliwe, dobre i złe. Jeśli od nich zależy wychowanie człowieka, należy uczynić wszystko, aby były jak najlepsze²²⁷.

W. Stróżewski

Podstawowe pytanie o rozumienie koncepcji dziecka w perspektywie prawa do edukacji, przenoszę teraz na grunt oddziaływań prawodawczych, aby w ich kontekście podjąć próbę ponownego zrozumienia tej kategorii. Prowadzone badania nie pozwalają na zakończenie procesu poznania w ramach jednego – pedagogicznego – horyzontu. Ich istota polega na wykraczaniu poza, na dokonaniu „fuzji” różnych perspektyw w celu ukazania/poznania sensu kategorii „prawa dziecka do edukacji”. Myśl pedagogiczna podejmowana w perspektywie hermeneutycznej „szuka tego, co rzeczywiście wychowawcze, wcale nie w tym, co pedagogiczne z nazwy”²²⁸ i pozostaje otwarta na wszystkie te przestrzenie, które mogą coś ważnego powiedzieć o byciu dziecka–w–świecie. Perspektywa normatywna w sposób znaczący determinuje i kreuje obraz dziecka i dzieciństwa oraz procesy związane z rozwojem i edukacją w każdym czasie historycznym. Kontekst społeczny, w jakim przebiega proces wychowania jest szeroki i wykracza poza przestrzeń tego, co zwykle się określać mianem „pedagogiczne”.

Poddając analizie podstawy oraz granice współczesnego systemu prawa dotyczącego prawa dziecka do edukacji, należy podjąć zadanie zrozumienia koncepcji dziecka, na podstawie której

²²⁷ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem*, w: W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 40.

²²⁸ A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika...*, *op.cit.*, s. 671.

budowane jest współczesne ustawodawstwo oświatowe. Jednocześnie należy zadać pytanie o to, co może stanowić granicę ingerencji prawnej w sytuację dziecka, która przecież nieodłącznie związana jest z pozycją rodziny jako grupy społecznej. Jest to zasadniczo pytanie o to, w oparciu o jakie wartości, powinno być tworzone prawo dotyczące dziecka, aby można było je uznać za społecznie legitymizowane, czyli za „dobre prawo”?²²⁹ Najlepszym założeniem byłoby stwierdzenie, że w procesie realizacji prawa dziecka do edukacji nie są potrzebne ustawy, kodeksy, sankcje administracyjne, lecz kochający i rozsądni rodzice oraz życzliwość i aktywność ze strony nauczycieli i ogólnie polityki oświatowej państwa. Jednakże dynamika przemian społecznych, proces wzajemnego rozwoju prawa i społeczeństwa, naturalnego dostosowywania wzajemnych struktur powoduje, iż w wielu przypadkach prawo jest tą instytucją, która umożliwia realizację przyjętych celów i ideałów²³⁰, a jednocześnie spełnia ich podstawową funkcję ochronną. W obliczu licznych zagrożeń współczesnego dzieciństwa nie sposób wyobrazić sobie, aby ta sfera pozostała prawnie indyferentna. Zaznaczyć należy także, że edukacja dziecka to przestrzeń, która determinuje przyszłość każdego narodu, bowiem „jakość życia dzieci zależy od decyzji, jakie podejmujemy każdego dnia w domach, społecznościach i w salach obrad naszych rządów. Musimy zatem podejmować decyzję mądrze, mając na myśli najlepszy interes dzieci. Jeśli zawiedziemy je w zapewnieniu im bezpiecznego dzieciństwa, nie osiągniemy także celów globalnych jak ochrona praw człowieka i światowy rozwój gospodarczy. Kiedy znikną dzieci, znikną narody. To takie proste”²³¹.

Należy zatem zadać pytanie o **rozumienie dziecka w perspektywie wiedzy prawnej**, a także o kształt i rolę ustawodawstwa w procesie rozwoju i wychowania dzieci oraz kreowania rzeczywistości edukacyjnej. Bowiem przyjęcie założenia, iż w procesie wychowawczym i edukacyjnym prawo jest jednym z czynników warunkujących prawidłowy rozwój dziecka oraz jego pełne uczestnictwo społeczne, jest już dziś bezsporne. Dobre prawo chroniące podstawowe potrzeby dzieciństwa jest gwarantem pełnego i twórczego uczestnictwa dziecka w społeczeństwie²³². Należy zatem podjąć zadanie traktowania prawa jako ważnego elementu środowiska wychowawczego człowieka²³³.

²²⁹ Temat „dobrego prawa” por. także: L.L. Fuller, *Moralność prawa*, Warszawa 1978, s. 76 i n.; D. Lyons, *Etyka i rządy prawa*, Warszawa 2000, s. 39 i n.; por. też: S. Wronkowska, *Polski proces prawotwórczy – między autonomią a polityką, Ius et Lex* 2005, nr 1, s. 196 i n.; J. Wawrzyniak (red.), *Tryb ustawodawczy a jakość prawa*, Warszawa 2005; A. Zoll, *Kryteria stanowienia dobrego prawa*, Nauka 2000, nr 4, s. 157–164; A. Bień, *Racjonalna procedura prawodawcza jako podstawa dobrego prawa*, *Studia Prawnicze* 2005, Zeszyt 4(166), s. 5–29.

²³⁰ Por. K. Palecki, *Prawoznawstwo, zarys wykładu*, Warszawa 2003.

²³¹ C. Bellamy, *Raport UNICEF „The State of the World’s Children 2005*, źródło: internet www.unicef.org, data dostępu: czerwiec 2010.

²³² W miejscu tym istotna jest społeczna realizacja praw dziecka i jego potrzeb edukacyjnych. Celem niniejszej rozprawy nie jest rozpatrywanie tworzenia prawa z perspektywy potrzeb rozwojowych dziecka. Jest to jednak istotne ujęcie. Więcej na ten temat por.: M. Kozak, *Pogranicze pedagogiki i prawa...*, *op.cit.*

²³³ Por. A. Przecławski, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe szanse i zadania*, w: *Pedagogika społeczna, kręgi poszukiwań*, A. Przecławski (red.), Warszawa 1996, s. 16–23.

1. Sytuacja normatywna dziecka – próba definicji

Poszukiwanie rozumienia dziecka dokonywane w horyzoncie wiedzy prawnej rozpocząć należy od postawienia pytania o sytuację normatywną przedmiotu podjętych badań. Pytanie o to, kim jest dziecko w dyskursie prawnym oraz jaką pozycję zajmuje ono w rzeczywistości normatywnej wyznacza kierunek poszukiwań rozumienia koncepcji dziecka w obowiązującym ustawodawstwie.

Już wstępna analiza przedmiotowa wskazuje, iż termin „dziecko” występuje w wielu kontekstach w odniesieniu do różnych uprawnień formułowanych w konkretnych aktach prawnych w ramach niektórych dziedzin prawa i pozostaje terminem wieloznacznym. W przepisach prawa nie odnajduję jednak pełnej definicji „dziecka”. Termin ten jest pojęciem nieostrym, które w języku prawniczym najczęściej używane i opisywane jest za pomocą przyjęcia kryterium wieku. Wiek biologiczny staje się podstawowym wyznacznikiem, który przyjmuje ustawodawca w celu dookreślenia pojęcia „dziecko”. Jednocześnie wskazując, poprzez przyjęcie kategorii wieku biologicznego, na zakres zastosowania norm prawnych wobec człowieka. W związku z tym, pojęciu „dziecko” kontekst normatywny nadaje liczne określenia; takie jak na przykład: małoletni, pełnoletni, niepełnoletni, nieletni, młodociany czy stosując po prostu termin „dziecko”. Poddaję zatem analizie poszczególne, normatywne kategorie opisowe terminu „dziecko”.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej posługuje się terminem „dziecko”, opisując m.in. obowiązek państwa i rodziny w zakresie ochrony dziecka, w związku z wolnościami myśli, sumienia i wyznania, pierwszeństwem rodziców w zakresie wychowania dziecka, wyborem szkoły, a także z kwestiami związanymi z prawem do nauki. W ramach ustawy zasadniczej nie odnajduję jednak nawet opisowej definicji pojęcia „dziecko”.

1. Pierwszą²³⁴ definicję dziecka, w ramach obowiązującego ustawodawstwa, zawiera umowa międzynarodowa, jaką jest **Konwencja o Prawach Dziecka**²³⁵ przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20 listopada 1989 roku, ratyfikowana przez Polskę 7 lipca 1991 r. W art. 1 stanowi, iż „**dziecko oznacza każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletniość**”.

Konwencja zawiera otwartą definicję pojęcia „dziecko”. Wskazuje, iż jest to każda istota ludzka, która nie osiągnęła przypisanego do pełnoletności wieku. Nie wskazuje jednak na ów początkowy moment „stania się dzieckiem”, dookreślając jedynie moment finalny, kiedy istota ludzka

²³⁴ Rozumienie pojęcia „dziecko” w horyzoncie normatywnym przebiegało będzie zgodnie z zasadą gradacji norm prawnych. Analizy rozpocznę zatem od Ustawy zasadniczej, a następnie przejdę do aktów prawnych niższego rzędu zgodnie z ich wagą obowiązywania.

²³⁵ *Konwencja o prawach dziecka*, Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526 z późn. zm.

przestaje być dzieckiem i staje się człowiekiem dorosłym w świetle prawa. Warto jednak wskazać na zapis zawarty w preambule do Konwencji, którego celem jest podkreślenie szczególnego prawa dziecka do pomocy i opieki, zaczerpnięte jeszcze z Deklaracji Praw Dziecka przyjętej przez ONZ w 1959 roku. Brzmi on następująco: „dziecko, z uwagi na swoją niedojrzałość fizyczną i umysłową, wymaga szczególnej opieki i troski, w tym właściwej ochrony prawnej, zarówno przed, jak i po urodzeniu”. W trakcie prac przygotowawczych nad Konwencją właśnie ten zapis preambuły budził najlichniesze spory i kontrowersje stron. Wiąże się on bowiem nie tylko z faktem przyznania ochrony prawnej dziecku od momentu poczęcia, co przede wszystkim z zakresem ochrony prawa do życia. Preambuła (arenga) do Konwencji o Prawach Dziecka, posiadając walor niesamoistnego źródła prawa, służyć powinna głównie do wyznaczania kierunków interpretacyjnych danego tekstu prawnego. Jej podstawowa funkcja polega zatem na kształtowaniu kontekstu interpretacji danego aktu prawnego²³⁶, a także na dookreśleniu podstawowego celu i przedmiotu Konwencji oraz kontekstu jej powstania. Pomimo faktu, iż w preambule można znaleźć odwołania do pozaprawnych rzeczywistości (np. postulatów, idei pedagogicznych czy praw przyrodzonych), często poprzez używanie pojęć nieostrych i wieloznacznych, nie ulega wątpliwości, że jest to niezwykle ważna część traktatu, determinująca wykładnię dyspozycji²³⁷. O ile moc normatywna postanowień zawartych w preambule w świetle literatury przedmiotu pozostaje kwestią sporną, o tyle sam fakt ważności tego elementu Konwencji oraz jego wpływ na proces interpretacji norm materialnych w niej zawartych pozostaje bezsporny. Wskazują na to ogólne reguły interpretacji traktatów zawarte w Dziale Trzecim Konwencji wiedeńskiej o prawie traktatów²³⁸, jak również praktyka orzecznicza w tym zakresie. To właśnie na ust. 9 preambuły powoływał się Polski Trybunał Konstytucyjny, uzasadniając konstytucyjną ochronę przyrodzonego prawa do życia obejmującą również fazę prenatalną²³⁹. Definicja zawarta w Konwencji o Prawach Dziecka obejmuje dzieci i młodzież znajdującą się w bardzo różnych okresach rozwojowych. Ujęcie takie stwarza liczne problemy i komplikacje dla interpretacji zasad zawartych w Konwencji w konkretnych przypadkach określania praw dzieci, w zależności od ich wieku rozwo-

²³⁶ Art. 31 ust. 2 *Konwencji wiedeńskiej o prawie traktatów*, sporządzonej we Wiedniu 23 maja 1969 r., Dz.U. 1990, Nr 74, poz. 439.

²³⁷ Konwencję o prawach dziecka traktuję jako przykład traktatu międzynarodowego w myśl Konwencji wiedeńskiej o prawie traktatu. Samo słowo „traktat” (zgodnie z brzmieniem art. 2, pkt. 1 lit a) będę używała na oznaczenie międzynarodowego porozumienia między państwami, zawartego w formie pisemnej i regulowanego przez prawo międzynarodowe, niezależnie od jego szczególnej nazwy. Dyspozycja natomiast jest to zasadnicza, artykułowana część traktatu zawierająca elementy materialno-prawne i formalno-prawne. Wszystkie te elementy odnajdujemy w KoPD.

²³⁸ *Konwencja wiedeńska o prawie traktatów*, sporządzona we Wiedniu 23 maja 1969 r., Dz.U. 1990, Nr 74, poz. 439.

²³⁹ Orzeczenie TK z 28.5.1997, K 26/96, OTK 1997, Nr 2, poz. 19. Właśnie ten passus z preambuły do KoPD jest wykorzystywany jako argument za objęciem zakresem pojęcia „dziecko” również dzieci poczętych. Praktyczne konsekwencje takiego stanowiska konkretyzują się przede wszystkim na tle prawa do życia, zamieszczonego w art. 6 Konwencji o prawach dziecka, które powinno przysługiwać każdemu człowiekowi już od momentu poczęcia. Problem ten przywołany został przez polski Trybunał Konstytucyjny, który w uzasadnieniu orzeczenia z dnia 28 maja 1997 roku, dotyczącego konstytucyjności ustawy z dnia 30 sierpnia 1996 r. o *zmianie ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach przerywania ciąży*, argumentując na rzecz tezy, że konstytucyjna ochrona przyrodzonego prawa do życia obejmuje również fazę prenatalną, powołał się między innymi na wyżej cytowaną preambułę Konwencji. Stąd też wyprowadził wniosek, że zawarte w Konwencji gwarancje odnoszą się również do prenatalnej fazy ludzkiego życia.

ju psychofizycznego²⁴⁰. Inaczej bowiem wyglądają uprawnienia bardzo małych dzieci, na przykład w wieku przedszkolnym, a jeszcze inaczej młodzieży w wieku 16–18 lat. Inne potrzeby rozwojowe implikują konieczność ochrony konkretnych praw.

2. Kolejnym aktem prawnym, który poddaję analizie jest **Ustawa o Rzeczniku Praw Dziecka**, jako jedyne źródło prawa w Rzeczypospolitej Polskiej wskazuje bezpośrednio na ów początkowy moment „bycia dzieckiem”, stanowiąc, że „**dzieckiem** w rozumieniu ustawy jest każda ludzka istota od poczęcia do osiągnięcia pełnoletności”²⁴¹. Zatem dzieckiem, czyli podmiotem, który ma podlegać ochronie prawnej na podstawie ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka, jest każdy człowiek od momentu poczęcia do uzyskania pełnoletności. Realizacją przyjętej w takiej formie definicji dziecka są podejmowane działania i wystąpienia Rzecznika skierowane na ochronę życia w fazie prenatalnej oraz edukację prenatalną społeczeństwa.

3. Pozycję dziecka w prawie polskim reguluje również Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. **Kodeks cywilny**²⁴². Artykuł 26 § 1 k.c. wskazuje na pewną grupę osób fizycznych, pozostających w związku zależności faktycznej i prawnej od rodziców. Na określenie tej grupy wprowadza pojęcia: pełnoletności, małoletności, pełnej i ograniczonej zdolności do czynności prawnych. Zatem **pełnoletnim** jest ten, kto ukończył 18 lat, chyba że zgodnie z przepisami prawa uzyskał wcześniej pełnoletność²⁴³. *A contrario* termin „**małoletni**” oznacza osobę, która nie ukończyła wskazanej liczby lat. Pełną zdolność do czynności prawnych dziecko nabywa z chwilą uzyskania pełnoletności (art. 11 k.c.). Ograniczoną zdolność do czynności prawnych mają małoletni, którzy ukończyli 13 lat (art. 1 k.c.). Brak zdolności do czynności prawnych charakteryzuje natomiast sytuację prawną dziecka, które nie ukończyło 13 lat (art. 12). Kodeks cywilny wprowadza ponadto pojęcie „*nasciturus*” na określenie dziecka poczętego, lecz jeszcze nienarodzonego²⁴⁴, któremu na mocy art. 927 § 2 k.c. przyznaje warunkową zdolność prawną w dziedzinie prawa spadkowego oraz przewiduje możliwość dochodzenia wyrównania szkód uczynionych dziecku w życiu płodowym (art. 446 k.c.).

W ramach prawa cywilnego pojęcie „dziecko” używane jest w różnych kontekstach, które wykraczają poza przypisane powyższym terminom ramy wiekowe. Warto tu zwrócić uwagę na art. 133 § 1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, w którym termin „dziecko” odnosi ustawodawca również do osób dorosłych lub pełnoletnich: „Rodzice obowiązani są do świadczeń alimentacyjnych względem dziecka, które nie jest jeszcze w stanie utrzymać się samodzielnie...”. Zatem obowiązek

²⁴⁰ D. Wójcik, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży a prawa gwarantowane przez Konwencję o Prawach Dziecka*, w: *Konwencja o Prawach Dziecka, analiza i wykładnia*, T. Smoczyński (red.), Poznań 1999, s. 50.

²⁴¹ art. 2 ust. 1, *Ustawa o Rzeczniku praw Dziecka* z dnia 6 stycznia 2000, Dz. U. Nr 6, poz. 69, z późn. zm.

²⁴² Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny, Dz. U. Nr 16, poz. 93 z późn. zm.

²⁴³ Sytuacja taka może mieć miejsce na mocy art. 10 k.r.o. w związku z art. 10 § 1, 2 k.c. Za zgodą sądu opiekuńczego kobieta, która ukończyła 16. rok życia może zawrzeć związek małżeński, stając się przez to osobą pełnoletnią w myśl postanowień k.c. i nie pełnej zdolności do czynności prawnych nawet jeśli małżeństwo zostanie rozwiązane przed osiągnięciem przez nią przepisanej prawem do uzyskania pełnoletności wieku.

²⁴⁴ Do tego pojęcia powrócę w ramach omawiania problemu podmiotowości prawnej dziecka.

alimentacyjny, którego podmiotem jest dziecko w typowych przypadkach trwa pomimo uzyskania przez nie pełnoletności. Można wskazać jeszcze wiele przypadków, w których ustawodawca rozciąga definicję dziecka również na osoby dorosłe w rozumieniu Kodeksu cywilnego²⁴⁵.

4. W przepisach **Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego**²⁴⁶, który bezpośrednio odnosi się do problematyki sytuacji prawnej dziecka, również brak jest legalnej definicji „dziecka”²⁴⁷. Ustawodawca w tym akcie prawnym używa pojęcia małoletniego i stosuje go odpowiednio do przepisów Kodeksu cywilnego, określając w ten sposób każdą osobę, która nie ukończyła 18. roku życia. Artykuł 75 k.r.o. przewiduje instytucję uznania dziecka poczętego (*nasciturusa*) przez ojca, a art. 182 k.r.o. instytucję „kuratora nasciturusa”, podkreślając tym samym wyjątek od zasady nabywania zdolności prawnej z chwilą urodzenia.

5. **Kodeks karny**²⁴⁸ natomiast do terminu „dziecko” odnosi pojęcie „nieletni”. W art. 10 § 1 k.k. przewidziano, iż na zasadach w nim określonych odpowiada ten, kto dopuszcza się czynu zabronionego po ukończeniu siedemnastu lat. Od powyższych reguł przepisy k.k. wprowadzają wyjątki w sytuacji, gdy enumeratywnie wyliczony czyn zabroniony popełnił nieletni po ukończeniu piętnastego roku życia oraz w razie popełnienia występku po ukończeniu siedemnastu lat, a przed ukończeniem osiemnastego roku życia²⁴⁹.

6. Według przepisów **Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich**, kategorią „nieletni” określa się trzy grupy osób/dzieci:

- 1) jest to osoba, która nie ukończyła lat 18, a względem której stosuje się przepisy o zapobieganiu i zwalczaniu demoralizacji;
- 2) osoba, która dopuściła się czynu karalnego po ukończeniu 13 lat, ale przed ukończeniem lat 17;
- 3) osoba, w stosunku do której orzeczono środki wychowawcze lub poprawcze, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez nią 21 lat.²⁵⁰

Artykuł 1 § 1 u.p.n., regulując zakres podmiotowy przepisów ustawy, czyli definiując kategorię dziecka, nie określa dolnej granicy wieku podmiotu swoich uregulowań. Trwające prace nad nowelizacją tej ustawy zmierzają do uściślenia definicji „nieletniego” przyjętej w art. 1, poprzez

²⁴⁵ Zob. np. art. 931 k.c., który wyznacza pierwszy krąg spadkobierców w ramach dziedziczenia ustawowego.

²⁴⁶ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. Nr 9, poz. 59 z późn. zm.

²⁴⁷ M. Andrzejewski, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2010, s. 19.

²⁴⁸ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. *Kodeks karny*, Dz. U. Nr. 88, poz. 553 z późn. zm.

²⁴⁹ Art. 10§2 i 3 k.k.

²⁵⁰ Art. 1 § 2 pkt 1 ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz. U. z 2002 r., Nr 11, poz. 109 z późn. zm.

ograniczenie kręgu osób „nieletnich” do takich małoletnich, którzy ukończyli 10, a nie ukończyli 18. roku życia – w zakresie przeciwdziałania demoralizacji (art. 1 § 1 pkt 1) oraz nieletnich, którzy ukończyli 10 lat, a nie ukończyli lat 17 – w zakresie przeciwdziałania popełnianiu czynów zabronionych (art. 1 § 1 pkt 2)²⁵¹. Wyznaczenie dotąd niedookreślonej dolnej granicy nieletniości podyktowane jest faktem, iż dopiero około 9.–11. roku życia człowiek zaczyna pojmować znaczenie norm, początkowo moralnych, w miarę rozwoju również prawnych. Dopiero wówczas zatem celowe wydaje się podejmowanie ingerencji w proces wychowawczy przy założeniu, iż ma się do czynienia z podmiotem świadomym uczestniczenia w procesie przeciwdziałania demoralizacji i popełniania czynów zabronionych. Ukształtowanie granicy nieletniości od 10. roku życia jest celowe również ze względu na obniżanie się, do 10–11 lat, wieku osób popełniających niekiedy ciężkie czyny zabronione o nieodwracalnych skutkach. Do 2011 r. ponad połowa przejawów demoralizacji nieletnich były to właśnie czyny zabronione²⁵².

Nie poddając szczegółowej analizie charakteru zmian, których celem jest reforma ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 1982 roku, należy wskazać jednak główne ich kierunki. Obowiązuje Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich opiera się na modelu opiekuńczym, który – przyjmując koncepcję „dziecka w zagrożeniu” – nakazuje podejmowanie na rzecz nieletniego działań, które mogą przerwać lub osłabić proces jego demoralizacji oraz wspomóc proces prawidłowego kształtowania się jego osobowości. Przyjmuje się zatem, że nieletni znalazł się w określonej, trudnej sytuacji, która stanowi zagrożenie dla jego przyszłości „dzięki własnym skłonnościom i często okolicznościom środowiskowym. Ma ona związek z jego trybem życia (...). Jest to więc sytuacja wymagająca reagowania na zachowania małoletniego po to, aby przyjąć mu z pomocą w sposób przewidziany w ustawie”²⁵³. Jednakże ów model opiekuńczy, na jakim oparte jest polskie postępowanie w sprawach nieletnich i któremu wierny jest nowelizowany projekt ustawy, nie koresponduje ze współczesnymi tendencjami w polityce kryminalnej nieletnich, a także z wypracowanym dorobkiem nauki i teorii pedagogicznych, jakie są rozwijane na zachodzie Europy, w Stanach Zjednoczonych czy Kanadzie²⁵⁴.

²⁵¹ Projekt Ustawy o zmianie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich i ustawy – Prawo o ustroju sądów powszechnych, z dnia 19 listopada 2010, dokument znajdujący się w konsultacjach międzyresortowych, tekst niepublikowany, oddany autorce do celów niniejszych badań. W momencie składania mniejszej pracy omawiany projekt nie uzyskał wystarczającego poparcia i wskazane w tekście zmiany nie znalazły miejsca w znowelizowanej w 2011 r. ustawie. Pozostawiam jednak w pracy tę część rozważań, gdyż refleksja nad dookreśleniem dolnej granicy „nieletniości” wydaje mi się istotna w kontekście omawianych problemów. Ponadto przypadek ten wskazuje na istotne dla sfery edukacyjnej zjawisko inflacji prawa i możliwości kreowania poprzez prawo rzeczywistości społecznej.

²⁵² *Ibidem*, uzasadnienie ww. projektu, s. 12.

²⁵³ T. Bojarski, *Nieletni przed sądem. Uwagi o niektórych założeniach ogólnych oraz praktyce*, Archiwum Kryminologii 2007–2008, t. XXIX–XXX 2007, s. 269–285.

²⁵⁴ Wskazują na to wnioski międzynarodowych badań prawno–porównawczych systemów resocjalizacji nieletnich, por. m.in. B. Stańdo–Kawecka, *Przestępczość nieletnich w świetle evidence based Policy*, w: Hofmański P., Waltoś S. (red.), *W kręgu prawa nieletnich. Księga pamiątkowa ku czci Profesor Marianny Korcyl–Wolskiej*, Warszawa 2009, s. 145 oraz J. Czapka, *Zapobieganie przemocy w szkole – uwagi politycznoprawne*, w: Konarska–Wrzosek V., Lachowski J., Wójcikiewicz J. (red.), *Węzłowe problemy prawa karnego, kryminologii i polityki kryminalnej. Księga pamiątkowa ofiarowana Profesorowi Andrzejowi Markowi*, Warszawa 2010, s. 967

7. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku – **Kodeks pracy**²⁵⁵ wprowadza do języka normatywnego na określenie dziecka termin „młodociany”. Młodocianym w rozumieniu kodeksu jest osoba, która ukończyła 16 lat, a nie przekroczyła 18. roku życia. Taka osoba jest w sposób szczególnie chroniona w zakresie prawa pracy.

Analiza zawartych w aktach normatywnych opisowych definicji terminu „dziecko”, wskazuje, iż ustawodawca posługuje się tym terminem w następujących kontekstach:

- Zależność biologiczna. W tym zakresie termin dziecko obejmuje także osoby, które przekroczyły wiek pełnoletności, ale pozostają w zależnościach prawnych i ekonomicznych od swoich rodziców (alimentacja), bądź stosuje się ten termin w odniesieniu do sytuacji prawno-rodzinnej człowieka (w zakresie spadkowania).
- Cenzura wiekowa. Ustawodawca wprowadza zatem określenia: małoletni, nieletni, niepełnoletni, pełnoletni, młodociany dookreślając każde z nich poprzez wskazanie odpowiedniego wieku wyznaczającego ramy danego określenia. Warto zauważyć, że w tym kontekście ustawodawca używa terminu dziecko również w odniesieniu do osób dorosłych (pojęcie nieletniego).

Przyjęte w ustawodawstwie opisowe definicje dziecka i ich niejednorodny charakter, posiadają swoje odzwierciedlenie m.in. w prowadzonych przez poszczególne resorty państwa statystykach. Statystyki Głównego Urzędu Statystycznego, Ministerstwa Edukacji, Ministerstwa Zdrowia, Ministerstwa Sprawiedliwości, ujmują dziecko zawsze w „roli” lub w „celu”. I tak, kiedy analizujemy na przykład statystyki Ministerstwa Edukacji odnajdujemy w nich określenia dziecka jako ucznia, dziecka w wieku obowiązku szkolnego czy w wieku obowiązku nauki. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej przy orzekaniu o stopniu niepełnosprawności traktuje dziecko jako osobę w przedziale wiekowym 0–16 lat.

Taka rozbieżność definicyjna kategorii „dziecko” wywołuje pewne wątpliwości i stwarza znaczne trudności, między innymi w kwestiach diagnozy problemów dzieci w Polsce. Sytuacja powyższa narusza między innymi prawo dziecka do pomocy ze strony państwa. Nie można bowiem podjąć konkretnych działań, również na gruncie prawnym, jeśli najpierw prawidłowo nie zdefiniujemy i nie zdiagnozujemy grupy, której chcemy taką pomoc oferować. Biorąc pod uwagę niejednoznaczność kategorii „dziecko”, która staje się przedmiotem analiz i statystyk prowadzonych obecnie w Polsce, nie można przeciwdziałać wielu problemom społecznym. Przykładowo niemożliwe staje się określenie np. rozmiaru biedy wśród dzieci w Polsce. Dzieci wciąż nie mieszczą się w schemacie myślenia o ofiarach pauperyzacji²⁵⁶. Zjawisko biedy związane jest bowiem przede wszystkim z kon-

²⁵⁵ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy, Dz.U. Nr 24, poz. 141, z późn. zm.

²⁵⁶ W. Warzywoda–Kruszyńska, *Przeciwdziałanie międzypokoleniowej transmisji biedy – proponowanym celem rozwoju społecznego Polski*, w: *Polska dla dzieci, ogólnopolski szczyt w sprawach dzieci, materiały i dokumenty*, Warszawa 2003, s. 95.

kretnymi strukturami życia rodzinnego (wskazuje się stopę biedy wśród rodzin niepełnych, jednoosobowych gospodarstw domowych), a nie z określonymi kategoriami ich członków. Należałoby zatem podjąć próbę całościowego ujęcia kategorii „dziecko”, czego niestety nie czyni się w ustawodawstwie i w żadnej z prowadzonych w Polsce statystyk.

Na problem ten zwracał kilkakrotnie uwagę Komitet Praw Dziecka, rozpatrując sprawozdania okresowe z realizacji w Polsce Konwencji o Prawach Dziecka. Raport Komitetu Praw Dziecka (druk CRC/C/15/Add.194) podkreśla fakt gromadzenia niewielkiej ilości danych oraz fragmentarycznej ich systematyzacji w Polsce. W rezultacie doprowadza to do niemożności pełnego opisu sytuacji dzieci w poszczególnych obszarach objętych Konwencją o Prawach Dziecka. Komitet w swoich zaleceniach postuluje zatem stworzenie systemu gromadzenia danych, który obejmowałaby wszystkie dzieci w myśl definicji zawartej w Konwencji, tj. osób do osiemnastego roku życia, ze szczególnym uwzględnieniem poszczególnych grup dzieci, które są narażone na szczególne ryzyko²⁵⁷. Utworzenie takiego systemu poprzedzić musi jednak przyjęcie jednolitej definicji dziecka, dzięki czemu będzie można opisać rozmiary pozytywnych i negatywnych zjawisk dotyczących sytuacji dzieci w Polsce. Dodatkowo konieczność utworzenia takiego systemu gromadzenia danych wynika z przyjętych przez Polskę zobowiązań międzynarodowych. W szczególności z obowiązku sprawozdawania z realizacji postanowień Konwencji o Prawach Dziecka, z realizacji zaleceń Komitetu Praw Dziecka po rozpatrzeniu sprawozdań okresowych, a także w zakresie wdrażania i monitorowania Narodowego Planu Działania na Rzecz Dzieci²⁵⁸, przyjętego jako zobowiązanie wynikające ze specjalnej sesji Organizacji Narodów Zjednoczonych w sprawach dzieci.

2. Ewolucja kategorii podmiotowości prawnej dziecka

Podmiotowość prawna dziecka jest kluczową kategorią w podejmowanych rozważaniach. Jej istnienie warunkuje możliwość zobiektywizowania normy prawnej, której celem będzie ochrona dziecka, w tym również jego praw edukacyjnych. Wyjaśnić należy, że prawo w znaczeniu podmiotowym są to „pewne możliwości dowolnego zachowania się i uprawnienia (korzyści), jakie wynikają

²⁵⁷ Zalecenia Komitetu Praw dziecka po rozpatrzeniu drugiego sprawozdania okresowego z realizacji w RP Konwencji o prawach dziecka, opr. M. Turczyk, MEN, Warszawa 2005, s. 10.

²⁵⁸ Narodowy Plan działań na Rzecz Dzieci 2004 – 2012 „Polska dla Dzieci”, jest wykonywaniem zobowiązania Rzeczypospolitej Polskiej, wynikającego z postanowień zawartych w Deklaracji i Planie Działania zamieszczonych w dokumencie Świat Przyjazny Dzieciom przyjętym podczas 27 Sesji Specjalnej Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych poświęconej sprawom dzieci. Druk Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Wyd. Edytor, Warszawa 2004 r.

dla określonych osób z poszczególnych przepisów prawnych²⁵⁹. Treścią takiego prawa podmiotowego może być możliwość **domagania się** określonego zachowania od innych osób i władz publicznych. Zatem koncepcja podmiotowości prawnej dziecka, jako podmiotu porządku normatywnego, jest podstawową kategorią pozwalającą rozważać specyfikę sytuacji dziecka w zakresie korzystania przez niego z publicznych praw podmiotowych (czy praw podstawowych w nomenklaturze unijnej). Konstrukcja „praw podmiotowych” od czasu powstania społeczeństwa nowożytnego współtworzyła porządek normatywny danego społeczeństwa²⁶⁰, w którym rosła świadomość zagrożeń praw człowieka i obywatela wobec licznych nadużyć systemu prawa. Jednocześnie była wyrazem poszukiwania skutecznych instrumentów ochrony praw jednostki w państwie demokratycznym opartym o zasadę subsydiarności²⁶¹. Pojęcie publicznych praw podmiotowych ewoluowało i o ile w okresie międzywojennym stanowiło ono kategorii pojęciowe jedynie nauk administracyjno-prawnych²⁶², tak współcześnie treść aksjologiczna praw podmiotowych obejmuje pewne kategorie uniwersalne dla porządku prawnego. Są to zatem ustanowione konstytucyjnie prawa, wolności oraz obowiązki człowieka i obywatela czy ponadnarodowe prawo i standardy Unii Europejskiej²⁶³.

Interesującą koncepcję publicznych praw podmiotowych, istotną dla podejmowanych badań, stanowi interpretacja Antoniego Peretiałowicza, który „konstruował publiczne prawa podmiotowe w nawiązaniu do ogólnych koncepcji prawa podmiotowego. Uznał on, że porządek prawny składa się z wielu norm prawnych, regulujących różne dziedziny życia społecznego, z których to norm wynikają dla obywateli liczne uprawnienia, a pewne grupy tych uprawnień tworzą stosunki prawne i są mocniej chronione, bo połączone z prawem skargi w celu obrony tych uprawnień. Tak chroniona sytuacja obywatela ma charakter prawa podmiotowego”²⁶⁴. W tym kontekście, co niezwykle istotne dla podjętych analiz, współczesne kierunki interpretacyjne kategorii praw podmiotowych pozwalają – w ramach prowadzonych badań – przyjąć koncepcję **edukacji jako jedno z publicznych praw podmiotowych**, których istotą jest możliwość formułowania roszczeń skierowanych do władzy publicznej w razie naruszeń/ograniczeń prawa do edukacji.

²⁵⁹ Z. Radwański, *Prawo cywilne – część ogólna*, Warszawa 1999 r., s. 134.

²⁶⁰ A. Turska, *Wykluczenie jako fakt prawny – założenia badawcze*, w: A. Turska (red.), *Prawo i wykluczenie. Studium empiryczne*, Warszawa 2010, s. 43.

²⁶¹ Zasada pomocniczości jest jedną z podstawowych zasad, na których oparty jest nie tylko polski system prawny, ale również prawodawstwo europejskie w ramach Unii Europejskiej. Zwana jest również zasadą subsydiarności (z łac. *subsidiary* – czyli rezerwa, pomoc, wsparcie). Korzenie tej idei sięgają starożytności, sama jednak zasada sformułowana została po raz pierwszy w encyklice *Quadragesimo anno* papieża Piusa XI na początku XX wieku, w następującym brzmieniu: „Co jednostka z własnej inicjatywy i własnymi siłami może zdziałać, tego jej nie wolno wydierać na rzecz społeczeństwa; podobnie niesprawiedliwością, szkodą społeczną i zakłóceniem ustroju jest zabieranie mniejszym i niższym społecznościom tych zadań, które mogą spełnić, i przekazywanie ich społecznością większą i wyższą. Każda akcja społeczna ze swego celu i swej natury ma charakter pomocniczy; winna pomagać członkom organizmu społecznego, a nie niszczyć ich lub wchłaniać”, cyt. za: *Nauczanie społeczne Kościoła*, Znak 1982, nr 7–9, s. 707–708.

²⁶² A. Turska, *Wykluczenie jako...*, op. cit., s. 45.

²⁶³ *Ibidem*.

²⁶⁴ W. Jakimowicz, *Publiczne prawo podmiotowe*, Kraków 2002, s. 63.

Podsumowując, istotę publicznych praw podmiotowych można sprowadzić do trzech podstawowych tez W. Jakimowicza, które poszerzam o ich edukacyjne implikacje. Zatem:

- publiczne prawa podmiotowe są instrumentem ochrony interesów prawnych jednostki²⁶⁵, w tym także praw edukacyjnych;
- konstrukcja publicznych praw podmiotowych oparta jest o kategorię podmiotowości prawnej człowieka²⁶⁶. Zatem **kategoria podmiotowości prawnej dziecka staje się jedną z przesłanek jego skutecznego korzystania z praw edukacyjnych**;
- publiczne prawa podmiotowe stanowią wspólną podstawę całego porządku prawnego²⁶⁷. Zatem w tym kontekście **edukacja jest podstawowym prawem pozwalającym realizować również idee porządku prawnego**.

W świetle powyższych rozważań konieczne jest dookreślenie pozycji dziecka jako podmiotu prawa oraz wskazanie na proces kształtowania zakresu owej podmiotowości prawnej dziecka i jego przełożenie na zakres prawnej kompetencji dziecka.

2.1. Inkluzja prawna problematyki dziecka i dzieciństwa

Dający się zaobserwować w ostatnich czasach wzrost zainteresowania społeczności międzynarodowej problematyką podmiotowości i kompetencji prawnej dziecka jest zjawiskiem stosunkowo nowym. Ewolucyjny proces kształtowania się owej podmiotowości jest z jednej strony mocno zakorzeniony w samej historii dzieciństwa, z drugiej zaś – w przeobrażeniach społeczno-prawnych i gospodarczych. Pierwszym ze zjawisk, które wpłynęły na proces uznania dziecka jako podmiotu prawa była dekonstrukcja i rekonstrukcja wizerunku dziecka i dzieciństwa, która rozciągała się na przestrzeni wielu lat. Drugie zjawisko ma związek z ewolucją właśnie praw podmiotowych i opracowaniem, szczególnie po drugiej wojnie światowej, szerokiego pakietu paktów praw człowieka oraz szczególnych praw dotyczących dzieci.

Nawiązując do analiz prowadzonych w rozdziale dotyczącym historii dzieciństwa²⁶⁸, należy stwierdzić, że pozycja społeczna dziecka miała swoje odzwierciedlenie również w rzeczywistości normatywnej. Przez kolejne wieki dzieci były grupą społeczną, która podlegała ekskluzji prawnej z powodu swojej konstrukcji biologicznej i społecznej tożsamości, co implikowało niemożliwość zaistnienia w ich przypadku praw podmiotowych. W nielicznych sytuacjach, gdy dziecko posiadało jednak określony status prawny, co w naszej (europejskiej) kulturze prawnej wiązało się z kolejny-

²⁶⁵ *Ibidem*, s. 474.

²⁶⁶ *Ibidem*.

²⁶⁷ *Ibidem*.

²⁶⁸ Patrz rozdział *Problematyka dzieciństwa w badaniach nad prawami dziecka*.

mi recepcjami prawa rzymskiego, pozostawało jednak nadal własnością *pater familias* i traktowane było jak przedmiot, a nie podmiot prawa. Wiek XVI, a następnie epoka odrodzenia, zwraca uwagę na dzieci jako ważną grupę społeczną, od której zależy kształt przyszłego państwa. Nie uwalnia ich jednak spod jarzma „przedmiotowości” prawnej. Jedyne w miejsce ojca rodziny wstępuje teraz jako swoisty „właściciel” dziecka, państwo z instytucjami traktującymi dziecko jako przedmiot makrospołecznych procesów, których celem ma być stworzenie idealnego społeczeństwa przyszłości²⁶⁹. Niezgoda na taki wizerunek dziecka zainicjowała pojawiające się od XIX wieku powolne procesy inkluzji prawnej problematyki dziecka i dzieciństwa. Można je odnaleźć już we francuskiej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 1789 roku, u której postulatów leżała idea stopniowego przyznawania praw wszystkim dzieciom, czy w działaniach, do których przystąpiono w Wielkiej Brytanii w połowie XIX wieku w celu rozwiązania problemu pracy dzieci.

Wskazując na źródła przemian w podejściu do problematyki podmiotowości prawnej dziecka, sięgam właśnie do regulacji i ostatecznego zakazu pracy dzieci, a następnie do wprowadzenia obowiązku edukacji. Hilary Cunningham proces ten nazywa „masową migracją” dzieci z miejsca pracy do klasy szkolnej i dopatruje się w nim najistotniejszej przemiany, jaka zaszła w historii dzieciństwa²⁷⁰. Ustawa z 1819 roku ograniczająca zatrudnianie kobiet i małych dzieci w kopalniach, fabrykach i w rolnictwie była pierwszą próbą uregulowania sytuacji prawnej dzieci²⁷¹. Natomiast we Francji również problematyka podstawowych praw dziecka poruszona została w ramach Kodeksu Cywilnego Napoleona z 1804 roku²⁷². Stąd jednak jeszcze długa droga do uznania pełnej podmiotowości prawnej dziecka. Pierwsze dokumenty z dziedziny praw dziecka, takie jak proklamowana przez Ligę Narodów Deklaracja Genewska z 1924 roku, czy uważana ze jej kontynuację Deklaracja Praw Dziecka ONZ z 1959 roku, w dalszym ciągu traktują dziecko jako przedmiot regulacji, a nie podmiot prawa. Widoczne to jest m.in. w stosowanych przez powyższe akty prawne wyrażeniach powinnościowych i nieostrych: „Dziecku **powinno się dać** możliwość normalnego rozwoju...” (Deklaracja Genewska), czy też użycie formuły: „Dziecku **nadaje się**...” (Deklaracja Praw Dziecka ONZ). Ostatecznie proces dekonstrukcji i rekonstrukcji problematyki dziecka i przysługujących mu praw znajduje swoje dopełnienie w dokumencie prawno-międzynarodowym, którego rola polegać miała na doprecyzowaniu praw dziecka oraz dookreśleniu zdolności prawnych dzieci do korzystania z owych praw. Posługując się formułą „Dziecko ma prawo do...”, Konwencja o Prawach Dzie-

²⁶⁹ E. Verhellen, *Children's rights in Europe. An overview and framework for understanding*, w: P. Koeppela (red.), *Kindschaftsrecht und Völkerrecht im europäischen Kontext*, Neuwied 1996, s. 89.

²⁷⁰ H. Cunningham, *The Invention of Childhood*, Amazon UK 2005, s. 152.

²⁷¹ W roku 1812 w Glasgow Robert Owen przedstawił szereg środków zmierzających do poprawy położenia wszystkich dzieci i dorosłych zatrudnionych w przędzalniach bawełny. Z jego inicjatywy wniesiony został w czerwcu 1815 r. odpowiedni projekt ustawy, które miała uregulować tę problematykę. Parlament brytyjski uchwalił ją dopiero jednak w 1819 roku i to w postaci zmienionej, nieuwzględniającej wszystkich postulatów Owena. Ustawa ta dotyczyła tylko fabryk przerabiających bawełnę i m.in. zakazywała zatrudniania dzieci poniżej lat dziewięciu (projekt Owena przewidywał zakaz pracy dzieci poniżej lat dziesięciu), a czas pracy młodocianych poniżej lat 16 – ograniczała do 12 godzin. Według projektu Owena czas pracy dla wszystkich robotników nie powinien przekraczać 10 godzin – R. Owen, *Wybór pism*, Warszawa 1948.

²⁷² M. Balcerek, *Prawa dziecka*, Warszawa 1986, s. 65.

cka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 roku, odnosi się bezpośrednio do dzieci jako do podmiotów prawa.

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, iż do 1989 roku dość niejasne było wyobrażenie o dziecku jako o podmiocie prawa. Traktowane ono było głównie jako obiekt ochrony ze strony dorosłych, a służyć temu miały w głównej mierze działania filantropijne, a nie prawne. Aby zapobiec przedmiotowemu traktowaniu dziecka i jego praw niezbędna jest normatywna ochrona jego podmiotowości, która jednocześnie jest konieczną przesłanką zaistnienia jego praw podmiotowych. Dziecko – nie będąc w stanie z racji swojej niedojrzałości biologicznej, psychofizycznej i społecznej samo zatroszczyć się o siebie i o swoje prawa – wymaga od społeczeństwa pełnej akceptacji jego podmiotowości, również prawnej, i szczególnej opieki.

2.2. Podmiotowość prawna dziecka w prawie polskim

W prawie polskim dziecko, jako podmiot prawa pojawia się, bez ograniczenia jakimikolwiek warunkami, z chwilą urodzenia. Artykuł 8 Kodeksu cywilnego stanowi, że „Każdy człowiek od chwili urodzenia ma zdolność prawną”, może zatem występować w roli podmiotu praw i obowiązków. Zgodnie z przyjętym w nauce prawa stanowiskiem, osoba fizyczna istnieje od momentu urodzenia się i z tą też chwilą nabywa ona zdolność prawną²⁷³. Treść artykułu 8 k.c. wskazuje dodatkowo, że dla uzyskania osobowości prawnej nie wystarczy, aby się narodzić, ale ponadto trzeba być człowiekiem²⁷⁴. Tymczasem termin „człowiek” jest pojęciem nieostrym, które na gruncie różnych dyscyplin nauki definiowane jest z uwypukleniem konkretnych elementów świadczących o człowieczeństwie. Z prawnego punktu widzenia człowiekiem jest istota pochodząca od rodziców będących ludźmi²⁷⁵. Sytuacja taka w powiązaniu z brakiem legalnej definicji dziecka w polskim ustawodawstwie otwiera stale powracającą dyskusję na temat podmiotowości prawnej dziecka poczętego. Już w instytucjach prawa rzymskiego możemy dopatrywać się zaczątków prawnej podmiotowości dziecka. Słynna peregria rzymska: „*Nasciturus pro iam nato habetur, quotiens de commodis eius agitur*” (poczęty uznany jest za narodzonego, ilekroć chodzi o jego korzyść) jest tego przykładem. Oparcie polskiego prawa cywilnego na dorobku prawa rzymskiego przewiduje przyznanie warunkowej zdolności prawnej dziecku poczętemu, jeśli chodzi o jego korzyść²⁷⁶. Jest to jednak wyjątek od ogólnej zasady przewidzianej w art. 8 k.c.

²⁷³ S. Grzybowisk, *System prawa cywilnego, Część ogólna*, t. I, Warszawa 1985, s. 308.

²⁷⁴ Z. Czarnik, J. Gajda, *Ochrona prawna dziecka poczętego in vitro i pozostającego poza organizmem matki (uwagi de lege lata i de lege ferenda)*, Nowe Prawo 1990, październik–grudzień, s. 110.

²⁷⁵ *Ibidem*, s. 104.

²⁷⁶ Ma to miejsce, o czym była mowa we wcześniejszej części rozdziału, na podstawie art. 927 § 2 k.c., który przyznaje warunkową zdolność prawną dziecku poczętemu w dziedzinie prawa spadkowego, oraz przewiduje możliwość dochodzenia wyrównania szkód uczynionych dziecku w życiu płodowym (art. 446 k.c.). Przykładem obrazującym sytuację zaistnienia warunkowej zdolności prawnej dziecka poczętego jest również możliwość powołania *kuratora nasciturusa* na mocy art. 182 k.r.o.

2.3. Problematyka kompetencji prawnej dziecka

Przyznanie dziecku, na mocy art. 8 k.c., podmiotowości prawnej od chwili urodzenia się oraz ochrona warunkowej zdolności prawnej dziecka poczętego nie przesądza jednak ostatecznie o zakresie podmiotowości prawnej dziecka oraz o problemie zdolności dzieci do korzystania z praw – tj. o ich kompetencji prawnej. Pojęcie kompetencji prawnej dziecka oraz jego zdolności prawnych do korzystania z praw człowieka wciąż jest przedmiotem debat i często bywa interpretowane tylko i wyłącznie w świetle Konwencji o Prawach Dziecka. Bezsprzeczne jest, że uznanie podmiotowości dziecka, wyspecyfikowanie należnych mu praw i wolności, poprzez sformułowanie ich katalogu znalazło swój najpełniejszy wyraz w Konwencji o Prawach Dziecka²⁷⁷. Jednakże dla skutecznej promocji podmiotowości prawnej dziecka i ochrony jego praw niezbędne jest szersze podejście, wykraczające poza zapisy samej Konwencji. Podstawową kwestią jest tu uznanie faktu, że dziecko jest zarazem podmiotem praw człowieka w ogóle, tych chronionych w ramach systemu uniwersalnego na podstawie Międzynarodowych Paktów Praw Człowieka, wielu konwencji specjalnych, jak również tych podlegających ochronie w obrębie danego systemu regionalnego, w naszym wypadku europejskiego, oraz wewnętrznego/krajowego. Analiza głównych dokumentów międzynarodowych z dziedziny ochrony praw człowieka, takich jak Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych²⁷⁸ czy Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności²⁷⁹, wskazuje, że chodzi nie tylko o istotny dla ochrony dziecka charakter postanowień, które bezpośrednio go dotyczą, jak np. art. 23 i 24 Paktu Praw Obywatelskich. Dziecko – mieszcząc się w pojęciach „każdy człowiek”, „każda osoba ludzka”, jakimi te akty operują – jest niezaprzeczalnym podmiotem również praw człowieka.

Dlatego, analizując zakres podmiotowości prawnej dziecka, należy podkreślić, że **dziecko jest człowiekiem i korzysta ze wszystkich w zasadzie praw człowieka, a nie tylko opierać się na dokumentach, które w bezpośredni sposób dotyczą tylko dzieci**. Komitet Praw Człowieka w swoich *General Comments* (Uwagi Ogólne) z 5 kwietnia 1989 roku do artykułu 24 Paktu Praw Obywatelskich, specjalnie podkreślił, że „prawa ustanowione w art. 24 nie są jedynymi, jakie Pakt gwarantuje dzieciom oraz że dziecko jest podmiotem wszystkich praw sformułowanych w Pakcie”²⁸⁰. *General Comments* – opinie na podstawie skarg indywidualnych Komitetu Praw Człowieka oraz opinie Komitetu Ministrów Rady Europy, a przede wszystkim orzecznictwo Europejskiego Trybunału Praw Człowieka mają decydujący wpływ na kształtowanie się kierunków obowiązującej interpretacji i dyrektywy stosowania ogólnych zapisów europejskich konwencji. Wszystkie one stanowią, że prawa dziecka są integralną częścią, a zarazem pochodną praw człowieka i powinny być interpreto-

²⁷⁷ Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989r., Dz.U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526.

²⁷⁸ Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, Dz.U. z 1977 r., Nr 38, poz. 167.

²⁷⁹ Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, Dz.U. z 1993 r., Nr 61, poz. 284.

²⁸⁰ A. Michalska, Komitet Praw Człowieka. Kompetencje, funkcjonowanie, orzecznictwo, Warszawa 1994, s. 126.

wane w odniesieniu do nich. Zostały one z nich wyodrębnione i rozwinięte, lecz nie jako przeciwstawne czy alternatywne, a jedynie jako uzupełniające ich brzmienie poprzez zwrócenie uwagi na konieczność ochrony interesów tak ważnej grupy społecznej jaką są dzieci. Prawom dziecka można przypisać charakter swoisty względem praw człowieka²⁸¹. Traktować je należy jako „zbiór uprawnień dzieci wynikających z obowiązujących w danym społeczeństwie praw obywatelskich, ustalających status dziecka w państwie, społeczeństwie i w rodzinie”²⁸².

Specyficzne prawa przyznane i zapisane w dokumentach poświęconych dzieciom należy postrzegać jako integralną część ogólnego systemu ochrony praw i wolności człowieka, nie zaś jako autonomiczną regulację. Słowa Marty Santos Pais, sekretarza Komitetu Praw Dziecka, stanowią dobrą tego ilustrację: „prawa dziecka pojmowane są nie jako przeciwstawne prawom rodziców, ale jako integralna część praw człowieka przynależnych wszelkim istotom ludzkim”²⁸³.

O ile ostatecznie można zgodzić się, że ontologicznie dzieci są istotami ludzkimi i jako takim przysługują im prawa człowieka, to jednak znacznie trudniej jest osiągnąć porozumienie w zakresie problemu prawnej kompetencji dzieci i uznać je za wystarczająco kompetentne, aby mogły korzystać z własnych praw człowieka²⁸⁴. Gdyby bowiem, wraz ze wszystkimi konsekwencjami, przyjąć zasadę pełnej podmiotowości prawnej dziecka, oznaczać by to musiało, że jest ono nie tylko „nositелем” praw podstawowych, lecz ponadto jest zdolne do samodzielnego, niezależnego z nich korzystania. Tymczasem nie tylko praktyka prawnicza, ale również dorobek współczesnej pedagogiki i psychologii rozwojowej, a w szczególności badania nad socjalizacją normatywną dzieci, wskazują, że przyjęcie takiego zakresu kompetencji prawnej – bez względu na wiek dziecka i stopień jego dojrzałości psychofizycznej – byłoby nieuzasadnione. W konsekwencji tak szerokie określenie kompetencji prawnej mogłaby nawet naruszać prawa podmiotowe dziecka. Dziecko pozostaje zależne od swoich rodziców bądź przedstawicieli ustawowych, którzy na mocy przysługującej im władzy rodzicielskiej chronią jego prawa i reprezentują dziecko również w zakresie przysługujących mu praw procesowych. Niemniej jednak art. 25 Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności również dziecku nadaje indywidualne prawo składania skargi, jeśli jego prawa i wolności zostały naruszone. W konsekwencji tego, postanowieniem Konwencji, dziecko bez względu na wiek musi być uznane za prawnie kompetentne.

Zdolność dziecka do dokonywania czynności prawnych

W polskim systemie prawnym o zakresie kompetencji prawnej dziecka możemy mówić na podstawie analizy kategorii **zdolności do czynności prawnych**. A zatem zdolności do tego, aby

²⁸¹ J. Simonides, *Międzynarodowa ochrona praw człowieka*, Warszawa 1977, s. 13.

²⁸² E. Kantowicz, *Ochrona praw dziecka w kontekście działalności UNICEF*, Warszawa, s. 94.

²⁸³ M. Santos Pais, *The Committee on the Rights of the Child*, International Commission of Jurists 1997, nr 47, s. 37.

²⁸⁴ Por. E. Verhellen, *Children's rights in Europe...*, *op.cit.*

poprzez swoje czynności (działania lub zaniechania) kształtować zakres praw i obowiązków bądź kreować inne zmiany w stosunkach cywilnoprawnych, jakie z tych określonych czynności wynikają w związku z przepisami prawa. Bowiem **czynność prawna** „jest to skonstruowana przez system prawny czynność konwencjonalna podmiotu prawa cywilnego, której treść określa – co najmniej w podstawowym zakresie – konsekwencje prawne tego zdarzenia prawnego”²⁸⁵. Zdolność do dokonywania takich działań ustawodawca uzależnia od osiągnięcia odpowiedniego stopnia dojrzałości umysłowej, która jest niezbędna do podejmowania decyzji kształtujących wiążące stosunki prawne. Zatem w przeciwieństwie do zdolności prawnej, o której była mowa na początku rozdziału, zdolność do czynności prawnych nie jest nieodłącznym atrybutem osoby fizycznej²⁸⁶, ale zależy od dwóch zasadniczych przesłanek: wieku oraz faktu ubezwłasnowolnienia. W tym kontekście, w świetle przepisów prawa, możemy mówić o trzech perspektywach stanu człowieka w zakresie zdolności do czynności prawnych:

- 1) brak zdolności do czynności prawnych,
- 2) ograniczona zdolność do czynności prawnych,
- 3) pełna zdolność do czynności prawnych.

Dla podejmowanych rozważań zasadnicze znaczenie ma przesłanka wieku, dlatego ograniczę się do jej omówienia. Przyjęta przez ustawodawcę metoda określania zdolności do czynności prawnych poprzez wskazanie odpowiedniego wieku musi być arbitralna. Nie uwzględnia bowiem różnic indywidualnych czy zjawiska akceleracji w rozwoju dzieci i młodzieży, jednakże jej powszechne przyjęcie ułatwia obrót prawny²⁸⁷. W pierwszym przypadku stwierdzić należy, że do ukończenia 13. roku życia dziecko nie ma zdolności do czynności prawnych (art. 12 k.c.). A zatem czynność prawna dokonana przez taką osobę jest, na mocy art. 14 § 1 k.c., bezwzględnie nieważna. Zasada ta z jednej strony ochrania dziecko przed niekorzystnymi dla niego konsekwencjami czynności prawnych, jednak z drugiej – traktuje je jako całkowicie niekompetentne normatywnie i ogranicza jego udział w stosunkach prawnych. Pewnym złagodzeniem i rozszerzeniem kompetencji prawnej dziecka do lat 13 jest przyjęta w art. 14 § 2 k.c. zasada mówiąca o tym, iż jeżeli osoba niezdolna do czynności prawnych zawrze umowę należącą do umów powszechnie zawieranych w bieżących sprawach życia codziennego (np. kupno cukierków, zeszytu, biletu do kina czy na przejazd środkiem komunikacji publicznej), to umowa ta staje się ważna z chwilą jej wykonania, o ile nie narusza rażąco praw tej osoby (art. 14 § 2 k.c.). Do ukończenia 13. roku życia czynności prawne w imieniu dziecka wykonują jego przedstawiciele ustawowi, którymi są rodzice lub ustanowieni przez sąd opiekunowie dziecka.

²⁸⁵ Z. Radwański, *Prawo cywilne – część ogólna*, Warszawa 1999, s. 192.

²⁸⁶ *Ibidem*, s. 135.

²⁸⁷ *Ibidem*, s. 225.

Zakres zdolności do czynności prawnych dziecka, które ukończyło 13. rok życia, a nie ukończyło 18. jest ograniczony (art. 15 k.c.)²⁸⁸. Ograniczenie kompetencji do dokonywania czynności prawnych przedstawić można w trzech płaszczyznach:

- a) na płaszczyźnie pierwszej utrzymany zostaje stan rzeczy i zachowany zostaje pełen brak kompetencji do dokonywania wyraźnie wskazanych w przepisach prawa czynności. Czynnością taką na przykład, na mocy art. 944 k.c., jest sporządzenie testamentu. W razie dokonania takich czynności skutkują one nieważnością;
- b) na drugiej płaszczyźnie ustawodawca przewiduje stworzenie systemu kontroli nad czynnościami dokonywanymi przez dziecko. Przejawia się ona w fakcie, że dla ważności danej czynności dokonanej przez dziecko konieczna jest zgoda przedstawiciela ustawowego. Są to głównie czynności rozporządzające i zobowiązujące, które mogłyby doprowadzić do pokrzywdzenia małoletniego;
- c) na trzeciej płaszczyźnie dziecko traktowane jest jako w pełni kompetentne normatywnie i wielu czynności prawnych może dokonywać samodzielnie bez zgody swojego przedstawiciela. Są to przede wszystkim czynności, które nie nakładają na dziecko zobowiązań ani nie doprowadzają do rozporządzenia jego dobrami. Jednakże ustawodawca enumeratywnie wylicza²⁸⁹ pewne kategorie czynności, które pomimo postaci czynności zobowiązujących czy rozporządzających nie wymagają zgody przedstawiciela ustawowego, a zatem w stosunku do których dziecko ma pełną kompetencję prawną. Są to: umowy powszechnie zawierane w drobnych bieżących sprawach życia codziennego (art. 20 k.c.), rozporządzanie zarobkiem (chyba że sąd opiekuńczy z ważnych powodów postanowi inaczej – art. 21 k.c.), rozporządzanie przedmiotami majątkowymi, które zostały oddane dziecku do swobodnego użytku (art. 22 k.c.) oraz w zakresie zawierania umów o pracę, przy zachowaniu przesłanek szczególnej ochrony młodocianego w prawie pracy (art. 22 k.p.).

Podsumowując rozważania dotyczące ograniczonej zdolności do czynności prawnych dziecka od 13. do 18. roku życia, należy stwierdzić, że ustawodawca w szeroki sposób ukształtował zakres jego kompetencji. Osoba, która ukończyła 18. rok życia, a zatem stała się osobą pełnoletnią,

²⁸⁸ Wyjątkiem tutaj jest przewidziana w art. 10 § 2 k.c. możliwość zawarcia, za zgodą sądu, wcześniejszego związku małżeńskiego przez kobietę, która ukończyła 16. rok życia i tym samym uzyskanie przez nią pełnoletności i pełnej zdolności do czynności prawnych.

²⁸⁹ Termin „enumeratywne wyliczenie” zaczerpnięty został z języka prawniczego. Wyliczenie w języku prawniczym może być zarówno enumeratywne, jak i nieenumeratywne. Termin „wyliczenie enumeratywne” stosowany jest gdy potrzebne jest podkreślenie, że katalog, o którym mowa, jest katalogiem zamkniętym. Ustawodawca w ten sposób wymienia wszystkie możliwe elementy tego katalogu, w związku z czym nie ma innych, niż wymienione. Jest to tzw. *numerus clausus* (w przeciwieństwie do katalogu otwartego, oznaczanego przez ustawodawcę m.in. poprzez zastosowanie zwrotu w szczególności).

nabywa pełną zdolność do czynności prawnych i zasadniczo zachowuje ją aż do śmierci²⁹⁰. Osobie takiej przysługuje pełna kompetencja do dokonywania wszystkich dopuszczalnych w ramach systemu prawnego czynności prawnych.

Kompetencje dziecka w postępowaniu sądowym

Osobnym elementem kompetencji normatywnej dziecka jest zakres jego praw proceduralnych w ramach dotyczącego go postępowania sądowego. Kategoria zdolności procesowej dziecka jest rozumiana jako zdolność do samodzielnego, wywołującego skutki prawne działania w procesie. Problematyka ta wykracza jednak poza obszar badawczy pracy, dlatego wskażę tylko na podstawowe jej aspekty, które mogą mieć znaczenie dla omawianych problemów. Zasadnicza w tym kontekście jest wykładnia art. 216¹, 573 i 576 § 2 Kodeksu postępowania cywilnego. Treść artykułu 216¹ k.p.c. wskazuje jednoznacznie na zasadę podmiotowości dziecka również w postępowaniu sądowym: „§ 1. Sąd w sprawach dotyczących osoby małoletniego dziecka wysłucha je, jeżeli jego rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości na to pozwala. Wysłuchanie odbywa się poza salą posiedzeń. § 2. Sąd stosownie do okoliczności, rozwoju umysłowego, stanu zdrowia i stopnia dojrzałości dziecka uwzględni jego zdanie i rozsądne życzenia”. Warto zaznaczyć, że zasadą jest wysłuchanie dziecka w trakcie postępowania sądowego, które dotyczy jego osoby i majątku bez ustalania dolnej granicy wieku, od którego dziecko może być wysłuchiwane. Ma to swoje odniesienie również w szczegółowych przepisach o adopcji czy nazwisku dziecka, w których ustawodawca wprowadza nawet wymóg uzyskania zgody dziecka, które ukończyło 13. rok życia. Bezpośrednio natomiast kwestii kompetencji do podejmowania czynności w swojej sprawie dotyczy art. 573 § 1 i 2 k.p.c., który wskazuje, że taką zdolność w postępowaniu w sprawach wynikających z czynności prawnych, których małoletni może dokonywać samodzielnie, uzyskuje on po ukończeniu 13 lat: „§ 1. Osoba pozostająca pod władzą rodzicielską, opieką albo kuratelą ma zdolność do podejmowania czynności w postępowaniu dotyczącym jej osoby, chyba że nie ma zdolności do czynności prawnych. § 2. Sąd może ograniczyć lub wyłączyć osobisty udział małoletniego w postępowaniu, jeżeli przemawiają za tym względy wychowawcze”.

W przepisach k.p.c. przewidziane są również pewne szczególne uprawnienia procesowe dla osób niepełnoletnich. Przykładem może być art. 453¹ k.p.c., przewidujący pełną zdolność procesową niepełnoletnich rodziców dziecka, którzy ukończyli 16 lat. Ostatnia nowelizacja prawa cywilnego wyraźnie wzmacnia prawo dziecka do wysłuchania zarówno przez sąd, jak i rodziców i przedstawicieli ustawowych.

W ramach prawa karnego pojawia się problem kompetencji dziecka będącego ofiarą przestępstwa. Nie ma w prawie karnym ustalonej dolnej granicy wieku, od której dziecko może występować w roli świadka w procesie. Generalnie rodzice nie mogą również nie wyrazić zgody na przesłuchanie dziecka przez sędziego. Należy pamiętać jednak, że dziecko (tak jak osoba dorosła) ma

²⁹⁰ Wyjątek stanowią tu przepisy z art. 29–32 k.c. o uznaniu za zmarłego.

prawo w pewnych okolicznościach odmówić składania zeznań i musi być o tym prawie poinformowane przez sąd. Jeśli natomiast pojawia się wątpliwość, co do faktu, czy dziecko może zeznawać ze względu na swój wiek czy stopień rozwoju, prokurator w postępowaniu przygotowawczym decyduje o wykonaniu badań psychologicznych oceniających możliwość złożenia zeznań przez dziecko. Jednak szczególnie przepisy Kodeksu postępowania karnego²⁹¹ (np. art. 171 § 3 czy art. 185a) przewidują specjalne środki ochrony w ramach prowadzenia przesłuchań dziecka poniżej 15. roku życia. Są to w szczególności jednorazowa procedura przesłuchiwania, przesłuchanie bezpośrednio przez sędziego w obecności biegłego psychologa sądowego, możliwość przesłuchania w specjalnym „przyjaznym pokoju” oraz obowiązkowe utrwalanie przesłuchania dziecka na nośniku audio/video. Przepisy te stanowią pewne *novum* w polskiej procedurze karnej. Celem takich uregulowań prawnych jest przede wszystkim ochrona małoletnich pokrzywdzonych w sprawach o przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności oraz w sprawach dotyczących przemocy przed tzw. wtórną wiktymizacją ze strony organów ścigania i wymiaru sprawiedliwości²⁹².

Wspomniany projekt nowelizacji Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich rozbudowuje i podkreśla prawa i gwarancje procesowe nieletniego jako podmiotu postępowania sądowego. Przede wszystkim nakłada na sąd rodzinnych **obowiązek** wysłuchania nieletniego (art. 32b § 2 pkt 1 u.p.n.). Niedopuszczalna jest bowiem sytuacja, w której sąd podejmuje decyzję w sprawie nieletniego bez osobistego kontaktu z nim i bez jego wysłuchania. W świetle tej ustawy nieletni nie jest przedmiotem, ale podmiotem postępowania, czego gwarancją procesową jest między innymi obowiązek poinformowania nieletniego o przysługujących mu prawach i obowiązkach, zapewnienie prawa do milczenia, prawo do składania wyjaśnień lub udzielania odpowiedzi na pytania, prawo do składania wniosków dowodowych oraz prawo do ustanowienia pełnomocnika. Pozostawiam szeroko dyskutowaną problematykę zdolności procesowej dziecka w prawie karnym, bowiem nie stanowi ona przedmiotu podjętych w niniejszej publikacji badań.

Przepisy prawa wewnętrznego w zakresie kompetencji proceduralnych dziecka, dopełniają regulacje prawa międzynarodowego. Dlatego też dzieci, którym ustawodawstwo krajowe nie daje możliwości samodzielnego wniesienia sprawy do sądu, zgodnie z art. 13 i 25 Konwencji, mają prawo do wniesienia skargi do Sekretarza Generalnego Rady Europy. Ważnym krokiem na drodze do pełniejszego uznania kompetencji prawnej dziecka było opracowane przez Pascale Boucaud sprawozdanie zatytułowane „Rada Europy i dobro dziecka, o potrzebie Europejskiej Konwencji o Prawach Dziecka”²⁹³, które zawierało ocenę różnorodnych działań Rady Europy w zakresie ochrony praw dziecka, a także opublikowanie w 1989 roku ważnego „Raportu Ekman”, przygotowanego przez Komitet Spraw Prawnych Rady Europy. Sprawozdanie to podsumowywało całość działań dokonanych na polu ochrony praw dziecka, zarówno przez Radę Europy, ONZ, jak również przez rządowe i pozarządowe organizacje, stanowiąc bardzo szczegółowy opis problematyki praw dziecka w Europie. Publikacja tego raportu doprowadziła

²⁹¹ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks postępowania karnego, Dz. U. Nr 89, poz. 555, z późn. zm.

²⁹² P. Jarocki, *Prawa ofiar przestępstw*, Prokuratura i Prawo 2002, nr 10, s. 127.

²⁹³ P. Boucaud, *The Council of Europe and child welfare: the need for a European convention on children's rights*, Council of Europe, University of Virginia 1989.

do przyjęcia przez Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy w dniu 1 lutego 1990 roku Rekomendacji Nr 1121 o prawach dziecka. Stała się ona podstawą kształtowania europejskiego systemu ochrony praw dziecka, która znalazła swój wyraz w Europejskiej Konwencji o wykonywaniu praw dziecka. Konwencja ta została przyjęta przez Komitet Ekspertów Rady Europy ds. Prawa Rodzinnego w listopadzie 1994 roku, przez Komitet ds. Współpracy Prawnej w czerwcu 1995 roku, a następnie Komitet Ministrów Rady Europy przyjął tekst Konwencji i utworzył go do podpisu i ratyfikacji w dniu 25 stycznia 1996 roku. Polska podpisała Konwencję 29 lipca 1997 roku. Weszła ona w życie 1 lipca 2000 roku²⁹⁴. W opinii międzynarodowej Konwencja ta przyjmowana jest jako wyraz uznania rosnącej kompetencji prawnej dzieci. Przyznając dzieciom wiele praw proceduralnych, nakłada ona również konkretne obowiązki na organy sądowe rozstrzygające sprawy dzieci. Przykładem może być obowiązek udzielania dzieciom informacji i zasięgania ich opinii (art. 6 pkt b i c), wyznaczanie pełnomocników dla dzieci w sprawach, w których nie mogą ich reprezentować ich opiekunowie prawni (art. 9) czy też szczególnie obowiązek szybkiego działania organów sądowych w sprawach dzieci (art. 6 pkt a).

Dla kwestii podmiotowości i kompetencji prawnej dziecka zasadnicze znaczenia ma funkcjonująca w europejskim porządku prawnym, zatem również w międzynarodowej ochronie praw człowieka, zasada subsydiarności²⁹⁵. W dużym uproszczeniu można stwierdzić, iż podstawową konsekwencją przyjęcia tej zasady w dziedzinie ochrony praw dziecka jest stworzenie skutecznego, wewnętrznego systemu ochrony tychże praw na poziomie krajowego ustawodawstwa. Zobowiązania międzynarodowe wyznaczają tylko „próg minimalny”. Państwo może i powinno starać się rozwijać prawa człowieka, w tym ochronę prawną dziecka, ponad ten minimalny standard wyznaczony w międzynarodowych dokumentach. Potwierdzeniem tej zasady jest art. 41 Konwencji o Prawach Dziecka, który stanowi, że: „niniejsza Konwencja w żaden sposób nie narusza postanowień, które w większym stopniu sprzyjają realizacji praw dziecka i które mogą być zawarte w prawie państwa-strony lub w prawie międzynarodowym obowiązującym to państwo”²⁹⁶.

3. Rola prawa w kreowaniu rzeczywistości edukacyjnej

W refleksji nad istotą konstruktu prawnego, jakim są prawa dziecka, oraz zakresem możliwości oddziaływania poprzez prawo na rzeczywistość edukacyjną, ważne jest podkreślenie faktu, że samo prawo nie determinuje rzeczywistego porządku społecznego. Jego realizacja zależy w dużej

²⁹⁴ Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, Dz.U. z 2000 r., Nr 107, poz. 1128.

²⁹⁵ O zasadzie tej była już mowa we wcześniejszej części pracy, patrz rozdział: „Ewolucja kategorii podmiotowości prawnej dziecka”.

²⁹⁶ Konwencja o Prawach Dziecka, Dz.U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526 z późn. zm.

mierze od innych systemów normatywnych funkcjonujących w danym społeczeństwie, a także od poziomu kultury prawnej, jaka cechuje jego członków. Ta natomiast jest wynikiem wychowania oraz edukacji prawnej i obywatelskiej²⁹⁷. Tu wyłania się bezpośrednie zadanie dla nauk pedagogicznych. Biorąc bowiem pod uwagę, że proces wychowania dzieje się zawsze „wobec czegoś”²⁹⁸, że jest zdeteminowany wieloma systemami normatywnymi, wśród których prawo odgrywa bardzo ważną rolę, należy objąć refleksją pedagogiczną również przestrzeń normatywną wychowania człowieka. Władysław Stróżewski podkreśla normatywne uwarunkowanie rozwoju człowieka: „drugi człowiek, społeczność, prawo; zwrócenie uwagi na choćby te trzy elementy pozwala wyciągnąć ogólniejszy wniosek, że stawanie się człowiekiem dokonuje się w sytuacji, że wprawdzie zawsze dzieje się to w nim samym, ale także wobec czegoś”²⁹⁹. Należy jasno zdefiniować tę przestrzeń „wobec czegoś” i dołożyć wysiłku, aby dokładnie poznać, zdiagnozować, a w rezultacie kreować te rzeczywistości od których zależy wychowanie człowieka. „Prawa mogą być sprawiedliwe i niesprawiedliwe, dobre i złe. Jeśli od nich zależy wychowanie człowieka, należy uczynić wszystko, aby były jak najlepsze”³⁰⁰.

Zarówno prawo, jak i społeczeństwo (w tym obszar edukacyjny) funkcjonują w ramach wzajemnych relacji, które bardzo często dalekie są od jednoznaczności. Są to związki niedające się jednoznacznie przewidzieć, modyfikowane przez wewnętrzne społeczne i wewnętrzne prawne reguły autonomicznego funkcjonowania i rozwoju³⁰¹. Traktując prawo i społeczeństwo jako uporządkowane całości rządzące się autonomicznymi regułami funkcjonowania i rozwoju³⁰², można zauważyć, iż całości te wpływają i wzajemnie przystosowują się do siebie, poprzez co dochodzi do naruszania owej autonomii. Przykładem tego jest tak duże, również w sferze edukacyjnej, zjawisko inflacji prawa oraz coraz szersze podporządkowanie życia społecznego prawu. Prawo zaczyna determinować te sfery życia i aktywności człowieka, które do tej pory były prawnie indyferentne. Sytuacja taka może służyć utrzymaniu lub wzmocnieniu danego zachowania społecznego lub może powodować jego zmianę³⁰³. W przypadku proklamowania praw edukacyjnych chodziło o zmianę, której celem miała być troska o rozwój i wychowanie dziecka, dzięki normatywnemu zdeterminowaniu tego obszaru.

Kolejnym przykładem procesu wzajemnego oddziaływania prawa i społeczeństwa jest wzrost wymagań społecznych stawianych prawu przez społeczeństwo³⁰⁴. Prawu, które postrzegam za Krzysztofem Pąckim jako zbiór obowiązujących formalnie norm prawnych, które w następstwie procesów

²⁹⁷ B. Łuczyńska, R. Kościuszkiewicz–Kupiec, *Prawa i wolności dziecka na gruncie polskiego systemu prawodawczego – wybrane zagadnienia*, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych 2006–2007, Tom LIX–LX, s. 128.

²⁹⁸ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem*, op.cit., s. 40.

²⁹⁹ *Ibidem*.

³⁰⁰ *Ibidem*.

³⁰¹ G. Skąpska, *Prawo i społeczeństwo: teorie systemowe w socjologii a koncepcja społeczeństwa aktywnego*, w: *Prawo w zmieniającym się społeczeństwie*, G. Skąpska (red.), Kraków 1992, s. 71.

³⁰² *Ibidem*.

³⁰³ A. Kojder, *Prawo jako instrument kontroli zachowań zwyczajowych*, w: *Prawo w społeczeństwie*, J. Karczewski (red.), Warszawa 1975, s. 315.

³⁰⁴ G. Skąpska, *Prawo i społeczeństwo...*, op.cit., s. 73.

ustalania się i utrwalania mogą stać się obowiązujące również w sensie społecznym³⁰⁵. Jeżeli nawet procesy uspołeczniania danej normy prawnej okażą się nieskuteczne i nie stanie się ona normą społeczną, to mimo wszystko wciąż funkcjonujące instytucje kontroli prawnej będą – z uwagi na formalne obowiązywanie prawa – stosowały sankcje w przypadku jego naruszeń³⁰⁶. Prawo bowiem, nawet w małym stopniu uspołecznione, wywiera znaczący wpływ na rzeczywisty porządek społeczny³⁰⁷.

Ma to zasadnicze znaczenie w przypadku praw edukacyjnych i postawy niesubordynacji wobec nich. Już Arystoteles zauważył, iż „prawo ma moc zniewalającą, będąc regułą, która wynika z jakiejś mądrości praktycznej i rozumu”³⁰⁸. Prawo zawsze jest czymś przymusowym, jednak sens jego stanowienia nie wyczerpuje się jedynie w analizie problemu niesubordynacji. To, co zastępuje przymus prawny w społecznych zachowaniach edukacyjnych, to poczucie obowiązku, które wynika z przeżycia wartości („samej w sobie”), jakie towarzyszy podporządkowaniu się wewnętrznym regułom organizacji³⁰⁹. Zatem edukacja postrzegana i przeżywana jako wartość „sama w sobie” wymaga prawnej ochrony, przede wszystkim ze względu na swoją społeczną ważność. „(...) Przewidziane przez prawo metody kształtowania, podtrzymywania i wcielania w życie wzorców koordynacyjnych byłyby pożądane nawet w społeczeństwie, w którym nie zdarzałyby się przypadki niesubordynacji. Tak jak władza nie jest potrzebna wyłącznie z powodu złej woli czy szaleństwa ludzi, tak również te cechy systemu prawa, chociaż mogą służyć rozwiązywaniu problemów wynikających z ludzkiej niesubordynacji i niedbalstwa, nie są podyktowane (ani pojedynczo, ani wszystkie razem) wyłącznie potrzebą zwalczania czy naprawiania tych ludzkich przywar”³¹⁰. Można więc wnioskować, że kreowanie rzeczywistości edukacyjnej za pomocą prawa jest głęboko uzasadnione i niezbędne właśnie w społeczeństwie, w którym stanowi ona wartość.

³⁰⁵ Por. K. Pałeczki, *Prawoznawstwo – zarys wykładu*, Warszawa 2003, s. 117. Szerzej o procesie obowiązywania społecznym normy prawnej: *Ibidem*, s. 37–73.

³⁰⁶ *Ibidem*, s. 119.

³⁰⁷ *Ibidem*, s. 118.

³⁰⁸ Arystoteles, *Etyka nikomachejska – Księga X*, 9, 1180a 21–22 w: *Dzieła wszystkie...*, *op.cit.*, s. 201.

³⁰⁹ J. Finnis, *Prawo naturalne i uprawnienia naturalne*, Warszawa 2001, s. 300.

³¹⁰ *Ibidem*, s. 301.

ROZDZIAŁ V

Prawo do edukacji – zakres normatywny

W ciągu półtora roku podałem się do sądu pięć razy. Raz, że chłopcu dałem za uszy, raz, że chłopca wyrzuciłem z sypialni, raz, że postawiłem w kącie, raz, że obraziłem sędziego, raz, że dziewczynkę posądziłem o kradzież. W pierwszych trzech sprawach otrzymałem par. 21, w czwartej par. 71, w ostatniej sprawie par. 7. Za każdym razem składałem obszernie zaznanie pisemne. Twierdzę z całą stanowczością, że tych kilka spraw było kamieniem węgielnym mego wychowania jako nowego, konstytucyjnego wychowawcy, który nie dlatego nie krzywdzi dzieci, że je lubi czy kocha, ale dlatego, że istnieje instytucja, która je przed bezprawiem, samowolą, despotyzmem wychowawcy broni.³¹¹

Janusz Korczak

Powyższe słowa Korczaka pragnę uczynić wprowadzeniem w problematykę inkluzji prawnej pojęcia „edukacja”. Edukacja traktowana jako wartość wymagająca ochrony prawnej, nie tylko ze względu na problem niesubordynacji, lecz przede wszystkim ze względu na coraz pełniejsze uspołecznienie normy prawnej, której zadaniem jest promocja i ochrona prawa dziecka do nauki, wymaga w tym miejscu podjęcia próby ponownej interpretacji. Aby w oparciu o nowe konteksty definicyjne można było zdiagnozować przejawy nierespektowania, czy naruszeń tego jednego z podstawowych praw dziecka w polskim systemie oświaty. Czym zatem jest prawo dziecka do edukacji?

³¹¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, op.cit., s. 379.

1. Edukacja – konteksty znaczeń

Rozważania nad istotą pojęcia prawa dziecka do edukacji rozpoczynam od analizy podstawowych dla rozprawy pojęć takich jak: „nauka”, „edukacja” i „kształcenie”, aby w oparciu o uzyskane wyniki podjąć próbę redefinicji pojęcia „prawo dziecka do edukacji”. Ewolucja norm prawnych, które z edukacji uczyniły prawo powszechnie obowiązujące, będzie przedmiotem rozważań kolejnego rozdziału. W tym miejscu pojawia się jednak konieczność wyznaczenia pola semantycznego pojęcia „edukacja” oraz wskazania na jej rolę i znaczenie w kreowaniu i ochronie przestrzeni dzieciństwa. Poniższe badania są próbą analizy kategorii edukacji jako standardu prawnego w realizacji praw dziecka. W ich wyniku dojdzie do dookreślenia znaczeń terminu „prawo dziecka do nauki”, „prawo dziecka do kształcenia” oraz terminu „prawo dziecka do edukacji”. Dla prowadzonych rozważań niezbędne jest dookreślenie pola semantycznego każdego z tych terminów, bowiem praktyka społeczna – utożsamiając te pojęcia ze sobą – doprowadziła do nieprawidłowych interpretacji kategorii praw dziecka odnoszących się do sfery edukacyjnej.

Termin „edukacja” należy do pojęć podstawowych w pedagogice. Jego źródłosłów pochodzi z języka łacińskiego *educatio* – wychowanie; *educō* – wyprowadzać, poprowadzić, wychować³¹². Bogusław Śliwerski definiuje edukację jako „ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych”³¹³. Edukacja spełnia dwie główne funkcje: socjalizacyjną i wyzwalającą³¹⁴. Jest więc z jednej strony czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, z drugiej natomiast – koniecznym warunkiem jego naturalnego, twórczego rozwoju. Edukację, w zależności od przesłanek teoretycznych i uwarunkowań społeczno–politycznych, możemy postrzegać jako³¹⁵:

- proces permanentnego uczenia się człowieka przez całe życie. Człowieka w tym ujęciu traktować należy jako *homo educandus*, który nieustannie podlega procesowi edukacji;
- prawo człowieka, a jednocześnie obywatelską powinność;
- instrument władzy politycznej do realizacji określonych interesów i celów;
- obszar samoregulacji społecznej, typ przemocy symbolicznej czy typ normatywnego dyskursu.

Zbigniew Kwieciński zwraca uwagę, że pojęcie „proces edukacji” jest niezwykle szerokie i generowane przez wiele czynników społecznych, takich jak np. globalizacja, etatyzacja państwa, socjalizacja i wychowanie³¹⁶. Zatem kształt procesów edukacyjnych jest w dużej mierze zdetermino-

³¹² Za: *Słownik wyrazów obcych*, L. Wiśniakowska (opr.), Warszawa 2006, s. 233.

³¹³ B. Śliwerski, hasło *edukacja* w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. I, T. Pilch (red.), Warszawa 2003, s. 905.

³¹⁴ *Ibidem*.

³¹⁵ *Ibidem*.

³¹⁶ *Ibidem*.

wanych przez różnego rodzaju czynniki społeczne, gospodarcze i polityczne. Edukacja jest pojęciem o wysokim stopniu ogólności i niejednorodności³¹⁷. Można przyjąć, że „jest to ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka”³¹⁸. W tym ujęciu będzie ona obejmowała oddziaływania zarówno instytucjonalne, jak i indywidualne, systematyczne, jak i niesystematyczne. W celu doprecyzowania terminu „edukacja” proponuję za Krzysztofem Rubachą wyodrębnić dwóch ogólnych pojęć, które pozwolą na redukcję jego ogólności i niejednorodności. Te pojęcia to „wychowanie” i „kształcenie”. W polskiej tradycji pedagogicznej terminy: „wychowanie” i „edukacja” nie są synonimami³¹⁹, choć ich pola znaczeniowe zachodzą na siebie.

Wychowanie, rozumiane jako „świadome i celowe działanie pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian rozwojowych) w osobowości wychowanka”³²⁰, będzie obejmowało tę część praktyki edukacyjnej, która w sposób zaplanowany i świadomy zmierza do kształtowania zdolności życiowych jednostki w aspekcie jej zmian osobowościowych. Kształcenie natomiast, definiowane jako proces nauczania i uczenia się³²¹, to system działań podejmowanych w sposób celowy, mających za zadanie umożliwić jednostce poznanie świata i przygotować ją do zmieniania rzeczywistości poprzez oddziaływanie na jej sferę intelektualną. Obszarem realizacji instytucjonalnych, systematycznych, zaplanowanych działań, które mają za zadanie kształtować zdolności życiowe człowieka w sferze intelektualnej poprzez proces kształcenia, jest między innymi instytucja szkoły.

W procesie redukcji wysokiego stopnia ogólności i niejednorodności pojęcia edukacji dochodzę w konsekwencji do miejsca kształcenia czy nauki jako pojęć o mniejszym poziomie ogólności. Nie wyczerpują one jednak zakresu pojęcia „edukacja”, stanowią tylko jego element. Wąskie rozumienie edukacji polega na sprowadzeniu jej do nauki w szkole i nieuwzględnieniu tym samym wartości edukacji wczesnodziecięcej i pozainstytucjonalnej³²². Takie rozumienie edukacji jest podstawą tworzenia instytucji obowiązku nauki i obowiązku szkolnego.

W minionym stuleciu pojęcie „edukacja” uległo znacznemu przewartościowaniu³²³. Propozycją wykładni nowego rozumienia edukacji może być definicja zawarta w Rekomendacjach UNESCO. Definicja ta wskazuje, że „edukacja to realizacja programu ewolucji istoty ludzkiej w toku całego życia z myślą o integralnym rozwoju w zakresie umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym i duchowym(...)”³²⁴. Termin ten „odnosi się do wszystkich procesów życia społecznego, dzięki którym

³¹⁷ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscypliny*, w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2003, s. 24–32.

³¹⁸ *Pedagogika. Leksykon PWN*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000, s. 54.

³¹⁹ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot...*, *op.cit.*, s. 30.

³²⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, *op.cit.*, s. 319.

³²¹ *Ibidem*, s. 189–191.

³²² *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery i szanse. Raport*, A. Giza (red.), Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego Warszawa 2010, s. 12.

³²³ A. Bogaj, *Wyzwania i nadzieje edukacyjne w świetle międzynarodowych raportów oświatowych – inspiracje dla pedagogiki ogólnej*, w: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, A. Bogaj (red.), Kielce 2001, s. 102.

³²⁴ Rekomendacja UNESCO z 1992.

jednostki i grupy społeczne uczą się świadomie rozwijać swoje zdolności, postawy i wiedzę, mając na celu korzyści wspólnot krajowych i międzynarodowych³²⁵. W tym kontekście podstawowym zadaniem edukacji jest przygotowanie jednostki do życia w skomplikowanym, zmieniającym się społeczeństwie. Kształcenie jej zdolność do współdziałania, dialogu, samodzielnego myślenia, niezależności sądów oraz otwarcia na inność³²⁶. Dialogiczny wymiar edukacji wymaga podkreślenia, bowiem „edukacji nie można ograniczać do transmisji wiadomości – ona jest dialogiem, w którym obie strony (wychowawca–nauczyciel) i (wychowanek–uczeń) korzystają z dorobku kulturowego danego społeczeństwa, nie tylko przekazują informacje, lecz również ujawniają i urzeczywistniają wobec siebie wartości”³²⁷.

Rozwinięciem tych postulatów są międzynarodowe raporty edukacyjne³²⁸, w których wskazuje się na potrzebę edukacji do pluralizmu, do demokracji, do tolerancji i szacunku dla inności, ale również edukacji do wartości. Celem współcześnie pojmowanej edukacji, wedle raportów, jest przygotowanie każdej jednostki do twórczego uczestnictwa w kulturze i cywilizacji, a także do jej doskonalenia i rozwoju³²⁹. Ta twórcza i odpowiedzialna rola jednostki wobec świata zewnętrznego dotyczy także świata wartości i stosunków międzyludzkich. Problemy pojawiają się jednak w momencie konieczności dookreślenia katalogu wartości, które stanowić powinny fundament współczesnej szkoły i edukacji. W kręgu kultury europejskiej uzgodniono takie wartości, jak m.in.: godność osoby ludzkiej wolność, równość, prawa człowieka, zasadę powszechności, ochronę praworządności i swobód obywatelskich, praworządność demokratyczną czy budowanie „kultury pokoju”³³⁰. Ujęcie to otwiera nową przestrzeń definicyjną edukacji, która – oparta na wymienionych wartościach – ma przygotowywać młodych ludzi do **przekształcania rzeczywistości społecznej w przestrzeń twórczej aktywności jednostki i poszanowania praw człowieka**.

Takie podejście znacznie rozszerza pole semantyczne pojęcia „edukacja”, a także krąg adresatów odpowiedzialnych za jej kształt. Nowoczesna szkoła sama nie jest w stanie zamknąć i wypełnić przestrzeni tak rozumianej edukacji, ponieważ „uczenie się (...) to proces, który nie jest związany tylko z funkcją szkoły i innych zorganizowanych instytucji edukacyjnych. Takie pojmowanie uczenia się jest oparte na spostrzeżeniu, że znaczna część ważnych dla nas doświadczeń odbywa się poza systemem edukacyjnym: w rodzinie, w miejscu pracy, w różnych organizacjach i instytucjach (...)”³³¹.

Pojęcie „edukacja” można zatem postrzegać przez pryzmat społecznej odpowiedzialności, która polegałaby na odpowiednim wypełnieniu przestrzeni dzieciństwa oddziaływaniami szkolnymi i pozaszkolnymi, w celu ochrony i pełnego rozwoju dziecka. W tym ujęciu **edukacja jest „czymś**

³²⁵ Rekomendacja UNESCO z 1974.

³²⁶ *Edukacja wobec wyzwań XXI w.*, I. Wojnar (red.), Komitet Prognoz „Polska w XXI w.” przy Prezydium PAN, Warszawa 1996, s. 138.

³²⁷ *Pedagogika. Leksykon*, B. Śliwowski, B. Milerski (red.), Warszawa 2000, s. 54.

³²⁸ Raporty: *Uczyć się, aby być, Uczyć się bez granic, Uczyć się dla zmiany i rozwoju*. Już same ich tytuły wskazują na nowe rozumienie i przewartościowanie pojęcia „edukacja”.

³²⁹ A. Bogaj, *Wyzwania i nadzieje edukacyjne w świetle...*, op.cit., s. 104.

³³⁰ *Ibidem*.

³³¹ Cyt za: P. Sahlberg, w: *KOMPAS, edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, P. Brander, E. Keen, M. Lemineur (red.), Warszawa 2005, s. 22.

więcej niż przekazywaniem wiedzy i umiejętności, pozwalających osiągać konkretne cele. Polega też na otwieraniu oczu dziecka na potrzeby i prawa innych”³³².

Podejmując próbę zdefiniowania edukacji w oparciu o cele, które poprzez nią pragniemy osiągnąć, proponuję posłużyć się art. 26 z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, który stanowi, iż: „Celem edukacji będzie pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania dla praw i podstawowych wolności. Będzie ona krzewić zrozumienie, tolerancję, przyjaźń między wszystkimi narodami (...) i zmierzać do utrzymania pokoju”. To właśnie edukacja, rozumiana z jednej strony szeroko, z drugiej natomiast zredukowana treściowo i instytucjonalnie do przestrzeni życiowej człowieka w określonym stadium jego rozwoju, które nazwanym dzieciństwem, powinna być podstawowym czynnikiem różnicującym, dowartościowującym, a zarazem ochraniającym świat dzieciństwa ludzkiego.

Don Berg, jeden z najsłynniejszych współcześnie w kulturze anglosaskiej specjalistów w zakresie filozofii edukacji, prezentuje niezwykle ciekawe ujęcie tego, czym jest edukacja i jak można ją rozumieć: „w codziennej praktyce pojęcie edukacji definiowane jest jako przekazywanie wiedzy, umiejętności i informacji przez nauczycieli uczniom, i jako takie jest ono nieadekwatne do tego, czym proces edukacji winien być. Bardziej właściwą definicją zdaje się być stwierdzenie, że jest to **proces stawania się człowiekiem wykształconym**. Człowiek wykształcony to taki, który jest w stanie optymalnie korzystać z zasobów posiadanej wiedzy niezależnie od sytuacji, w której się znajduje. Jest on zdolny do poprawnego postrzegania rzeczywistości, jasnego myślenia i efektywnego działania w celu osiągnięcia swoich zamierzeń i ambicji. Edukacja jest procesem kognitywnej kartografii, mapowania doświadczeń ludzkich i zdolności dostrzegania optymalnych rozwiązań w nieoptymalnych stanach i sytuacjach indywidualnych”³³³. Zatem edukacja postrzegana jako proces stawania się człowiekiem wykształconym w konsekwencji jest pewnego rodzaju mapą, przewodnikiem dla dziecka, który pozwala mu na optymalny rozwój.

Godne uwagi spojrzenie na edukację przez pryzmat „spełnienia osoby” proponuje Jan Paweł II, twierdząc, że: „Być może powinniśmy najpierw zastanowić się nad filozofią edukacji: edukacji jako spełnienia osoby. Być wykształconym znaczy być bardziej przygotowanym do życia; mieć większą zdolność do oceny, czym jest życie, co ono ma do zaoferowania i co człowiek może ofiarować w zamian ludzkości jako takiej”³³⁴. Celem tak pojętej edukacji będzie wszechstronny rozwój osoby; obejmujący jej sferę intelektualną, emocjonalną, fizyczną, społeczną i duchową.

³³² Dalajlama, *Etyka na nowe tysiąclecie*, Warszawa 2000, s. 111–112.

³³³ Cyt. za D. Berg, *Attitude First: A Leadership Strategy for Educational Success*, Trafford Publishing 2004, tłumaczenie własne, tekst w oryginale: “The definition of education in common usage, that education is merely the delivery of knowledge, skills and information from teachers to students, is inadequate to capture what is really important about being and becoming educated. The proper definition of education is the process of becoming an educated person. Being an educated person means you have access to optimal states of mind regardless of the situation you are in. You are able to perceive accurately, think clearly and act effectively to achieve self-selected goals and aspirations. Education is a process of cognitive cartography, mapping your experiences and finding a variety of reliable routes to optimal states when you find yourself in non-optimal states”.

³³⁴ Cyt. za Jan Paweł II, hasło *edukacja*, słownik tematyczny –Horyzonty Wychowania 2010, Nr 9 (18), Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2010, s. 276.

Powyższe stanowiska wskazują na niezwykle istotny aspekt edukacji jako prawa naturalnego każdego człowieka. Dość powszechnie rozpowszechniło się uznawanie za prawo norm słusznych, które mają wynikać z różnorodnie rozumianej natury człowieka, świata i przyrody. Zatem przyjęcie kategorii człowieka jako istoty uczącej się wskazuje na edukację jako drogę do realizacji naturalnych zdolności człowieka, dzięki której może się on w pełni rozwijać i realizować swoją podmiotowość i naturalną zdolność i potrzebę uczenia się³³⁵. W tym ujęciu istotna wydaje się metafora edukacji jako niezbędnego narzędzia, pozwalającego optymalizować rozwój jednostki i jej funkcjonowanie w społeczeństwie, zaproponowana przez Ryszarda Łukasiewicza. Traktuje on edukację „jako «instrument» układania się człowieka ze światem, w następstwie czego wzrastają jego szanse rozwoju i uczenia się – w ekologicznym porządku życia. Szkoła zaś pozostaje dla mnie wielką okazją wypróbowania świata i siebie, miejscem, gdzie dokonywać można rzeczy niemożliwych i być niezadowolonym ze zwykłego, utartego porządku ludzkiej egzystencji”³³⁶.

2. Historyczne tło kształtowania się standardów edukacyjnych

*Rodzimy się słabi, potrzebujemy siły;
bezbronni, potrzebujemy pomocy;
głupi, potrzebujemy rozumu.
Wszystko, czego nam brakuje w momencie narodzin,
wszystko, czego nam potrzeba do wkroczenia w świat ludzi,
to dar edukacji.*³³⁷

Jean–Jacques Rousseau

Zjawisko edukacji dziecka istnieje w zasadzie od początków zorganizowanego życia społecznego i związane jest ściśle z analizowaną we wcześniejszej części pracy kategorią dzieciństwa. Dzieciństwo jest ważnym obszarem, który może być punktem odniesienia również dla analizowa-

³³⁵ Por. B. Szymańska, *Co to znaczy być sobą. Filozoficzne aspekty pojęcia samorealizacja*, Kraków 1997.

³³⁶ R. Łukasiewicz, *Leki z MEN–owskiej apteki*, „Amicus” 1999, nr 10–1, s. 11.

³³⁷ Cyt. za J.–J. Rousseau w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej do końca XVIII stulecia*, t. I., S. Wołoszyn (red.), Kielce 1995, s. 472.

nej kategorii edukacji. Nawiązując do wcześniejszych rozważań, dzieciństwo jako topos pojawia się w literaturze, prezentując obraz dziecka jako członka rodziny już w czasach najdawniejszych³³⁸. Początkowo dziecko nie wyróżnia się niczym szczególnym. Stopniowo jednak zmienia się jego pozycja w rodzinie i w społeczeństwie, by ostatecznie stało się ono synonimem pożądanego postawy wobec świata³³⁹. Przełom w przedstawieniu dziecka następuje wg Ariësa około XVII w., gdy „dziecko zostaje wyłączone z reszty rodziny, a w konsekwencji również ze środowiska, i idzie do szkoły”³⁴⁰. To odkrycie znaczenia instytucji jaką jest szkoła otwiera przestrzeń indywidualnego świata dzieciństwa, wprowadzając je w miejsce w wcześniejszego terminowania (dzieciństwa polegającego na oczekiwaniu na dorosłość). Wprowadzenie w XIX wieku, w większości krajów europejskich obowiązku szkolnego i rozwój instytucji oświatowych, było bezpośrednio związane z ewolucją postaw wobec dziecka i dzieciństwa³⁴¹. Ariës twierdzi, że to właśnie „szkoła wydziela dziecko ze społeczeństwa dorosłych”³⁴², przez co stanowi pierwsze ogniwo różnicowania się dzieci, jako grupy społecznej i jednocześnie narzędziem ochrony ich praw.

Można zatem stwierdzić, że idea związana z prawem do edukacji jest obecna w kulturze europejskiej już od czasów antycznych, choć nie można było wówczas przypisać edukacji charakteru powszechnego i egalitarnego. Edukacja dziecka przez długi okres naszych dziejów była głównie wyrazem troski rodziców, guwernantów czy filantropów. Swego rodzaju dobrem luksusowym, pozostając w zasadzie kategorią prawnie indyferentną, niezdefiniowaną w kategoriach praw człowieka. Traktowana była także jako konieczny etap w przygotowaniu dziecka do podjęcia pracy zawodowej. Niedoceniano jej wartości dla rozwoju dziecka i przyszłości społeczeństw oraz roli i zadań państwa zakresie jej normatywnej ochrony i promocji. Jednakże sama potrzeba edukacji istniała w świadomości społecznej jako pewnego rodzaju dobro realizowane praktycznie i jako standard pozaprawny. Ujęcie prawa do edukacji w przepisy konstytucyjne poszczególnych państw i uczynienie z niego normy prawa międzynarodowego było więc poprzedzone zaistnieniem edukacji jako dobra w świadomości społecznej. Dlatego zasadna wydaje się teza w ramach literatury przedmiotu o **rozpoznaniu**, a nie **utworzeniu** prawa do nauki, o swoistej konstytucjonalizacji praktyki społecznej³⁴³.

Dla pełnego zrozumienia istoty prawa dziecka do edukacji proponuję podjąć krótką analizę historycznego rozwoju tego standardu prawnego. Jak pisał bowiem amerykański poeta Walter Whitman: „odpowiednio przygotowany człowiek może i musi stanowić prawo czy serie praw, dotyczących i kontrolujących nie tylko jego samego, ale obejmujących także jego relacje z innymi jednostkami i z państwem”³⁴⁴.

³³⁸ Z. Mitosek, *Rodzina w opowiadaniu, opowiadanie w rodzinie*, w: *Praktyki opowiadania*, (red.) B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski, Kraków 2001.

³³⁹ J. Ławnikowska, *Dziecięce światy*, *op.cit.*, s. 91.

³⁴⁰ P. Ariës, *Historia dzieciństwa...*, *op.cit.*, s. 8–9.

³⁴¹ *Ibidem*, s. 142.

³⁴² *Ibidem*, s. 237.

³⁴³ Por. P. Bała, *Konstytucyjne prawo do nauki, a polski system oświaty*, Warszawa 2009, s. 213 oraz F. Lassalle, *O istocie konstytucji*, Warszawa 1960, s. 86.

³⁴⁴ W. Witman, *Demokracja i personalizm*, Lublin 1994, s. 11.

W rozwoju dziejowym system oświaty i interpretacja prawa dziecka do edukacji były i są nadal uwarunkowane wieloma czynnikami. Wśród nich na pierwsze miejsca wysuwa się funkcjonujący system filozoficzny, system aksjologiczny, polityczny, a także gospodarczy. Powstanie szkoły publicznej i uczynienie z edukacji prawa pozytywnego było wieloetapowym, złożonym procesem historycznym, którego pełna analiza nie jest celem niniejszej pracy. Wskazać należy jednak na konkretne kierunki historiozofii oświaty, jako wyznaczniki podstaw współczesnego polskiego systemu edukacji.

Ważne znaczenie dla współczesnego kształtu systemu oświaty ma myśl antyczna, której idee pedagogiczne zostały przybliżone w rozdziale pierwszym. W okresie średniowiecza upowszechnienie oświaty było przede wszystkim dziełem zakonów klasztornych, które postrzegane były jako miejsca popularyzacji i rozwoju nauki. Dzięki na przykład charyzmatowi benedyktyńskiemu podniesiono do rangi wartości naukę czytania oraz uznano wartość nauki dla życia religijnego³⁴⁵. Rozwój uniwersytetów średniowiecznych, otwarcie świata wiedzy, upowszechnienie humanistycznych prądów intelektualnych, a także coraz głośniejsza krytyka średniowiecznego systemu oświaty (m.in. poglądy Erazma z Rotterdamu na kształcenie młodych pokoleń), doprowadziły do stopniowego przejścia przez państwo edukacji, postrzeganej jako instrument władzy nad poddanymi.

Kościół przed długie wieki pełnił podstawową funkcję oświatową: dostarczał wykwalifikowaną kadrę dydaktyczną, tworzył infrastrukturę edukacyjną oraz posiadał dostateczne fundusze na utrzymanie szkolnictwa. Poza kościołem nie było długo instytucji zdolnej unieść ciężar edukacji. Co ważne – nie istniała też społeczna świadomość, że to właśnie państwo powinno być odpowiedzialne za kształt oświaty. Wraz z postępującym procesem umacniania się państwowości, budową systemu państwa prawa, a także głosów wychodzących ze środowiska kościoła, władza świecka zaczęła partycypować w utrzymaniu szkół i stopniowo zwiększać zakres swojej ingerencji w sprawy szkolnictwa³⁴⁶.

Warto w tym miejscu cofnąć się w czasie i wspomnieć ważną postać dla dziejów rozwoju idei prawa dziecka do edukacji, choć często pomijaną i niedocenianą w ramach literatury przedmiotu. Mowa tu o Józefie Kalasancjuszu, który – głosząc nie tylko prawo dziecka do edukacji, ale podkreślając jednocześnie obowiązek jego nauczania i wychowania – wyprzedzał własną epokę³⁴⁷. Kalasancjusz – upominając się o prawo każdego dziecka do nauki³⁴⁸ – swój głos kierował w stronę najbliższego środowiska dziecka, czyli rodziny, która wówczas nie doceniała wartości wiedzy, oraz w stronę instytucji odpowiedzialnych za państwo i los obywateli. Zdawał on sobie sprawę z tego, że

³⁴⁵ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, Warszawa 1983, s. 10.

³⁴⁶ S. Litak, *Historia wychowania. Podręcznik akademicki. Do wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004, s. 228–235.

³⁴⁷ M. Kozak, *Nowatorstwo myśli pedagogicznej św. Józefa Kalasancjusza*, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, J. Kostkiewicz (red.), Kraków 2011, s. 121–130.

³⁴⁸ Warto podkreślić, że w owych czasach (przełom XVI i XVII wieku) nie było niczym niespotykanym, że duchowni zajmowali się edukacją dzieci. Niespotykane było to, że uczą się dzieci małe (edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna), a także dzieci warstw niższych i z marginesu społecznego. Nowatorstwo myśli św. J. Kalasancjusza polega m.in. na tym, że domagał się on realizacji prawa do nauki dla każdego dziecka: dziecka małego, zaniedbanego, biednego, chorego.

aby powszechność nauczania mogła stać się faktem szkoły muszą być bezpłatne. I faktycznie, szkoły zakładane przez Kalasancjusza były bezpłatne i otwarte dla wszystkich. Jednak on sam nie przedstawiał podkreślać, że to społeczeństwo i państwo, a nie wspólnota zakonna, powinny zagwarantować dzieciom prawo do nauki. W ten sposób Kalasancjusz stał się jednym z pierwszych obrońców prawa każdego dziecka do nauki (powszechnej i bezpłatnej) i realizację tego prawa wprowadzał w życie w swoich szkołach, które bardzo prężnie zaczęły się rozwijać. Warto podkreślić, że pierwszym krajem, w którym tę ideę naprawdę wprowadzono była Polska, a stało się to dzięki działalności ks. Stanisława Konarskiego³⁴⁹.

Stopniowe przejmowanie odpowiedzialności za oświatę i rozpoczęcie pełnienia funkcji edukacyjnej przez państwo wiązało się z upowszechnieniem idei szkolnictwa powszechnego i państwowego. Józef Dietl, który był prekursorem reformy szkolnictwa galicyjskiego, w swoim dziele *O reformie szkół krajowych* (Kraków 1865/66), przedstawia własną koncepcję celów szkoły oraz jej wzajemnych stosunków z władzami państwa i kościołem³⁵⁰. Dietl twierdził, że „szkoła powinna mieć nie tylko obowiązki, ale także prawa. Szkoła bez praw to niewolnica w rękach rządu. Między kościołem a szkołą nie może zachodzić stosunek zależności, ale wzajemnej pomocy”³⁵¹. Zauważał on jednak istotną kwestię – że „szkoła, wyłamując się w XVII i XVIII wieku spod jarzma hierarchii kościelnej, dostała się pod panowanie hierarchii biurowej”³⁵². Rodziło to niebezpieczeństwo, że szkoła stanie się narzędziem w rękach państwa. Bez wątplenia pozostaje natomiast fakt, że nauczanie elementarne stało się obowiązkowe w XIX wieku w większości państw europejskich, m.in. w Prusach w 1825 r., w Szwecji w 1842 r., w Austrii w 1869 r. oraz we Francji w 1825 r.³⁵³ Powoływane były także centralne władze oświatowe, m.in. w Rosji, Prusach, Francji oraz Polsce.

W okresie oświecenia doprecyzowane zostały idee szkoły państwowej i obowiązkowej edukacji oraz usiłowano uczynić z nich normę powszechnie obowiązującą. Bardzo szybko zaczęła pojawiać się jednak krytyka szkoły państwowej, bezpłatnej, przymusowej, powszechnej, czyli nowożytnej szkoły etatystycznej. Mimo wszystko ów nowożytny model oświaty okazał się na tyle trwały, że większość współczesnych systemów oświatowych nawiązuje i dzisiaj do jego rozwiązań³⁵⁴.

W drugiej połowie XIX wieku rozdzwięk między tym, co oferuje szkoła publiczna a potrzebami społeczeństwa był na tyle duży, że nie sposób było dalej bagatelizować pojawiających się głosów o potrzebie gruntownej reformy szkoły. Głosy te pochodziły od samych dzieci, młodzieży, rodziców, nauczycieli i pedagogów³⁵⁵. Ruch reformatorski, kwestionujący dotychczasowe założenia pedagogiczne i organizację szkoły, ogarnął prawie całą Europę i Stany Zjednoczone. Manifestem

³⁴⁹ M. Kozak, *Nowatorstwo myśli pedagogicznej...*, *op.cit.*, s. 128.

³⁵⁰ S. Możdżeń, *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce 2000, s. 274.

³⁵¹ *Ibidem*.

³⁵² Cyt. za: S. Możdżeń, *Teksty źródłowe do dziejów wychowania. Wiek XIX i pocz. XX, t. VI*, Kielce 1993, s. 63.

³⁵³ Por. C. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1982, s. 31; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków 2006, s. 40–47.

³⁵⁴ P. Bała, *Konstytucyjne prawo...*, *op.cit.*, s. 14.

³⁵⁵ S. Kot, *Historia wychowania*, t. II, Warszawa 2010, s. 376.

„Nowego Wychowania” stała się opublikowana w 1900 roku pozycja pt. *Stulecie dziecka*, autorstwa E. Key³⁵⁶. Na budzące się tendencje dotyczące przystosowania szkoły do wymagań nowoczesnej produkcji i życia społecznego, odpowiedział amerykański filozof Jan Dewey, autor takich rozpraw, jak m.in. *Szkoła i społeczeństwo* (1900) oraz *Szkoła i dziecko* (1905)³⁵⁷. Jego projekt szkoły doświadczałnej znalazł bardzo szybko żywy oddźwięk w Europie³⁵⁸.

Przedstawiciele „Nowego Wychowania” oraz rozwijającego się nurtu pajdocentryzmu³⁵⁹ ostro krytykowali kondycję nowożytną szkoły europejskiej. Ówczesna szkoła była atakowana za „wyczerpywanie siły mózgu, osłabianie nerwów, uniformizację i krępowanie indywidualność ucznia, schematyczność”³⁶⁰, a także za tworzenie sytuacji konfliktowych między rodzicami a nauczycielami³⁶¹. Przewartościowanie i emancypacja kategorii dzieciństwa miała swoje odzwierciedlenie również w systemie edukacji, który miał stać się „wolnościowy”. Oczekiwano, że wiek XX przyniesie nową koncepcję zreformowanej szkoły. Postulowano obdarzenie ucznia pełną wolnością; jego uznaniu pozostawić wybór przedmiotów i metod nauczania, tempo nauki, a nawet wybór osoby nauczyciela. Pojawiały się nowe, indywidualistyczne eksperymenty przekształcenia „starej szkoły” w „nową”.³⁶² W tym duchu tworzył koncepcje: „szkoły dla życia i przez życie” Owidiusz Decroly, a także „szkoły aktywnej” – Roger Cousinet, „szkoły twórczej” – Henryk Rowid, „szkoły swobodnego dojrzewania” – Maria Montessori, „szkoły na miarę dziecka” – Eduard Claparède, „szkoły wspierającej dziecięcą inwencję” – Celestyn Freinet, czy szkoły w Summerhille oraz internatowe szkoły angielskie. Celem wszystkich powyższych dążeń było uczynienie ze szkoły miejsca przyjaznego dziecku poprzez wprowadzenie usprawnień programowych i metodycznych³⁶³. Warto wspomnieć również o projektach szkolnych związanych z niemiecką pedagogiką reformy (m.in. projektem Szkoły Sa-lem czy Wolną Szkołą typu Waldorf Rudolfa Steinera)³⁶⁴. W tym kontekście historycznym należy wspomnieć również o nurcie szkoły totalitarnej, która z nauczania uczyniła „narzędzie dyktatury”, przekreślając tym samym ideę prawa dziecka do nauki³⁶⁵.

W toku tych zmian szkolnych pojawiają się także silne głosy o konieczności odbiurokratyzowania szkolnictwa i uczynieniu go niezależnym od instytucji publicznej. Ten kierunek zmian

³⁵⁶ J. Drais, R. Terlecki, *Historia wychowania...*, *op.cit.*, s. 141.

³⁵⁷ Poglądy J. Dewey na temat szkoły aktywnej są niezwykle interesujące, nie stanowią jednak przedmiotu niniejszej rozprawy. Więcej na ten temat m.in.: J. Dewey *Moje pedagogiczne Cedro. Szkoła a społeczeństwo*, Warszawa 1933; H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Kraków 1931.

³⁵⁸ S. Kot, *Historia wychowania*, *op.cit.*, s. 386.

³⁵⁹ Szerzej o wpływie „Nowego wychowania” i pajdocentryzmu na rozumienie istoty dziecka i dzieciństwa i roli jego edukacji w rozdziale *Problematyka dzieciństwa w badaniach nad prawami dziecka*.

³⁶⁰ E. Key, *Szkoła przyszłości*, w: E. Key (red.), *Stulecie dziecka*, *op.cit.*, s. 161.

³⁶¹ Por. J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych*, Warszawa 1957, s. 93–106.

³⁶² Wzorem dla rozwijających się szkół „nowego typu” był początkowo zakład angielski Reddiego w Abbotsholme, następnie powstawały inne szkoły w Niemczech, Szwecji i Francji.

³⁶³ C. Kupisiewicz, *Edukacyjne nadzieje i rozczarowania XX wieku*, Forum Oświatowe 2000, nr 1(22), s. 6.

³⁶⁴ Por. M. S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy*, Warszawa 1992.

³⁶⁵ Por. m.in. S.I. Możdżeń, *Historia wychowania 1918–1945*, Kielce 2000; M.S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy...*, *op.cit.*; S. Kot, *Historia wychowania*, t. II, *op.cit.*

wzmacniany był przez popularną wówczas myśl Adama Smitha, który dowodził, iż najlepiej rozwijają się te działy nauczania, w których nie istnieją żadne instytucje publiczne³⁶⁶. Przedstawiciele „Nowego Wychowania” – dostrzegając niebezpieczeństwo zbytnej instytucjonalizacji szkolnictwa – opowiadali się przeciwko przymusowemu systemowi oświaty i zdeterminowaniu prawnym kwestii oświatowych.

3. Inkluzja prawna problematyki edukacyjnej

Uczynienie z edukacji prawa pozytywnego i odkrycie tkwiącego w niej „skarbu” wymagało podjęcia wielu wysiłków i ponownego przewartościowania kategorii dzieciństwa. Prawidłowe umocowanie w normach prawnych prawa dziecka do edukacji, dookreślenie praw obowiązujących w systemie oświaty i praw stworzonych przez ten system, stanowić powinno najlepsze zabezpieczenie potrzeb jednostki i społeczeństwa.

Edukacja, jako prawo pozytywne, choć w określonym zakresie, po raz pierwszy została wyartykułowana w 1791 roku w konstytucji Francji³⁶⁷. Działania licznych instytucji międzynarodowych tworzących standardy prawne, uczyniły z prawa do edukacji normę powszechnie obowiązującą³⁶⁸. Edukacja znalazła swoje konstytucyjne umocowanie w ustawach zasadniczych większości państw europejskich. Coraz silniejsza była tendencja traktowania edukacji jako podstawowej przesłanki do realizacji pozostałych praw i wolności człowieka³⁶⁹. Jednak proces utrwalania standardu prawnego, jakim stała się edukacja i przekonanie opinii publicznej, że lepszą inwestycją jest edukacja dzieci niż wysyłanie ich do pracy, jest bardzo trudny i trwa w zasadzie do dnia dzisiejszego. Należy spojrzeć na edukację jako na długotrwałą inwestycję w rozwój dziecka, co w konsekwencji przekłada się na jakość życia całego społeczeństwa. Międzynarodowa Organizacja Pracy podaje, że wyeliminowanie do 2020 roku pracy dzieci przyniosłoby aż siedem razy więcej zysków niż poniesione na ten cel koszty³⁷⁰. Utworzenie instytucji edukacyjnych i prawne zdeterminowanie ich działalności ma zasadnicze konsekwencje nie tylko w aspekcie jednostkowego rozwoju, ale również rozwoju społecznego i globalnego. Pamiętać bowiem należy, że „edukacja

³⁶⁶ Por. A. Smith, *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, t. II, Warszawa 1954, s. 500.

³⁶⁷ L. Garlicki, *Komentarz do art. 70*, w: L. Garlicki (red.), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, t. III, Warszawa 2003, s. 358.

³⁶⁸ S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkøy, *Prawa dzieci w edukacji*, Gdańsk 2006, s. 223.

³⁶⁹ J. Mikosz, *Prawo do nauki*, w: R. Wieruszewski (red.), *Prawa człowieka. Model prawny*, Wrocław 1991, s. 979.

³⁷⁰ Źródło: www.ilo.org/public/english/bureau/inf/wdacl/english.htm, pobrano dnia 25.11.2006.

to jeden z głównych środków pozwalających na promowanie głębszej i bardziej harmonijnej formy rozwoju człowieka, a w konsekwencji sposób zapobiegania ubóstwu, wyłączeniu, wyzyskowi, ignorancji, opresji i wojnie”³⁷¹.

4. Edukacja jako podstawowe prawo dziecka

4.1. Standardy międzynarodowe

Pojawienie się edukacji jako międzynarodowego standardu miało miejsce w grudniu 1948 roku. W uchwale numer 217A (III) z dnia 10 grudnia 1948 roku Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych przyjęło Powszechną Deklarację Praw Człowieka. Artykuł 26 Deklaracji stanowi, że nauka jest podstawowym prawem każdego człowieka, że jest ona bezpłatna (przynajmniej na szczeblu podstawowym) oraz obowiązkowa (także na poziomie podstawowym). W kolejnych latach powstawały nowe dokumenty, które doprecyzowywały i rozwijały pojęcie prawa do nauki, jednakże nie determinując normatywnie rzeczywistości edukacyjnej. Przykładowo Deklaracja Praw Dziecka z 1959 roku w Zasadzie 7 stanowi, że każde dziecko ma prawo do nauki, a nauka ta powinna być bezpłatna i obowiązkowa, przynajmniej w zakresie szkoły podstawowej. Akt ten nie miał jednak znaczenia prawnie wiążącego na arenie międzynarodowej. Dopiero gdy 16 grudnia 1966 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwaliło *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych*, gwarantujący nie tylko swobody osobiste i polityczne, ale również ekonomiczne, społeczne, kulturalne i edukacyjne³⁷², możliwe stało się wprowadzenie w życie owych postulatów normatywnych zawartych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i w Deklaracji Praw Dziecka. Ogłoszenie Paktu przyjmowane jest jako data graniczna pojawienia się w zapisach prawnych praw człowieka drugiej generacji³⁷³.

³⁷¹ *Learning: The Treasure Within*, Paris, 1996, s. 12.

³⁷² B. Gronowska, T. Jasudowicz., C. Mik, *Prawa człowieka – dokumenty międzynarodowe*, Toruń 1993, s. 26.

³⁷³ Zagadnienie związane z generacjami praw człowieka było przedmiotem prowadzonych przeze mnie badań w trakcie pracy magisterskiej. Aspekt ten może być cennym uzupełnieniem omawianego zagadnienia. Biorąc pod uwagę rozwojowy charakter praw człowieka na gruncie współczesnej literatury, wyróżnia się **trzy generacje praw człowieka**. **Pierwsza generacja** dotyczy praw fundamentalnych, wolności (zwane także prawami wolnościowymi) praw osobistych, obywatelskich i politycznych. Obejmuje ona obejmowała prawo do życia, wolność osobistą, prawo do własności, wolność sumienia i wyznania, wolność wypowiedzi, swobodę wyboru miejsca pobytu i poruszania się, tajemnicę korespondencji, a także prawo do swobodnego udziału w życiu politycznym: czynne i bierne prawo wyborcze oraz prawo zrzeszania się. **Druga generacja** rozszerza tradycyjne pojęcie praw człowieka o prawa socjalne, ekonomiczne i kulturalne, takie jak prawo do nauki, prawo do wol-

Artykuł 13 Międzynarodowego Paktu podkreśla prawo człowieka do nauki oraz znaczenie wielopoziomowości w edukacji, a także cel edukacji i rolę rodziców w tym procesie:

1. Państwa–Strony niniejszego paktu uznają prawo każdego do nauki. Są one zgodne, że nauczanie powinno zmierzać do pełnego rozwoju osobowości i poczucia godności ludzkiej i umacniać poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności. Są one również zgodne, że nauka powinna umożliwiać wszystkim efektywny udział w wolnym społeczeństwie, rozwijać zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami i wszystkimi grupami rasowymi, etnicznymi lub religijnymi, jak również popierać działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju.

2. Państwa–Strony niniejszego Paktu uznają, iż w celu osiągnięcia pełnej realizacji tego prawa:

- a) nauczanie podstawowe będzie obowiązkowe, bezpłatne i dostępne dla wszystkich;*
- b) nauczanie średnie w jego różnych formach (...) będzie powszechnie dostępne dla wszystkich w wyniku zastosowania wszelkich odpowiednich środków, w szczególności stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki...*

3. Państwa–Strony niniejszego Paktu zobowiązują się do poszanowania wolności rodziców/opiekunów prawnych, co do wyboru dla swych dzieci szkół innych niż szkoły założone przez władze publiczne, ale odpowiadających minimalnym wymaganiom w zakresie nauczania, jakie mogą być ustalone lub zatwierdzone przez Państwo, jak również zapewnienia swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego zgodnie z własnymi przekonaniem.

4. Żadne postanowienie niniejszego artykułu nie będzie interpretowane w sposób naruszający wolność osób i instytucji do tworzenia i prowadzenia zakładów oświatowych, z zastrzeżeniem, że będą przestrzegane zasady wymienione w ustępie 1 niniejszego artykułu i że nauka udzielana w tych zakładach będzie odpowiadać minimalnym wymaganiom, które będą ustalone przez Państwo.

W powyższym artykule po raz pierwszy został zarysowany normatywnie horyzont interpretacyjny praw dziecka do edukacji. Jego doprecyzowaniem, a zarazem rozbudowaniem artykułu 13 Paktu są artykuły 28 i 29 Konwencji o Prawach Dziecka, stanowiące, iż:

ności od głodu, prawo do pracy w sprawiedliwych i godnych warunkach, prawo do opieki nad rodziną, czy prawo do udziału w życiu kulturalnym. Najnowszym ujęciem jest koncepcja praw człowieka **trzeciej generacji**. Trzecia generacja jest ilustracją praw solidarności, których przestrzeganie ma umożliwić korzystanie z dwóch wcześniej wymienionych generacji praw. Mowa jest tutaj także o tzw. prawach wspólnot. Takim prawem będzie prawo do pokoju, prawo do środowiska naturalnego, prawo do posługiwania się ojczystym językiem dla wspólnot mniejszościowych, prawo do wspólnego dziedzictwa ludzkości czy prawo do pomocy humanitarnej oraz prawo do rozwoju. Prawo do rozwoju oznacza ponadto tworzenie warunków do pełnej realizacji innych praw człowieka z pierwszej i drugiej generacji. Zatem trzecia generacja praw człowieka stanowi dopełnienie i warunek rozwoju wszystkich praw człowieka. Jej kształt normatywny budzi jednak liczne dyskusje i spory. Obecnie, w sferze prawa międzynarodowego, tylko Afrykańska Karta Praw Ludów i Narodów z 1981 roku wymienia prawa trzeciej generacji obok praw o charakterze indywidualnym.

Proces rozwoju praw człowieka trwa nadal, a przedstawiony model trzech generacji praw tworzy całościowy kompleks ochrony praw człowieka, który wciąż ewoluje wraz ze zmianami w rozwoju cywilizacji.

Artykuł 28

1. Państwa–Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności:

- a) uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich;*
- b) będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępnymi dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej;*
- c) za pomoc wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępnym dla wszystkich na zasadzie zdolności;*
- d) udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe;*
- e) podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki.*

2. Państwa–Strony będą podejmowały wszelkie właściwe środki zapewniające, aby dyscyplina szkolna była stosowana w sposób zgodny z ludzką godnością dziecka i z niniejszą konwencją.

3. Państwa–Strony będą popierały i rozwijały międzynarodową współpracę w dziedzinie oświaty, w szczególności w celu przyczyniania się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie oraz ułatwienia dostępu do wiedzy naukowo–technicznej i nowoczesnych metod nauczania. W tym zakresie należy w szczególności uwzględniać potrzeby krajów rozwijających się.

Artykuł 29

1. Państwa–Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na:

- a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;*
- b) rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;*
- c) rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i dla innych kultur;*
- d) przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia;*
- e) rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego.*

2. Żadne postanowienie niniejszego artykułu lub artykułu 28 nie może być interpretowane w sposób naruszający wolność osób fizycznych lub ciał zbiorowych do zakładania i prowadzenia instytucji oświatowych, z zastrzeżeniem przestrzegania zasad wyrażonych w ustępie 1 niniejszego artykułu oraz wymogów, aby kształcenie w tego typu instytucjach odpowiadało minimalnym standardom, które określi dane państwo.

Cytowane dokumenty zobowiązują Polskę do realizacji prawa do nauki na zasadzie równych szans. Zatem nauczanie na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej jest obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich, a dzieciom udostępniane są informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe. Ważne są także zobowiązania Państw–Stron poczynione do ww. aktów. Państwa–Strony zadeklarowały, że będą popierały i rozwijały międzynarodową współpracę w dziedzinie oświaty, szczególnie w celu przyczynienia się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie, a także ułatwienia dostępu do wiedzy i nowoczesnych metod nauczania³⁷⁴.

W 2000 roku Parlament Europejski, Rada i Komisja Europejska przyjęły wspólną deklarację nazwaną Kartą Praw Podstawowych Unii Europejskiej³⁷⁵. Dokument ten zawiera oprócz praw uznanych za podstawowe w orzeczeniach Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości, także inne np. prawa obywatelskie i prawa edukacyjne. Treść Karty we fragmentach odnosi się bezpośrednio do dzieci, stanowiąc zakaz pracy dzieci i ochronę osób młodocianych w pracy³⁷⁶ oraz prawo do nauki³⁷⁷, podkreślając, że powinna być ona powszechna i bezpłatna. Karta nie określa jednak konkretnego podmiotu, który miałby być odpowiedzialny za zagwarantowanie tego uprawnienia. Kwestii polityki oświatowej Wspólnoty Europejskiej dotyczą również bezpośrednio artykuły 126, 127 i 308 Traktatu z Maastricht³⁷⁸. Przepisy te wymieniają cele Wspólnoty w zakresie edukacji i zachęcają państwa członkowskie do współpracy w dziedzinie edukacji, zawierają regulację kształcenia zawodowego itp. Jednakże deklaratoryjny charakter tych zapisów rodzi wątpliwość, co do faktycznej możliwości ich realizacji³⁷⁹.

Kwestia prawa do nauki została podjęta jeszcze w innych aktach prawnych z zakresu prawa międzynarodowego, jak choćby w Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet (art. 10) czy w Afrykańskiej Karcie Praw Człowieka i Ludów. Jednakże przytoczenie

³⁷⁴ *Ibidem*.

³⁷⁵ Z ang. Charter of Fundamental Rights of the European Union jest to uchwalony i podpisany podczas zjazdu Rady Europejskiej w Nicei przez premierów rządów wszystkich państw Unii Europejskiej dokument mający być w zamyśle przyszłą podstawą do jednolitej konstytucji Unii. Obecnie dokument ten nie jest jednak wiążącym dla żadnego z krajów Unii prawem, nie jest on ani włączony do ogólnego traktatu Unii ani nie ma być w zamierzeniach ratyfikowanym przez parlamenty państw Unii osobnym traktatem. Został on jednak włączony do projektu Konstytucji UE, a gdyby został podpisany i ratyfikowany, moc wiążącą uzyskałaby także Karta Praw Podstawowych. Pomysł stworzenia tego dokumentu powstał w 1999 roku, w czasie posiedzenia Rady Europejskiej w Kolonii. Dokument ten miał zebrać „wspólną część podstawowych praw obywatelskich, które w tej czy innej formie są wpisane do konstytucji i innych aktów prawnych państw członkowskich UE, aby stworzyć spójny zestaw norm dla tworzenia przyszłego prawa UE”. Po przegłosowaniu pomysłu w Parlamencie Europejskim zostało Komisji Europejskiej zlecone zadanie ustalenia kompromisowego tekstu Karty w porozumieniu ze wszystkimi rządami i parlamentami UE. W dniu 7 grudnia 2000 tekst został przyjęty i podpisany przez premierów rządów wszystkich państw UE, a rok później został uznany przez Parlament Europejski za podstawę prawa tworzonego przez tę instytucję.

³⁷⁶ Art. 32, Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, źródło: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:303:0001:0016:PL:PDF>, data dostępu VI 2011.

³⁷⁷ Art. 14 *Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej*

³⁷⁸ Traktat o Unii Europejskiej podpisany 7 lutego 1992 r. w Maastricht (92/C 191/01), źródło: http://Europa.eu/eur-lex/en/treaties/dat/EU_consol.pdf, data dostępu VI 2011.

³⁷⁹ P. Bernitsas, *Prawo do nauki*, w: *Prawa człowieka. Geneza, koncepcje, ochrona*, B. Banaszak (red.), Wrocław 1993, s. 42.

ich w tym miejscu wydaje się zbędne. Należy tylko stwierdzić, że normy prawa międzynarodowego jasno określiły treść prawa dziecka do edukacji, uznając jednocześnie obowiązek państwa w tym zakresie.

4.2. Standardy prawa wewnętrznego – charakter prawa do nauki

W polskim wewnętrznym porządku prawnym **prawo dziecka do nauki** reguluje ustawa zasadnicza oraz ustawa o systemie oświaty i akty wykonawcze do niej. W artykule 70 punkt 1, 2 i 4 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej ustawodawca gwarantuje wszystkim prawo do nauki realizowane w szkołach publicznych:

Art. 70 pkt 1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.

2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.

3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne.

Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa.

4. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.

Treść normatywna tego artykułu jest niezwykle bogata. Ustawodawca zawarł w nim bowiem kilka bardzo ważnych instytucji i standardów prawnych, na przykład takich jak: prawo do nauki oraz zespół gwarancji tego prawa, przymus edukacyjny, wolność wyboru i zakładania szkół. Zarysowane zostały także podstawy struktury polskiego systemu oświaty. Bardzo istotny jest fakt, że polski ustawodawca związał prawo do nauki z konkretnymi gwarancjami socjalnymi i systemowymi, które mają zapewnić możliwość pełnej realizacji tego prawa. Treść owej normy prawnej odczytywać można w sferze materialnej w dwóch płaszczyznach: jako **prawo** (w rozumieniu prawa pozytywne-go) oraz jako **wolność do nauki** (prawo negatywne).

W pierwszym przypadku istota prawa do nauki sprowadza się do obowiązku prawodawcy w zakresie umożliwienia realizacji tego prawa. Zgodnie z artykułem 70 ust. 4 Konstytucji RP władze publiczne mają obowiązek zapewnienia powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. Wiąże się to z licznymi działaniami władz publicznych, które zmierzają do stworzenia niezbędnych udo-

godnień i warunków do prawidłowej realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki dla wszystkich dzieci. Na działania te składa się m.in.:

- odpowiednie ukształtowanie sieci szkół publicznych, w tym też szkolnictwa specjalnego, a w określonych warunkach zagwarantowanie bezpłatnego dowozu dziecka do przedszkola czy szkoły³⁸⁰;
- tworzenie i wspieranie systemu pomocy materialnej dla uczniów;
- zagwarantowanie rodzicom możliwości wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. A zatem podjęcie działań w celu stworzenia warunków administracyjno-prawnych do tworzenia i funkcjonowania szkolnictwa niepublicznego.

Działaniami takimi będzie również nałożenie na odpowiednie organy kompetencji kontrolnych w zakresie przestrzegania realizacji prawa do nauki, czy też przyjęcie rozwiązań dotyczących finansowania oświaty oraz stworzenie zabezpieczenia socjalnego realizacji tego prawa. Działania państwa w kierunku pełnej realizacji prawa do nauki powinny obejmować również stworzenie warunków do³⁸¹:

- indywidualizacji procesu nauczania;
- rozwijania w toku edukacji osobowości i talentów wychowanka;
- kształtowania i rozwijania szacunku dla praw człowieka, kultury, tożsamości narodowej;
- przygotowania dziecka do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie i poszanowania praw człowieka.

Jeżeli państwo poprzez swoje aktywne działanie nie uczyni nauki powszechnie dostępną na warunkach określonych w ustawie, złamie przepisy prawa. Dodatkowo w świetle orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka niedostatecznie rozbudowany system edukacji na poziomie podstawowym lub **niska jej jakość** są rozumiane jako pozbawienie dziecka prawa do nauki³⁸². Warto ponadto zwrócić uwagę na fakt, że w polskim porządku prawnym prawo do nauki zostało zaadresowane do szerokiego kręgu podmiotów³⁸³. Norma konstytucyjna wyrażona w artykule 70

³⁸⁰ *Ibidem*, art. 17.

³⁸¹ E. Tokarczyk, *Prawo dziecka do uzyskania wykształcenia*, w: *Konwencja o prawach...*, *op.cit.* s. 284.

³⁸² M.A. Nowicki, *Europejski Trybunał Praw Człowieka. Orzecznictwo*, T. 2, Kraków 2002, s. 367–374.

³⁸³ Ustawodawca w ten sposób odchodzi od koncepcji związania konkretnych świadczeń edukacyjnych z instytucją obywatelstwa jak miało to miejsce w Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 1952 r., która w artykule 61 stanowiła, iż 1. Obywatele Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej mają prawo do nauki.

2. Prawo do nauki zapewniają w coraz szerszym zakresie:

- 1) powszechne, bezpłatne i obowiązkowe szkoły podstawowe,
- 2) stała rozbudowa szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego oraz szkolnictwa wyższego,
- 3) pomoc państwa w podnoszeniu kwalifikacji obywateli zatrudnionych w zakładach przemysłowych i innych ośrodkach pracy w mieście i na wsi,
- 4) system stypendiów państwowych, rozbudowa burs, internatów i domów akademickich oraz innych form pomocy materialnej dla dzieci robotników, pracujących chłopów i inteligencji.

ust. 1 ustawy zasadniczej przewiduje, iż „**każdy ma prawo do nauki**”. Słowo „każdy” obejmuje również osoby niebędące obywatelami polskimi. W literaturze przedmiotu wielokrotnie wskazywano jednak, że obowiązek szkolny jest adresowany wyłącznie do obywateli polskich³⁸⁴. Stanowisko to stało się dyskusyjne na tle obowiązującego od dnia przystąpienia Polski do Unii Europejskiej przepisu art. 94a ustawy o systemie oświaty, stanowiącego, że „osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym w placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich”³⁸⁵. Przepisy prawa oświatowego w żaden sposób nie ograniczają dostępu cudzoziemców do szkół i placówek publicznych na poziomie wypełniania obowiązku szkolnego, natomiast szczególne zasady dostępu do nauczania na poziomie ponadgimnazjalnym określa ustawa³⁸⁶.

W drugim przypadku prawo do nauki można interpretować jako prawo wolnościowe („wolność nauki”)³⁸⁷, często też zwane prawem negatywnym. W jego założeniu leży obowiązek państwa w zakresie zakazu ingerencji w określone sfery tego prawa. Przykładem tu jest wolność rodziców w zakresie wyboru szkoły dla dziecka czy wolność zakładania szkół.

W art. 1 ustawy o systemie oświaty ustawodawca podkreśla, że „system oświaty zapewnia w szczególności realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju (...)”. A ponadto przewiduje odrębne prawa w zakresie korzystania z publicznych szkół i placówek dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych³⁸⁸. Przepisy ustawy precyzują także kwestie związane z doskonaleniem systemu edukacji w celu pełnej realizacji prawa do nauki w szkołach i placówkach publicznych. Również przepisy ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka, przewidują, wśród jego kompetencji działania mające na celu ochronę prawa dziecka do nauki³⁸⁹. Inne gałęzie prawa, takie jak prawo rodzinne i opiekuńcze czy prawo karne, również posługują się pośrednio kategorią „prawo dziecka do nauki” w rozumieniu prawa/obowiązku do uczestniczenia w publicznym systemie kształcenia na warunkach przewidzianych w ustawie o systemie oświaty. Nie odnajduję natomiast w przepisach prawa wewnętrznego kategorii prawa dziecka do edukacji.

Biorąc pod uwagę zapisy konstytucyjne i ustawowe oraz standardy międzynarodowe, należy stwierdzić, że na gruncie polskiego systemu prawnego poprawnie powinno się mówić o **prawie dziecka do kształcenia się**, rozumianym jako prawo do udziału w formalnych procesach kształce-

³⁸⁴ J. Jagielski, *Status prawny cudzoziemca w Polsce*, Warszawa 1997, s. 162.

³⁸⁵ Przepis ten został wprowadzony na mocy ustawy z dnia 21 grudnia 2000 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz.U. z 2000 r. Nr 122, poz. 1320.

³⁸⁶ Więcej na ten temat, patrz. M. Kozak, *Prawa dzieci z mniejszości narodowych i etnicznych oraz cudzoziemców w polskim systemie edukacji*, w: *Między kulturami. Dylematy edukacyjne we współczesnym świecie*, E. Dąbrowy, U. Markowska-Manista (red.), Warszawa 2009, s. 92–103.

³⁸⁷ Por. A. Wasilewska, *Wolność nauki jako przedmiot regulacji prawnej*, *Studia Iuridica* 1996, Nr 32, s. 259–264.

³⁸⁸ Art. 1 u.s.o. par. 4–16.

³⁸⁹ Art. 3.2 Ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka

nia w szkołach i placówkach edukacyjnych odpowiednich do wieku i osiągniętego stopnia rozwoju. Prawu temu można przypisać następujące atrybuty³⁹⁰:

- zabezpieczenie w postaci przymusu edukacyjnego oraz
- zabezpieczenie w formie świadczeń edukacyjnych organizowanych przez państwo.

Prawu temu ustawodawca nadał charakter prawa podmiotowego³⁹¹, które zawiera w sobie możliwość występowania z roszczeniami – przez beneficjenta prawa (dziecko) bądź jego przedstawiciela ustawowego – dotyczącymi odpowiednich działań lub zaniechań (w przypadku praw wolnościowych) wobec władz publicznych. Polski model prawa do nauki zakłada stworzenie systemu oświaty na zasadach powszechnej dostępności, bezpłatności i równości szans edukacyjnych oraz zapewnienie wsparcia socjalnego w toku realizacji prawa. Intencją ustawodawcy było stworzenie systemu, który zapobiega dyskryminacji i wykluczeniu w dostępie do edukacji, głównie ze względu na czynniki ekonomiczne.

Na gruncie Konstytucji i ustawy o systemie oświaty **prawo do nauki należy rozumieć jako formalną realizację prawa podmiotowego w ramach stworzonego przez państwo systemu oświaty**. A zatem jako prawo do pobierania nauki, prawo do kształcenia się, czy też do uzyskania odpowiedniego stopnia wykształcenia przewidzianego przepisami prawa³⁹². Takie rozumienie prawa do nauki przyjmuje również Leszek Garlicki, opisując je jako „możliwość zdobywania wiedzy, kształcenia prowadzonego w zorganizowanych formach, w sposób regularny i ciągły”³⁹³.

Prawo do kształcenia jest kategorią węższą od prawa do nauki. Wykształcenie w ramach systemu oświaty trudno utożsamiać z nauką, która jest pojęciem szerszym. Również literalna wykładnia ustawy o systemie oświaty wskazuje na kategorię prawa do kształcenia się. Za taką interpretacją przemawiać może także stanowisko Trybunału Konstytucyjnego, który wskazuje, że konstytucyjne prawo do nauki należy rozumieć jako prawo do pobierania nauki, czyli do kształcenia się, a nie jako np. prawo do uprawiania badań naukowych, którego podstawę stanowi inny przepis Konstytucji RP (art. 73)³⁹⁴. W literaturze przedmiotu brak jest jednoznacznego rozróżnienia między pojęciem prawa do nauki a prawem do kształcenia, wykształcenia czy prawa do edukacji. Często pojęcia te są używane zamiennie³⁹⁵. Dla podjętych badań rozróżnienie to jest jednak zasadne i konieczne. Pozwoli bowiem ostatecznie zarysować horyzonty interpretacyjne prawa do edukacji.

³⁹⁰ P. Bała, *Konstytucyjne prawo... op.cit.*, s. 213–237.

³⁹¹ Por. P. Bała, *Konstytucyjne prawo... op.cit.*, s. 226.

³⁹² W Polsce ukończenie gimnazjum.

³⁹³ L. Garlicki, *Komentarz do art. 70*, w: L. Garlicki (red.), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, t. III, Warszawa 2003, s. 3.

³⁹⁴ Por. uzasadnienie postanowienia Trybunału Konstytucyjnego z 16 stycznia 2002 r. (Ts 138/01).

³⁹⁵ Przykładem może być tekst E. Tokarczyk, *Prawo dziecka do uzyskania wykształcenia*, w: *Konwencja o prawach..., op.cit.*, s. 283–309, czy B. Suchodolskiego, *O prawie dziecka do wykształcenia*, w: *Humaniści o prawach dziecka*, J. Bińczycka (red.), Kraków 2000, s. 39–47.

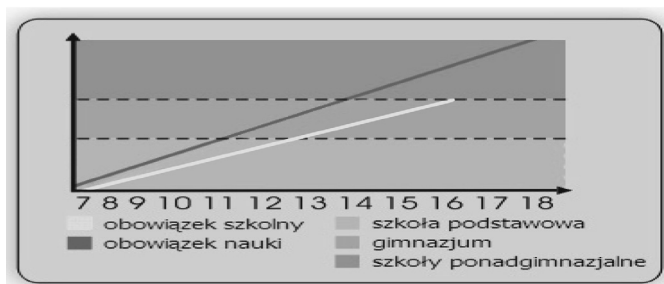
4.3. Przymus edukacyjny a prawo do nauki³⁹⁶

Szczególny charakter prawa do nauki polega na tym, że jest ono jednocześnie obowiązkiem, zgodnie z art. 70 Konstytucji RP, który brzmi: „nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa”. Z obowiązkiem nauki wiąże się kategoria obowiązku szkolnego. Nie są to jednak pojęcia tożsame. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa o systemie oświaty. Stanowi ona, że obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy siedem lat³⁹⁷, oraz trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia³⁹⁸. Oznacza to, że obowiązek nauki musi być realizowany w formie szkolnej do etapu ukończenia gimnazjum, zawsze jednak kończy się z upływem 18. roku życia, niezależnie od tego, czy edukacja na poziomie gimnazjum została zakończona czy nie. Obowiązek nauki, po ukończeniu gimnazjum, dziecko ma prawo kontynuować w szkołach ponadgimnazjalnych bądź w innych formach określonych ustawą. Czas trwania obowiązku nauki i obowiązku szkolnego prezentuje poniższy wykres:

³⁹⁶ Poniższy podpunkt został opracowany na podstawie fragmentów artykułu autorki rozprawy pt. *Obowiązek szkolny i obowiązek nauki w perspektywie realizacji prawa dziecka do edukacji*, Hejnal oświatowy 2010, Nr 8–9, s. 2–3 oraz materiałów przygotowanych na potrzeby zajęć z przedmiotu „Struktura polskiego systemu edukacji z elementami prawa oświatowego”, prowadzonych na studiach podyplomowych w Instytucie Pedagogiki UJ.

³⁹⁷ Art. 15, ust. 2 ustawy o systemie oświaty. Nowe brzmienie ustępu 2 art. 15: „Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy **6 lat**, oraz trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia”, miało wejść w życie z dn. 1.09.2012 r. (Dz.U. z 2009 r. Nr 56, poz. 458). Należy zaznaczyć, że dnia 1 lutego 2012 roku Senat RP przyjął bez poprawek nowelizację ustawy o systemie oświaty, która o dwa lata – z 2012 r. na 2014 r. – przesunęła wprowadzenie obowiązku szkolnego dla sześciolletnich dzieci. Nowelizacja ustawy o dwa lata wydłużyła zatem okres, w którym rodzice decydują o rozpoczęciu nauki w szkole podstawowej przez dziecko 6–letnie. Dotyczy to dzieci urodzonych w latach 2006 i 2007. W tym momencie (lipiec 2013) trwałą w sejmie prace nad projektem tzw. ustawy sześciolatkowej, według której datą wprowadzenia obowiązku szkolnego dla 6-latków jest 1 września 2014 r. Od września 2014 roku: obowiązek szkolny objął wszystkie dzieci 7–letnie (rocznik 2007) oraz dzieci 6–letnie, urodzone w okresie 1 stycznia – 30 czerwca 2008 r.; spełnianie obowiązku szkolnego mogły rozpocząć również dzieci urodzone w okresie od 1 lipca do 31 grudnia 2008 r., jeśli taka będzie wola ich rodziców; spełnianie obowiązku szkolnego mogły rozpocząć również dzieci 5–letnie (urodzone w roku 2009) jeśli taka będzie wola ich rodziców. W tym przypadku decyzję podejmie dyrektor szkoły po zasięgnięciu opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Takie prawo będzie obowiązywało również kolejne roczniki. We wrześniu 2015 roku obowiązek szkolny objął dzieci 7–letnie, urodzone w okresie 1 lipca – 31 grudnia 2008 r. oraz wszystkie dzieci z rocznika 2009 (6–latki). Przykład wielokrotnych nowelizacji ustawy o systemie oświaty, w samym tylko przedmiocie obowiązku szkolnego dzieci sześciolletnich, oraz szybkość i brak konsekwencji w zakresie wprowadzanych zmian, wskazywać może na niebezpieczeństwo zjawiska inflacji prawa.

³⁹⁸ Art. 15 ust. 2 u.s.o.

Ryc. 4. Obowiązek szkolny a obowiązek nauki (opracowanie własne).

W literaturze przedmiotu żywa jest dyskusja nad sensownością określenia w przypadku obowiązku nauki tak wysokiej granicy wieku³⁹⁹. W porównaniu do innych państw europejskich polski ustawodawca faktycznie dość wysoko zakreślił granice wiekowe obowiązku nauki. Z danych opublikowanych przez Eurostat wynika, że obok Polski tylko w Belgii, Holandii i w Republice Federalnej Niemiec obowiązek nauki trwa do ukończenia 18. roku życia. W Austrii trwa on do 17. roku życia, a w Szwecji, Danii, Francji i w Hiszpanii do 16 lat. Najniżej ustawodawca określił granice wieku w Grecji i we Włoszech, gdzie nauka jest obowiązkowa do 14. roku życia⁴⁰⁰. Najnowsze dane publikowane przez Eurostat wskazują, że około 25% obywateli europejskich w wieku 18 lat nie jest uczestnikiem żadnego systemu edukacyjnego⁴⁰¹, co potwierdzać może występowanie tendencji do obniżania górnej granicy obowiązku edukacyjnego.

Z punktu widzenia prawa dziecka do nauki istotna jest zagwarantowana ustawowo możliwość realizacji obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki przez dziecko poza formą szkolną⁴⁰². Już E. Key, o czym była mowa w rozdziale poświęconym studiom problematyki dzieciństwa, zwraca-

³⁹⁹ Por. m.in. L. Garlicki, *Komentarz do art. 70, op.cit.*, s. 4; M. Kallas, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2001, s. 50–51.

⁴⁰⁰ *Youth In the UE – from education to working life*, Eurostat 1997, cyt. za: I. Musiatkowska, *Polityka edukacyjna UE*, w: *Unia Europejska–Polska, Polityka, regulacje i sposoby działania*, Zeszyty Naukowe AE w Poznaniu 2002, Nr 16, s. 43.

⁴⁰¹ *Education In Europe. Key statistics 2002–2003*, Eurostat, źródło: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

⁴⁰² Ustawa o systemie oświaty, art. 16 ust 8. Przewidziana w tym artykule forma spełniania obowiązku szkolnego staje się ostatnio coraz bardziej popularna, mimo tego wciąż budzi liczne dyskusje i kontrowersje. Kwestia prawa rodziny do decydowania o wychowaniu i kształceniu własnych dzieci jest chronioną normą konstytucyjną. Rodzice prowadząc edukację domową własnych dzieci wielokrotnie zwracają uwagę na liczne trudności i problemy stąd wynikające oraz niskie wsparcie ze strony władz publicznych. Rzecznik Praw Dziecka zwracał się do Ministra Edukacji Narodowej o podjęcie prac nad zmianą przepisów prawnych zmierzającą do zapewnienia równych szans edukacyjnych dzieciom podlegającym edukacji domowej. Co ciekawe, zgodnie z prawem w Wielkiej Brytanii rodzice, którzy zdecydują się na tzw. Home Schooling nie są związani żadnym szczególnym planem programowym do realizacji, rodzice mogą uczyć dziecko sami, nie będąc wykwalifikowanymi nauczycielami. Muszą oni jednak być w stanie w pełni finansować indywidualną edukację swoich dzieci. Nie jest natomiast również tak, że mają oni absolutną dowolność. Obowiązkiem rodziców jest poinformowanie LEA (Local Education Authority), która monitoruje edukację takich dzieci. Zaznaczyć należy jednak, iż prawo rodziców o decydowaniu o formie kształcenia swoich dzieci jest jednocześnie odpowiedzialnością za dziecko i jego późniejsze losy edukacyjne, która to odpowiedzialność wymaga zgodnego współdziałania z systemem edukacji publicznej w trosce o dobro dziecka.

całą uwagę na ten kierunek edukacji, pisząc, że „(...) pierwszym moim marzeniem jest, aby ogródek dziecięcy i szkołkę przygotowawczą wszędzie zastąpiła edukacja domowa”⁴⁰³. Na wniosek rodziców dyrektor publicznej szkoły podstawowej, gimnazjum lub szkoły ponadgimnazjalnej **może** zezwolić na edukację domową, określając warunki spełniania obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki dziecka⁴⁰⁴. Warunkiem niezbędnym do realizacji prawa dziecka do odpowiedniego poziomu kształcenia, także poza obszarem szkoły, jest wymóg porównywania poziomu nauczania, który odbywa się poprzez system egzaminów klasyfikacyjnych. Umożliwia on także otrzymanie przez dziecko podlegające edukacji domowej świadectw ukończenia poszczególnych szczebli edukacyjnych. Podobne rozwiązania funkcjonują również w innych państwach, choć sama forma edukacji domowej zdeterminowana jest przez przepisy wewnętrzne danego państwa⁴⁰⁵.

Polski ustawodawca nadał konstrukcji przymusu edukacyjnego formę obowiązku administracyjno-prawnego o charakterze ciągłym⁴⁰⁶. Realizacja tego obowiązku odbywa się poprzez nieprzerwane uczestniczenie w procesach edukacyjnych, czyli głównie poprzez uczęszczanie do odpowiedniego rodzaju szkoły lub placówki przez adresata norm ustawowych. Odpowiedzialność za spełnianie przez dziecko obowiązku szkolnego/nauki jest zatem dwuczłonowa: z jednej strony ponoszą ją rodzice, z drugiej – odpowiedzialne są odpowiednie organy państwa. Rodzice i opiekunowie zobowiązani są do:

- dopełnienia czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły,
- zapewnienia regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia szkolne,
- zapewnienia dziecku odpowiednich warunków umożliwiających przygotowanie się do zajęć szkolnych oraz
- powiadamiania organów gminy o formie spełniania obowiązku szkolnego oraz nauki przez młodzież w wieku 16–18 lat i o zmianach w tym zakresie.

Kontrola obowiązku szkolnego dziecka nałożona na rodziców wynika z wypełniania przez nich władzy rodzicielskiej trwającej aż do uzyskania przez dziecko pełnoletności⁴⁰⁷. Podmiotem tego obowiązku, nałożonego przez państwo, są oboje rodzice, jeśli przysługuje im władza rodzicielska.

⁴⁰³ E. Key, *Szkoła domowa*, w: E. Key (red.), *Stulecie dziecka, op.cit.*, s. 152.

⁴⁰⁴ O spełnianiu obowiązku szkolnego i obowiązku nauki w formie niestacjonarnej decyduje dyrektor szkoły lub placówki. W literaturze przedmiotu toczy się dyskusja o charakterze tej decyzji i możliwości ewentualnego odwołania się przez rodziców od decyzji negatywnej. W orzecznictwie Naczelnego Sądu Administracyjnego i Sądu Najwyższego wielokrotnie podkreślano, iż dyrektor obwodowej szkoły lub placówki orzeka w przedmiocie edukacji domowej w formie decyzji administracyjnej, od której rodzicom bądź opiekunom prawnym służy odwołanie do organu wyższej instancji.

⁴⁰⁵ W wspomnianej już Wielkiej Brytanii na mocy punktu 7 Education Act wszyscy rodzice mają obowiązek zapewnić swemu dziecku odpowiednią edukację w pełnym wymiarze, dostosowaną do jego wieku, indywidualnych zdolności i umiejętności albo poprzez regularne uczęszczanie do szkoły, albo w inny sposób, por. Section 7 of the Education Act 1996, źródło: www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents, data dostępu 7.02.2012

⁴⁰⁶ M. Pilch, *Ustawa o systemie... op.cit.*, s. 302.

⁴⁰⁷ Art. 95 ust. 1, art. 96 k.r.o.

Niewypełnianie tych zobowiązań jest podstawą do wszczęcia czynności egzekucyjnych przewidzianych w odrębnych przepisach w zakresie prawa cywilnego i administracyjnego. Pojęcie wykonywania obowiązku szkolnego i obowiązku nauki zostało sprecyzowane nowelizacją ustawy o systemie oświaty z 2008 roku⁴⁰⁸. Poprzez niewypełnianie obowiązku należy rozumieć nieusprawiedliwioną nieobecność w okresie jednego miesiąca na co najmniej 50%:

- obowiązkowych zajęć edukacyjnych w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym przy szkole podstawowej, w szkole podstawowej, w gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej lub placówce;
- zajęć w przypadku spełniania obowiązku nauki przez uczęszczanie na zajęcia lub w celu przygotowania zawodowego, o którym mowa w art. 16 ust. 5a, pkt 2–4⁴⁰⁹.

W zakresie prawa do nauki i obowiązku szkolnego sąd opiekuńczy ma prawo (art. 109 k.r.o.) decydować o:

- poddaniu wykonywania władzy rodzicielskiej stałemu nadzorowi kuratora sądowego,
- skierowaniu małoletniego do organizacji lub instytucji powołanej do przygotowania zawodowego albo innej placówki sprawującej częściową pieczę nad dzieckiem (np. internat) lub Ochotniczego Hufca Pracy (tylko małoletni, którzy ukończyli 15 lat i wyrazili zgodę na pobyt w OHP),
- umieszczeniu małoletniego w rodzinie zastępczej lub w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Publiczna kontrola realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki została podzielona w ramach kompetencji dyrektorów szkół i jednostek samorządu terytorialnego⁴¹⁰. Ilustruje to poniższa tabela.

⁴⁰⁸ Do czasu nowelizacji ustawy budziło bowiem poważne wątpliwości interpretacyjne to jakie rodzaju zachowania można uznać za „niespełnianie obowiązku”. Nowelizacja tylko częściowo jednak rozwiązała te problemy, wskazując na granicę w formie frekwencji szkolnej ucznia. Istotny problem praktyczny polega na tym, że niektóre obowiązki rodziców, wynikające z ustawy, nie podlegają egzekucji administracyjnej, a jednocześnie są jedną z podstawowych przesłanek spełniania obowiązku szkolnego. Jak choćby obowiązek stworzenia dziecku odpowiednich warunków do nauki, o którym mowa w art. 18 pkt 3 i 4 u.s.o.

⁴⁰⁹ Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 25 lipca 2008 r., Dz. U. Nr 145, poz. 917.

⁴¹⁰ Art. 19 ust. 1–2 ustawy o systemie oświaty.

Tabela 1. Kontrola obowiązku szkolnego i obowiązku nauki (opracowanie własne).

DYREKTORZY SZKÓŁ	GMINA
• kontrolują spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci zamieszkałe w obwodach tych szkół • prowadzą Księgi ewidencji dzieci oraz Księgi ewidencji uczniów	• kontroluje spełnianie obowiązku szkolnego przez młodzież w wieku 16–18 lat • prowadzi ewidencję spełniania obowiązku szkolnego i nauki • ma obowiązek informować dyrektora szkoły o aktualnym stanie i zmianach w ewidencji dzieci i młodzieży w wieku 3–18 lat, poprzez działalność własnego organu ewidencji ludności • współpracuje z rodzicami w realizacji obowiązku szkolnego ich dzieci

Niespełnianie obowiązku nauki lub obowiązku szkolnego podlega egzekucji w trybie Ustawy o postępowaniu egzekucyjnym w administracji⁴¹¹. Organ administracji publicznej może, po uprzednim pisemnym upomnieniu, zawierającym wezwanie do wykonania obowiązku, nałożyć na rodziców bądź opiekunów dziecka grzywnę w celu przymuszenia do realizacji obowiązku. Grzywna może być nakładana kilkakrotnie w tej samej lub wyższej kwocie⁴¹². Każdorazowa grzywna, w stosunku do osób fizycznych (rodziców), nie może być wyższa niż 10 000 zł, natomiast grzywny nakładane wielokrotnie nie mogą łącznie przewyższyć kwoty 50 000 zł⁴¹³. W razie ich nieuiszczenia dochodzi do wszczęcia kolejnego postępowania egzekucyjnego, polegającego na przymusie bezpośrednim, podjętym w celu wykonania zobowiązania. Przy wykonywaniu tego środka organ gminy może posłużyć się Policją lub Strażą Miejską.

Z danych Głównego Urzędu Statystycznego⁴¹⁴ wynika, że wskaźnik skolaryzacji w ciągu ostatnich lat systematycznie wzrasta. Współczynnik skolaryzacji jest o tyle istotny, że można traktować go jako miarę powszechności nauczania, która może posłużyć do wstępnej diagnozy stanu przestrzegania prawa dziecka do nauki. W roku szkolnym 2007/2008 wynosił on dla szkoły podstawowej 96,8%, a dla gimnazjum 95,3% (netto)⁴¹⁵. Oznacza to zatem, że blisko 97% dzieci w Polsce w wieku szkoły podstawowej i 96% w wieku gimnazjalnym, a więc w wieku obowiązku nauki, realizowało swoje prawo do nauki. W roku szkolnym 2012/2013 współczynnik skolaryzacji brutto i netto dla szkoły podstawowej i gimnazjum był bliski 100%. Oznacza to, że prawie wszystkie dzieci w Polsce w wieku szkoły podstawowej i gimnazjum realizowały swoje prawo do nauki⁴¹⁶. W sprawozdaniu rządu dotyczącym realizacji w Polsce Konwencji o Prawach Dziecka podaje się, że odsetek dzieci niespełniających obowiązku szkolnego wynosi zaledwie 0,04% ogółu dzieci podlegających

⁴¹¹ Ustawa z dnia 17 czerwca 1966r. o postępowaniu egzekucyjnym w administracji, Dz.U. z 2002, Nr 110, poz. 968.

⁴¹² Art. 121 § 1 u.p.e.a.

⁴¹³ Art. 121 § 2 u.p.e.a.

⁴¹⁴ *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2005/2006*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2005.

⁴¹⁵ Współczynnik skolaryzacji netto jest to relacja liczby osób (w danej grupie wieku) uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia do liczby ludności (stan w dniu 31 XII) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania.

⁴¹⁶ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym*, Warszawa 2013, s. 60, źródło: www.stat.gov.pl/gus/5840_3430_PLK_HTML.htm

obowiązkowi szkolnemu⁴¹⁷. Jednak mimo wysokich wskaźników skolaryzacji wiele dzieci w Polsce nie realizuje obowiązku szkolnego lub nie kontynuuje nauki po ukończeniu gimnazjum, a przed ukończeniem 18. roku życia (obowiązek nauki). Państwo przy tym nie posiada rzetelnej wiedzy, na temat rozmiaru zjawiska nierealizowania obowiązku szkolnego i obowiązku nauki⁴¹⁸.

Organizacje rządowe zajmujące się ochroną praw człowieka poddają w wątpliwość dane przedstawiane przez organy państwowe. Z badań prowadzonych przez Helsińską Fundację Praw Człowieka wynika, że 81% dyrektorów szkół podstawowych i 56% gimnazjów stwierdza, że w ich szkołach nie ma problemu z niewypełnianiem lub uchylaniem się od wypełniania obowiązku szkolnego⁴¹⁹. Problem ten jest skomplikowany, bowiem dopiero od nowelizacji ustawy z 2008 r. pojawiły się ogólnie przyjęte kryteria, pozwalające rozróżnić np. przedłużające się wagary od uchylania się od obowiązku szkolnego. Wciąż jednak brak wystandaryzowanych procedur postępowania w takich sytuacjach. Powyższe problemy wskazują na potrzebę stworzenia spójnego i rzetelnego systemu kontroli obowiązku szkolnego. Urzędnicy rozumieją obowiązek ten przede wszystkim jako konieczność nadzorowania frekwencji uczniów. Postrzegają go bardziej w kontekście dyscypliny szkolnej, niż dbania o realizację prawa do nauki⁴²⁰. Natomiast nadzór nad pracą dyrektora szkoły w zakresie realizacji obowiązku szkolnego jest bardzo powierzchowny⁴²¹. Sytuacja taka implikuje wiele trudności w diagnozowaniu naruszeń prawa do nauki, wśród nich problem dzieci, które wypadły z systemu, które porzuciły naukę lub nigdy jej nie podjęły⁴²². Przypadki te rzadko są oficjalnie zgłaszane, a określane są mianem „odpadów edukacyjnych”⁴²³. Badaniem tego problemu zajmował się już na początku lat 70. Zbigniew Kwieciński. Celem jego pracy była analiza i charakterystyka przyczyn przerwania nauki przez uczniów szkół podstawowych na wsi oraz ukazanie możliwości i sposobów likwidowania tych przyczyn. Kwieciński traktuje „odpad” jako zjawisko społeczne⁴²⁴. Poprzez termin „odpad edukacyjny” autor rozumiał „przerwanie nauki w szkole podstawowej przed ukończeniem ostatniej klasy”⁴²⁵. Odróżnia ten termin od słowa „odsiew edukacyjny”, który wg Kwiecińskiego oznacza czynność szkoły wobec ucznia „odsiewanie go”. Sytuacja taka może mieć miejsce w szkole średniej i wyższej, „natomiast w szkole obowiązkowej uczeń nie może być odsiany przez szkołę”⁴²⁶. „Odpad” bywa też nazywany „śmiertelnością szkolną” – jest to nazwa przenośna, używana przez socjologów szkoły zajmujących się selekcjami społecz-

⁴¹⁷ *Sprawozdanie dotyczące realizacji w Rzeczypospolitej Polskiej Konwencji o Prawach Dziecka w latach 1993–1998*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa, 1999, s. 91.

⁴¹⁸ *Prawo do nauki – podsumowanie i rekomendacje monitoringu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka*, Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze 2003, nr 7, s. 14.

⁴¹⁹ *Prawo do nauki. Raport z monitoringu*, J. Ciechanowski, E. Czyż, E. Szewczyk (red.), Warszawa 2002, s. 29.

⁴²⁰ tamże, s.34.

⁴²¹ tamże, s.36.

⁴²² Więcej na ten temat, patrz: B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, P. Zieliński, *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.

⁴²³ Zbigniew Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi*, Zeszyty badań rejonów uprzemysłowionych, PAN Warszawa 1972.

⁴²⁴ Tamże, s. 195.

⁴²⁵ Tamże, s. 14.

⁴²⁶ Tamże.

nymi⁴²⁷. Z punktu widzenia socjologicznego odpad szkolny jest jednym z zasadniczych rodzajów selekcji szkolnych⁴²⁸. Odpad szkolny na poziomie szkoły podstawowej należy do podstawowych rodzajów tzw. „selekcji różnicującej” drogi szkolne i życiowe młodzieży⁴²⁹.

Natomiast z punktu widzenia dydaktycznego odpad szkolny jest najczęstszym, najostrzejszym przejawem tzw. niepowodzeń szkolnych⁴³⁰. Złożoność uwarunkowań zjawiska przerywania nauki pociąga za sobą konieczność podejmowania profesjonalnej walki z tym zjawiskiem społecznym w polskich szkołach. W tym celu potrzebna jest współpraca wszystkich instytucji zajmujących się dzieckiem i rodziną.

Trybunał Konstytucyjny, wypowiadając się w sprawie prawa do nauki, wskazał na istotną kwestię: w wykładni TK prawo do nauki powinno być interpretowane zarówno w kategorii dobra i wartości indywidualnej, jak i podstawowego dobra wspólnego. Trybunał wyraził ponadto pogląd, że do największych osiągnięć w Europie w II połowie XX wieku zalicza się powszechność kształcenia na poziomie średnim i wyższym, wyrażającą się właśnie stale rosnącym stopniem skolaryzacji⁴³¹. Jednak wzrost współczynnika solaryzacji nie może być celem samym w sobie. Ważne jest, żeby ów stopień powszechności nauczania był skorelowany ze stale rosnącym poziomem kształcenia⁴³². Podobną wykładnię – wskazującą na odpowiednią jakość kształcenia jako jedną z podstawowych przesłanek w zakresie realizacji prawa do edukacji – zawiera, cytowane już w książce, stanowisko Komitetu Praw Dziecka. Dostęp do wykształcenia, jego wysoka jakość stają się podstawowymi elementami wyznaczającymi – jak to ujął Max Weber – „szanse życiowe jednostki”⁴³³.

5. Prawo dziecka do edukacji – próba definicji

Analizowane powyżej akty prawa wewnętrznego formułują zasadniczo jasne prawo dziecka do nauki, czy poprawniej – używając terminu pozaprawnego – prawo do kształcenia na poziomie podstawowym i gimnazjalnym w specjalnie do tego celu powołanych instytucjach, które są jedno-

⁴²⁷ Por. S. Kowalski, *Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych*, w: *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*, (red.) B. Suchodolski, Warszawa 1966, s. 286–309.

⁴²⁸ Por. J. St. Bystroń, *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Warszawa 1934.

⁴²⁹ por. S. Kowalski, *op.cit.*, s. 303.

⁴³⁰ Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*, Warszawa 1964, s. 54–55; W. Okoń, *Problemy niepowodzeń szkolnych*, Głos Nauczycielski 1958, Nr 15.

⁴³¹ Uzasadnienie do wyroku Trybunału Konstytucyjnego z 18 listopada 2000 r. (SK 18/99).

⁴³² Por. Uzasadnienie do wyroku Trybunału Konstytucyjnego z 16 stycznia 2007 r. (U 5/06).

⁴³³ M. Niezgoda (red.), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Kraków 2011, s. 133.

częśnie instytucjami administracji publicznej i przez instytucje publiczne są nadzorowane. Jednakże takie ujęcie nie wyczerpuje istoty tych zapisów. Kiedy jako pedagodzy dokonamy wykładni przytoczonych w Konwencji o Prawach Dziecka norm prawnych dotyczących aspektów edukacyjnych, zupełnie jasne wydaje się, że idea prawa dziecka do edukacji nie wyczerpuje się w świadczeniu pobieraniu usług edukacyjnych w ramach określonego systemu oświaty oraz w nadzorowaniu frekwencji uczniów.

Poszukując znaczenia terminu „**prawo dziecka do edukacji**”, zauważyć należy, że jest to kategoria opisowa, często używana w piśmiennictwie zamiennie, z terminami takimi jak: prawo dziecka do nauki czy do kształcenia. Głównie literatura pedagogiczna posługuje się tym określeniem, które pozostaje jednak do tej pory niezdefiniowane – ani w ujęciu pedagogicznym, ani prawnym. Należy zatem podjąć próbę dookreślenia tego konstruktu, jakim jest prawo dziecka do edukacji.

Analizując etymologię terminu prawa dziecka do edukacji, proponuję analizę art. 28 Konwencji o Prawach Dziecka w oryginalnej wersji językowej: „*States Parties recognize **the right of the child to education**...*”. W Konwencji o Prawach Dziecka, jak i w innych dokumentach z dziedziny prawa międzynarodowego, operuje się stwierdzeniem: *the right of the child to education*. Kiedy w latach 90. Polska przystąpiła do Konwencji o Prawach Dziecka, przetłumaczono to sformułowanie z art. 28 jako prawo dziecka do nauki i w takim tłumaczeniu ratyfikowano i ogłoszono tekst Konwencji w Polsce. Czy jednak takie tłumaczenie wyczerpuje ideę zawartą w art. 28 Konwencji o prawach dziecka?

Termin edukacja stwarza pewne kłopoty dla tłumaczy tekstów anglojęzycznych. W języku polskim ta kategoria pojęciowa przekładana jest na dwie inne: wykształcenie i wychowanie⁴³⁴. Jednak, o czym była już mowa na początku rozdziału, terminy te nie wyczerpują zakresu znaczeniowego pojęcia „edukacja”.

W poszukiwaniu polskiego odpowiednika terminu „*education*” i „*rights*” posłużę się *Pięcioletnim słownikiem terminów pedagogicznych*⁴³⁵ oraz *Słownikiem terminów i pojęć używanych w ramach współpracy zagranicznej w dziedzinie edukacji*⁴³⁶. Według słownika *Pięcioletniego* termin „*education*” rozumieć należy jako edukację, kształcenie, nauczanie, naukę, szkolnictwo czy wykształcenie. Autor wymienia także różne rodzaje edukacji, jak na przykład edukacja medialna, międzykulturowa, dorosłych, kulturalna itd.⁴³⁷ (co istotne, dla podjętych rozważań – nie wymienia terminu edukacji prawnej). Znaczenie terminu „edukacja” ujęte jest zatem w sposób szeroki. Natomiast hasło „prawo” (*law, right*) zostało przetłumaczone jako „prawo do nauki” – *right to education*. Autor wyszczególnia także termin prawo uczenia się – *laws of learning*, jednak w zupełnie innym znaczeniu odległym od podjętych rozważań⁴³⁸. W *Słowniku terminów i pojęć używanych w progra-*

⁴³⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 218–219.

⁴³⁵ *Pięcioletni słownik terminów pedagogicznych: polski angielski francuski niemiecki rosyjski*, W. Okoń, J. Dembski, B. Niemierko (red.), Warszawa 1990.

⁴³⁶ *Słownik Angielsko-Polski i Polsko-Angielski terminów i pojęć używanych w programach współpracy zagranicznej w dziedzinie edukacji*, Warszawa 1997.

⁴³⁷ *Pięcioletni słownik terminów... op.cit.*, s. 46.

⁴³⁸ *Ibidem*.

mach współpracy zagranicznej w dziedzinie edukacji można z kolei odczytać takie znaczenie terminu „right” – dobro; prawo, uprawnienie; dobry, prawy, słuszny, właściwy, a także *human rights* – prawa człowieka⁴³⁹.

Podobnie poszukiwanie znaczenia terminu „edukacja” w ramach w kultury anglosaskiej nie przynosi uszczegółowienia problematyki. Normatywne ujęcie edukacji jest niezwykle uproszczone: „*Education – a process of gaining knowledge*”⁴⁴⁰ [Edukacja – to proces zdobywania wiedzy], a czasownik *educate* przetłumaczyć można jako rozwijanie wrodzonych zdolności, w szczególności poprzez szkolnictwo i szkolenie/kształcenie. Zastanawiającym jest fakt, że zarówno *Encyklopedia Pedagogiczna XX wieku*, jak również cytowane wyżej słowniki nie zawierają definicji terminu „prawa dziecka”, a także „prawa dziecka do nauki czy edukacji” oraz terminu „edukacja prawna”. Na podstawie powyższych analiz należy stwierdzić, że ze względu na niezwykle szerokie znaczenie przypisywane terminowi „edukacja” i „prawo”, przetłumaczenie frazy *the right of the child to education* jako „prawo dziecka do nauki” wydaje się ujęciem niepełnym.

Polski ustawodawca zagwarantował zarówno jako normę konstytucyjną, jak i wynikającą z przepisów prawa międzynarodowego, prawo dziecka do kształcenia się, używając określenia przyjętego w tłumaczeniu tekstu Konwencji, a mianowicie: „prawo do nauki”. Jednakże wykładnia celowa i – jak się wydaje – również językowa zapisów Konwencji o Prawach Dziecka wskazuje na konieczność przyjęcia szerszych horyzontów interpretacyjnych tego prawa i objęcia jego zasięgiem całego spektrum działań związanych z wychowaniem i kształceniem jednostki w celu kształtowania jej zdolności życiowych.

Szczegółowa analiza prawa do edukacji (*rights to education*), zapisanego w art. 28, 29 i 23 Konwencji o Prawach Dziecka, pozwala na dookreślenie przestrzeni interpretacyjnej tego prawa i wyodrębnienie za M. Czerepaniak–Walczak jego trzech podstawowych aspektów. W oparciu o tę analizę prawo do edukacji traktować można jako⁴⁴¹:

- 1) wartość samą w sobie (wartość autoteliczna). W tym ujęciu edukację postrzegamy jako prawo człowieka, którego zapewnienie realizacji, poprzez wiele działań, należy do Państw–Stron niniejszej Konwencji (art. 28 KoPD);
- 2) czynnik umożliwiający korzystanie z innych praw człowieka. Wykształcenie, również w dziedzinie praw człowieka, warunkuje możliwość ochrony i dochodzenia innych praw. „Prawo do edukacji jest podstawą upodmiotowienia relacji człowieka z jego prawami, poczucia podmiotowości w zakresie praw człowieka”⁴⁴². W tym ujęciu prawo to jest traktowane jako czynnik podnoszący jakość życia i przeciwdziałający marginalizacji;

⁴³⁹ *Słownik Angielsko–Polski i Polsko–Angielski terminów...* op.cit., s. 120.

⁴⁴⁰ The Education Act 1996, źródło: www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents, data dostępu: 7.02.2012

⁴⁴¹ M. Czerepaniak–Walczak, *Edukacja; quinta essentia uśmiechu dziecka (o roli edukacji w urzeczywistnianiu praw dziecka)*, Forum Oświatowe 2000, Nr I (22), s. 62.

⁴⁴² *Ibidem*.

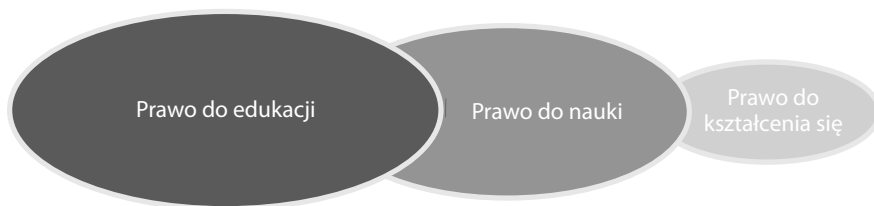
- 3) środek upowszechniania idei praw człowieka i praw dziecka. Można to określić jako prawo do edukacji o prawach. Ten aspekt prawa do edukacji jest dla pedagogów szczególnie istotny, bowiem to od nich zależy kształt tej edukacji oraz opracowanie jej aspektów metodycznych. Temu zagadnieniu poświęcony został ostatni rozdział rozprawy.

Podsumowując należy stwierdzić, że „prawo dziecka do edukacji”, przyjęte w naszej tradycji językowej, w ramach ustawodawstwa polskiego nie jest normą powszechnie obowiązującą. Jednakże znaczeniu wyartykułowanego w przepisach „prawa dziecka do nauki” przypisać należy szerszą perspektywę interpretacyjną. Również podjęte we wcześniejszych etapach pracy rozważania nad zagadnieniem publicznych praw podmiotowych i próba traktowania edukacji jako jednego z takich praw, doprowadza w konsekwencji badawczej do potrzeby objęcia ustawodawstwem zwykłym również tej kategorii praw, która będzie zasadniczo wykraczać poza tradycyjnie przyjętą wykładnię „prawa dziecka do nauki”. Na potrzeby niniejszej rozprawy wyodrębniam zatem następujące ujęcia:

- 1) prawa dziecka do edukacji
- 2) prawa dziecka do nauki,
- 3) prawa dziecka do kształcenia (wykształcenia).

Zakres znaczeniowy tych pojęć ująć można za pomocą poniższego schematu.

Ryc. 5. Relacje między pojęciami z zakresu prawa do edukacji (opracowanie własne).



Na podstawie podjętych analiz proponuję następującą definicję opisową prawa dziecka do edukacji:

Prawo dziecka do edukacji to wynikająca z prawa naturalnego, zdeterminowana normatywnie przestrzeń procesów związanych z realizacją kształcenia formalnego w ramach danego systemu oświaty oraz procesów życia społecznego, dzięki którym jednostka w określonym stadium swojego rozwoju nazwanym dzieciństwem uczy się świadomie rozwijać siebie, swoją wiedzę, zdolności i postawy, w celu jak najpełniejszego i twórczego autorozwoju oraz udziału w życiu społecznym i budowania kultury poszanowania praw człowieka.

Podstawą przyjętej definicji jest koncepcja związana ze sposobem definiowania dziecka poprzez pryzmat „pełni”⁴⁴³ – stanowi on punkt wyjścia do budowania koncepcji prawa dziecka do edukacji.

W ten sposób uwidoczniają się trzy konteksty interpretacyjne tego prawa. Są to:

- prawo naturalne, w ramach którego postrzegać można edukację jako wartość autoteleliczną, pozwalającą optymalizować rozwój jednostki. Podstawowe znaczenie ma tu kategoria „uczenia się” traktowanego jako norma słuszna, która jest gwarantem realizacji podmiotowości człowieka;
- prawo stanowione – prawo do kształcenia się (prawo do nauki ujęte w języku prawa wewnętrznego) – jest to pewna rzeczywistość normatywnie zdeterminowana, skorelowane z wieloma obowiązkami państwa podejmowanymi w celu realizacji tego prawa;
- wiele czynników i procesów pozaprawnych, związanych z edukacją nieformalną, których regulacja w ustawie zasadniczej nie jest możliwa, a które są przesłanką niezbędną do pełnej realizacji prawa do edukacji. Czynnikiem takim będzie np. poziom kultury prawnej społeczeństwa⁴⁴⁴, a w szczególności uczestników procesów edukacyjnych; nauczycieli, uczniów i rodziców, atmosfera poszanowania praw człowieka w realizacji procesów edukacyjnych, przygotowanie z zakresu praw dziecka, postawa i osobowość nauczycieli, otwartość środowisk edukacyjnych na „inność”, a także dostępność i poziom edukacji wczesnoszkolnej, nieformalnej, pozaszkolnej, ustawicznej. Istotnym czynnikiem będzie również odpowiednia infrastruktura edukacyjna; liczebność i jakość bibliotek lokalnych, świetlic środowiskowych, obecność i wyposażenie boisk szkolnych czy placów zabaw. Ważne jest, iż kształt – owe płaszczyzny prawa do edukacji – zależy od świadomości i poszanowania normy naturalnej i stanowionej jaką jest edukacja.

W polskiej tradycji językowej i przy kształcie obowiązującego obecnie ustawodawstwa oświatowego trudno mówić z pełną odpowiedzialnością o prawie dziecka do edukacji, bowiem nie można prawnie zdeterminować całego obszaru znaczeniowego pojęcia „edukacja”. Pozostaje on kategorią pozaprawną, bowiem istota prawa, o czym była już mowa we wcześniejszych rozdziałach, pole-

⁴⁴³ Patrz rozdział: *Dziecko w perspektywie interpretacji antropologiczno-pedagogicznej*.

⁴⁴⁴ Kulturę prawną w ujęciu wąskim definiować można jako „zespół społecznie dokonywanych działań symbolicznych realizujących zawarte w prawie wzory działań symbolicznych” (cyt. za: K. Palecki, *O użyteczności pojęcia „kultura prawna”*, PiP 1974, nr 2, s. 70) lub w ujęciu szerokim jako: „całokształt normatywnych wzorów zachowania i wartości związanych z tymi normami, społecznie zaakceptowanych, wyuczonych (czy też raczej przyjętych w drodze interakcji i wzajemnych kontaktów pomiędzy osobami i grupami osób), przekazywanych za pomocą symboli znaczeniowych bądź w obrębie jednego pokolenia (diachronicznie), bądź z pokolenia na pokolenie (synchronicznie), a więc gdy przekazywanie to ma cechy pewnej trwałości. W tak określonym pojęciu mieszczą się również wytwory działania, „pomniki prawa”, a kryterium zaliczenia do kultury prawnej stanowi ich ścisły związek z normami prawnymi: są ich wyrazem i utrwaleniem” (cyt. za: M. Borucka-Arctowa, *Kultura prawna na tle myśli filozoficznej i społecznej*, Studia Prawnicze 2002, nr 1(151), s. 14.

ga na możliwości dochodzenia roszczeń. Dlatego niezbędne wydaje się przyjęcie przez ustawodawcę węższej kategorii definicyjnej jaką jest „prawo dziecka do nauki” w rozumieniu „kształcenia się”.

Użycie terminu „prawo dziecka do edukacji” uzasadnione pozostaje natomiast jeśli chodzi o wykładnię pedagogiczną i uczynienie z prawa do edukacji pewnej idei pedagogicznej, którą należy promować, a której realizacja nie zamyka się w kontroli i egzekucji „prawa do nauki”, ale przede wszystkim w umacnianiu i budowaniu standardów edukacyjnych we wszystkich środowiskach życia dziecka, przygotowując go do podjęcia wyzwań *éducation permanente*. Podjęte badania pozwalają wysunąć tezę, że *ratio* (podstawowym celem) normy prawnej, jaką jest prawo do nauki, przyjętej przez polskiego ustawodawcę, jest ochrona i promocja prawa dziecka do edukacji.

Zapewnienie realizacji idei prawa do edukacji jawi się współcześnie jako jedno z najważniejszych wyzwań dla pedagogiki oraz polityki oświatowej, która determinuje kształt systemu oświaty, w jakim realizowane jest prawo dziecka do edukacji. Jaki zatem jest ten kształt systemu oświaty?

ROZDZIAŁ VI

Struktura systemu edukacji w Polsce w kontekście praw edukacyjnych

1. System oświaty a prawa edukacyjne

Za kształt realizacji prawa dziecka do edukacji w przeważającej mierze odpowiadają osoby współtworzące rzeczywistość edukacyjną. Ważne w tym kontekście są również procesy występujące w ramach polskiego systemu oświaty, tj. systemu, w którym następuje praktyczna realizacja prawa dziecka do nauki (w węższym rozumieniu, a zatem prawa do uzyskania wykształcenia). Te procesy to przede wszystkim czynności nauczania i uczenia się w ramach kolejnych stopni edukacyjnych, w których dziecko uczestniczy jako beneficjent usług oświatowych. Nie mogłyby one jednak zaistnieć, gdyby nie odpowiednie ukształtowanie sieci szkół, wyposażenie infrastruktury szkolnej, system pomocy materialnej dla uczniów, odpowiednia atmosfera wychowawcza szkoły oraz jakość nauczania i przygotowania zawodowego nauczycieli.

Dlatego, kiedy stawiam pytanie o przestrzeń realizacji prawa dziecka do edukacji, to zupełnie oczywistym wydaje się wskazanie podstawowej w tym procesie instytucji, jaką jest szkoła, która jest jedną z najbardziej licznych jednostek organizacyjnych systemu oświaty w Polsce. To środowisko, w którym dziecko (realizując swoje prawo do nauki) uczestniczy w szeroko pojętych procesach edukacyjnych do ukończenia 18. roku życia, kiedy to w świetle prawa przestaje być dzieckiem i staje się podmiotem procesów edukacji ustawicznej.

Słownikowa definicja określa szkołę jako „instytucję oświatowo–wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo–wychowawczych i programów; osiąganiu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł”⁴⁴⁵. Szko-

⁴⁴⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 383.

ła realizuje cele i zadania przewidziane w ustawie o systemie oświaty oraz w aktach wykonawczych do niej. Przedstawiony w art. 2 pkt 2 u.s.o. (cytowany poniżej) podział szkół obrazuje organizacyjno–prawną więź szkół publicznych różnych szczebli i typów z odpowiednimi organami administracji publicznej i innymi organami państwa. Warto jednak objąć refleksją cały system edukacji i spojrzeć na niego holistycznie przez pryzmat zadań, jakie w zakresie ochrony i promocji prawa dziecka do edukacji mają do wypełnienia system oświaty. Bez wątpienia za kształt edukacji dziecka, w obszarze przyjętej przez mnie definicji dziecka i edukacji, odpowiada cała struktura systemu edukacji i każde jego ogniwo, począwszy od pracowników dydaktycznych i administracyjnych edukacji wczesnoszkolnej, szkolnej, nauczycieli akademickich, a skończywszy na centralnych strukturach zarządzania oświatą. Każde z ogniw systemu oświaty ma do wypełnienia ważne zadania w aspekcie ochrony i promocji prawa do edukacji.

Prawa dziecka nie istnieją w próżni. One „dzieją się” w każdym środowisku, w którym dziecko wzrasta i się rozwija. Ważne jest także to, że obszary rozwoju dziecka wzajemnie na siebie wpływają i zwrotnie warunkują powodzenie oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych. Wśród wielu środowisk rozwoju dziecka, szkoła (a ujmując szerzej – system oświaty) warunkuje prawidłową realizację jego praw edukacyjnych. Gdzie zatem realizują się owe prawa edukacyjne i jakie zadania w ramach ich ochrony i promocji podejmuje polski system oświaty?

2. Oświata – pojęcie i jego geneza

Termin, który w pierwszej kolejności wymaga zdefiniowania to „oświata”. Wincenty Okoń definiuje go jako „działalność polegającą na upowszechnieniu wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz realizowaniu określonych celów wychowawczych dla zapewnienia jednostkom wszechstronnego rozwoju i pomyślnej egzystencji, a społeczeństwu więzi kulturalnych łączących jego przeszłość historyczną z teraźniejszością (...). W pojęciu oświaty mieści się całość tej działalności realizowanej poprzez system wychowania w rodzinie, system kształcenia równoległego i system kształcenia ustawicznego”.⁴⁴⁶ Tadeusz Aleksander proponuje inne spojrzenie analizując termin „oświata” jako „całością (ogół) instytucji edukacyjnych i dokonujących się w nich intencjonalnych i w miarę racjonalnych procesów służących kształtowaniu osobowości człowieka – zarówno dzieci jak i młodzieży, jak i ludzi dorosłych”⁴⁴⁷. Tak pojęta oświata jest „działaniem, którego celem jest doprowadzenie jednostek i całego społeczeństwa do określonego poziomu rozwoju umysłowego i zawodowego; proces

⁴⁴⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 279–280.

⁴⁴⁷ T. Aleksander, hasło *oświata* w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 1022.

ten realizuje się głównie przez opracowywanie treści umysłowych i poznawanie różnych zjawisk kultury”⁴⁴⁸. Można stwierdzić, że chodzi tu przede wszystkim o działanie progresywne, kierowane do ogółu społeczeństwa, dzieci i dorosłych, mające na celu upowszechnianie wykształcenia w społeczeństwie. Odbywa się to głównie w ramach realizacji prawa do nauki, ale również w instytucjach pozaszkolnych, w zakładach pracy i w przestrzeni kultury.

Próbą uszczegółowienia tych szerokich definicji jest systematyzacja zaproponowana przez Jana Szczepańskiego, za którym wyodrębniam trzy warstwy budujące znaczenie terminu „oświata”. Termin ten można rozumieć:

- 1) jako szeroki **kompleks instytucji**, zbiorowości społecznych, organizacji (wraz z ich materialnym wyposażeniem) oraz idei i systemów wartości, które stają się narzędziami przekazywania „oświecenia” – czyli wiedzy o świecie, ludziach i wartościach członkom społeczeństwa;
- 2) jako **kategorię działań** o zróżnicowanym charakterze i treści, których celem jest przekazywanie członkom społeczeństwa konkretnej wiedzy i wartości;
- 3) jako **stan umysłów** członków społeczeństwa, zasobu wiedzy poszczególnych osób, który przejawia się w ich pracy zawodowej oraz w uczestnictwie w życiu publicznym⁴⁴⁹.

Pole semantyczne pojęcia „oświata” jest zatem szerokie i obejmuje warstwę instytucjonalno-materialną, która jest niezbędna do podejmowania działań oświatowych (działań polegających na przekazywaniu wiedzy i wartości) oraz sferę mentalną społeczeństwa.

Pojęcie oświaty zostało sformułowane w epoce oświecenia w Niemczech⁴⁵⁰. W języku polskim, w XIX wieku, termin „oświata” stosowano na określenie terminów dawnych, takich jak „oświecenie”, „instrukcja” czy „edukacja”⁴⁵¹. Współcześnie można obserwować stopniowe odchodzenie od używania tego określenia na rzecz terminu „edukacja”, z którym termin „oświata” stosowany bywa zamiennie. Nazewnictwo oświeceniowe jest mocno ugruntowane w języku prawniczym. Przykładem tego są dwa podstawowe z tego zakresu akty prawne II połowy XX w., które miały w tytule nazwę „oświata”: Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania oraz Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, a także przyjęte pojęcie: „prawo oświatowe”.

Zespół norm, który nazywany jest prawem oświatowym jest niezwykle zróżnicowany i również w jego ramach brak jednoznaczności terminologicznej. Nie odnajduję definicji tego terminu w ramach literatury prawniczej. Literatura pedagogiczna niestety również nie podejmuje pełnej definicji tego terminu, wskazując jedynie na rozumienie prawa oświatowego „jako części prawa administracyjnego, czyli prawa organizującego i normującego działalność organów administracji pań-

⁴⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁴⁹ J. Szczepański, *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989, s. 9.

⁴⁵⁰ T. Aleksander, hasło: *oświata* w: *Encyklopedia...* *op.cit.*, s. 1022.

⁴⁵¹ P. Bała, *Konstytucyjne prawo do nauki...* *op.cit.*, s. 10.

stwowej, stosunki między organami państwa a obywatelami oraz stosunki między samymi organami państwa”⁴⁵². Niewielka ilość opracowań z zakresu prawnych regulacji systemu oświaty w Polsce, spowodowana jest być może faktem, że prawo oświatowe nie jest samodzielną gałęzią prawa. Należąc do prawa administracyjnego, podobnie jak prawo rolne, leśne, łowieckie, wojskowe czy celne, pozostaje analizowane w wyrywkowych aspektach w odniesieniu do prawa administracyjnego. Zasadnicza większość norm obowiązujących w ramach prawa oświatowego ma charakter publiczny. Występują w nim jednak również pewne elementy prywatno-prawne. Bez wątpienia prawo oświatowe i kierunki jego wykładni determinują kształt systemu oświaty w Polsce, dlatego warto, aby było ono poznawane i zgłębiane nie tylko przez władze oświatowe, ale również nauczycieli, rodziców, a także studentów.

3. System oświaty – próba definicji

Należy zauważyć, iż literatura przedmiotu włączyła pojęcie oświaty w pewien „układ elementów, mających określoną strukturę, stanowiący logicznie uporządkowaną całość”⁴⁵³, określane mianem „systemu oświaty” czy „systemu edukacji”. Analizując znaczenie słowa „system”, należy przytoczyć stanowisko Aleksandra Lewina, który wskazuje konkretne jego cechy, twierdząc że: „w ogólnych definicjach systemu podkreśla się zazwyczaj, że jest to pewna całość, którą można wyodrębnić z otoczenia. Trzeba również brać pod uwagę następujące okoliczności: całość ta jest wewnętrznie zróżnicowana i powiązana, poszczególne jej fragmenty funkcjonują we wzajemnej zależności i, co charakterystyczne, jedne elementy mogą być zastępowane przez inne. Podkreśla się zatem, że system jest zintegrowanym układem sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnił ma osiągnięcie zamierzonego celu”⁴⁵⁴. W takim rozumieniu przypisanie oświatie znaczenia systemu jest zjawiskiem stosunkowo nowym. Bowiem przez wiele wieków liczne instytucje podejmujące funkcje edukacyjne (rodzina, kościół, środowisko lokalne, państwo) nie tworzyły systemu w przyjętym powyżej rozumieniu. Na przestrzeni dziejów kształtowały się poszczególne części składowe całościowego systemu oświaty (takie jak na przykład: edukacja domowa, edukacja religijna, przygotowanie zawodowe czy powstające szkoły tworzące załączek systemu szkolnego). Początkowo części te funkcjonowały autonomicznie, czasem pozostając we wzajem-

⁴⁵² M. Osuch, *Podstawy prawa oświatowego*, w: *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. II, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2006, s. 465.

⁴⁵³ *Słownik wyrazów obcych*, B. Pakosz, E. Sobol, C. Szkiłdź, H. Szkiłdź, M. Zagrodzka (red.), Warszawa 1991, s. 825.

⁴⁵⁴ A. Lewin, *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1983, s. 26–27.

nej opozycji, zanim zostały połączone w pewną całość tworzącą system. Genetycznie rzecz biorąc, ukształtowanie się systemu oświaty jest zjawiskiem nowym i w każdym państwie zależy od towarzyszących mu warunków społeczno–gospodarczych. Analizując system oświaty w Polsce, nie sposób zrozumieć jego istoty w oderwaniu od tych przeobrażeń społeczno–gospodarczo–politycznych, którym podlegał i wciąż podlega nasz kraj. Należy powtórzyć za Stefanem Wołoszynem, że „(...) w każdym kraju współczesny system oświaty powstawał i kształtował się pod wpływem swoistych warunków ekonomicznych, politycznych, społecznych i kulturalnych danego kraju i narodu”⁴⁵⁵.

Samo pojęcie „system oświaty” jest trudne do zdefiniowania. Termin ten jest często używany zamiennie z takimi pojęciami, jak „system edukacji” czy „system szkolny”. Wincenty Okoń, definiując pojęcie „system edukacji”, wskazuje, że jest to „ogół szkół i przedszkoli wraz z nauczycielami, uczniami (studentami), programami, bazą lokalowo–terenową, instytucjami finansującymi szkoły i innymi instrukcjami społecznymi i kulturalnymi”⁴⁵⁶. Tadeusz Wiloch posługuje się natomiast terminem „system szkolny”, który rozumie jako „swoisty układ instytucji powołany do realizacji celów pedagogicznych jakiegoś kraju”⁴⁵⁷. Powyższe propozycje można połączyć w zaproponowaną przez Szczepańskiego definicję terminu „system oświaty”, która wskazuje na dwa znaczenia tego terminu: „Z jednej strony w węższym znaczeniu przez system oświaty rozumie się system szkolny, tzn. układ szkół od przedszkoli do studiów podyplomowych. W szerszym znaczeniu przez system oświaty rozumie się całkowity układ wszystkich instytucji, grup, organizacji i urzędów, poprzez które wiedza naukowa, ideologia, system wartości, wzory osobowości – słowem elementy nauczania i wychowania docierają do społeczeństwa. Przyjmując to drugie znaczenie zwrotu, można mówić o całkowitym systemie oświaty podkreślając, że chodzi o całość oddziaływań, kształtujących postawy, wartości, przekonania, zachowania – słowem kształtujących osobowości, działania i postępowania obywateli”⁴⁵⁸.

Opisowa, normatywna definicja systemu oświaty zawarta została w art. 2 ustawy o systemie oświaty. Ustawodawca podjął próbę definiowania pojęcia „system oświaty” od strony podmiotowej, wskazując na zbiór jednostek organizacyjnych tworzących pewną całość nazywaną „systemem oświaty”:

Art. 2. System oświaty obejmuje:

- 1) *przedszkola, w tym z oddziałami integracyjnymi, przedszkola specjalne oraz inne formy wychowania przedszkolnego;*
- 2) *szkoły:*
 - a) *podstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami integracyjnymi i sportowymi, sportowe i mistrzostwa sportowego,*

⁴⁵⁵ Cyt. za S. Wołoszyn, *Źródła do historii wychowania i myśli pedagogicznej*, tom III, ks. 2, Kielce 1997, s. 180.

⁴⁵⁶ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 295.

⁴⁵⁷ T. Wiloch, *System szkolny*, Warszawa 1997, s. 7.

⁴⁵⁸ J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1973, s. 188.

- b) *gimnazja, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i przysposabiającymi do pracy, sportowe i mistrzostwa sportowego,*
- c) *ponadgimnazjalne, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi i sportowymi, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze i leśne,*
- d) *artystyczne;*
- 3) *placówki oświatowo–wychowawcze, w tym szkolne schroniska młodzieżowe, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego;*
- 3a) *placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki do kształcenia i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych;*
- 3b) *placówki artystyczne – ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych;*
- 4) *poradnie psychologiczno–pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno–pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu;*
- 5) *młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno–wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki umożliwiające dzieciom i młodzieży, o których mowa w art. 16 ust. 7, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki;*
- 7) *placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania;*
- 9) *zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli;*
- 10) *biblioteki pedagogiczne;*
- 11) *kolegia pracowników służb społecznych.*⁴⁵⁹

Podjmując próbę sformułowania definicji pojęcia „system oświaty”, należy wskazać na dwa podstawowe ujęcia tego terminu w ramach literatury przedmiotu: ujęcie podmiotowe i przedmiotowo–funkcjonalne.

Pierwszym, które omówię to **ujęcie podmiotowe systemu oświaty (organizacyjne)** zaproponowane przez ustawodawcę w cytowanym artykule. Ustawodawca wskazuje wiele jednostek organizacyjnych tworzących ów system. To ujęcie nie wyczerpuje jednak zakresu pojęcia „system”.

⁴⁵⁹ Art. 2 u.s.o.

Należy dodatkowo wskazać na pewne aspekty funkcjonalne definiowanego pojęcia, dookreślając grupę instytucji prawnych, które spełniać mają funkcję porządkującą, wiążącą w całość poszczególne elementy danego systemu. Do instytucji tych zaliczyć można na przykład podstawę programową kształcenia ogólnego i wychowania w placówkach oświatowych, standardy kształcenia nauczycieli czy zasady finansowania oświaty. Elementy te składają się na drugie **ujęcie przedmiotowo-funkcjonalne systemu oświaty**.

Analiza treści artykułu 2 u.s.o. wskazuje, że ustawodawca nie uwzględnił w nim aspektu przedmiotowo-funkcjonalnego, dlatego trudno uznać ten zapis za definicję pojęcia „system oświaty”. Pełna definicja systemu oświaty powinna zatem określać zarówno podmiotowe, jak i przedmiotowo-funkcjonalne ujęcie zakresu systemu oświaty. Dodatkowo ów przedmiotowo-funkcjonalny aspekt systemu oświaty jest istotny ze względu na realizację prawa dziecka do edukacji, która wymaga działania szeregu instytucji spełniających konkretne zadania związane z ochroną praw edukacyjnych (np. nadzór pedagogiczny).

Całościowo ujęty system oświaty wraz instytucjami prawnym powołanymi do pełnienia funkcji porządkującej i wiążącej, powinien być przestrzenią realizacji i promocji prawa dziecka do edukacji. Kiedy na potrzeby niniejszej rozprawy używam określenia „realizacja prawa dziecka do edukacji w systemie oświaty w Polsce” **rozumiem przez to procesy urzeczywistniania idei prawa do edukacji, a zatem prawa do nauki, kształcenia oraz uczestnictwa w szeroko pojętych procesach edukacyjnych przez osobę do ukończenia 18. roku życia, w ramach ustrukturalizowanego organizacyjnie systemu instytucji szkolnych**.

Przyjęte w części pierwszej rozprawy ustalenia terminologiczne dotyczące kategorii dziecka, edukacji oraz prawa dziecka do edukacji, a także umiejscowienie ich w konkretnej rzeczywistości polskiego systemu oświaty, pozwalają w sposób świadomy spojrzeć na polski system edukacji jako miejsce urzeczywistniania się idei praw dziecka. Dzięki tym ustaleniom uzyskuję również narzędzie, przy pomocy którego możliwe stanie się wyodrębnienie i nazwanie barier utrudniających proces realizacji prawa dziecka do edukacji oraz projektowanie działań związanych z ochroną tego prawa.



CZĘŚĆ II

Bariery w realizacji prawa dziecka do edukacji

ROZDZIAŁ VII

Założenia teoretyczno–metodologiczne części drugiej

Istotnym punktem prowadzonych badań były analizy konkretnej sytuacji edukacyjnej, w której naruszane zostaje prawo dziecka do nauki. Zostały one podjęte po to, by można było – posiłkując się uzyskaną wiedzą – projektować rzeczywistość edukacyjną w kierunku pełnej realizacji tego prawa dziecka do edukacji. W sposób świadomy punktem odniesienia analiz prawnych czynię w tym miejscu normatywną koncepcję „prawa dziecka do nauki”⁴⁶⁰, przyjętą przez ustawodawcę polskiego, a szczegółowo omówioną w poprzedniej części pracy. Mając jednocześnie głębokie przekonanie, że podstawowym *ratio* i jednocześnie gwarantem tej normy jest realizacja idei prawa dziecka do edukacji. Wychodząc z tego założenia, w prowadzonych badaniach w odniesieniu do omawianych barier edukacyjnych posłużę się terminem „prawo dziecka do edukacji”, zawężając jego znaczenie i analizy normatywne do obszaru wyznaczonego przepisami prawa dla obowiązku szkolnego i obowiązku nauki.

Poprzez odniesienie do realiów konkretnej sytuacji edukacyjnej podjęłam próbę diagnozy przypadków, w których pojawiają się przesłanki uniemożliwiające bądź utrudniające realizację prawa dziecka do edukacji. W konsekwencji zaistnienia tych okoliczności faktycznych lub prawnych dochodzi bowiem do naruszeń prawa dziecka do edukacji. Identyfikacja i diagnoza barier edukacyjnych jest zasadniczym elementem mającym wpływ na uczestnictwo społeczeństwa w edukacji. Dopiero bowiem dookreślenie barier, jakie mogą utrudniać lub uniemożliwiać realizację praw edukacyjnych, pozwoli na podjęcie refleksji nad możliwościami działań naprawczych i profilaktycznych.

⁴⁶⁰ Ten obszar jest zdeterminowany przepisami prawa i może być podstawą badań.

1. Bariery edukacyjne – analiza teoretyczna

W literaturze przedmiotu znajdują definicje i klasyfikacje sytuacji bądź zdarzeń, które mogą stanowić barierę w dostępie i w pełnym uczestnictwie dziecka w procesie edukacji. Określane są one głównie jako przyczyny niepowodzeń szkolnych⁴⁶¹ bądź jako nierówności oświatowe⁴⁶². Pojęcia: „niepowodzenia szkolne” czy „nierówności oświatowe” są różnie określane przez naukowców zajmujących się tą problematyką⁴⁶³. W praktyce oświatowej najczęściej o niepowodzeniach ucznia w nauce mówi się wówczas, gdy nie osiąga minimum wyników określonych w podstawach programowych poszczególnych przedmiotów, a co za tym idzie – nie uzyskuje promocji do następnej klasy, bądź osiąga wyniki niewspółmierne do swoich możliwości, o wiele gorsze niż oczekiwane. Tak ujęta definicja opisowa niepowodzeń szkolnych, wskazuje, że mogą one być konsekwencją nieprawidłowej realizacji prawa dziecka do edukacji.

We wspomnianych badaniach nad demokratyzacją dostępu do oświaty prowadzonych przez Z. Kwiecińskiego, autor już wówczas przewidział, że nie ma podstaw twierdzić, że zjawisko społeczne odpadu edukacyjnego zniknie wraz z rozwojem kraju, jego industrializacją i urbanizacją, bowiem podstawowe jego przyczyny związane są silnie z strukturą i funkcją rodziny wiejskiej, jej sytuacją społeczno-wychowawczą, ze złożonym zespołem czynników biopsychicznych, niektórymi cechami społeczności lokalnej oraz z nieprawidłowościami funkcjonowania systemu szkolnego i poszczególnych szkół⁴⁶⁴. Poszukując przyczyn nierówności w zakresie szans edukacyjnych, T. Pilch podkreśla, że przyczyny tych nierówności sytuować się mogą zarówno w cechach osobowościowych jednostek, w ich uprzednich doświadczeniach, jak i w uwarunkowaniach strukturalnych, lokalnych czy globalnych⁴⁶⁵. Są one zazwyczaj bardzo złożone, wielorakie i odnoszą się do wielu czynników wpływają-

⁴⁶¹ Terminologię tę stosują m.in. J. Konopnicki (*Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966), Cz. Kupisiewicz (*Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa 1965), Cz. Kupisiewicz (*Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000), H. Spionek (*Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970).

⁴⁶² M.J. Szymański, hasło: „nierówności oświatowe” w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. III, *op.cit.*, s. 670–676.

⁴⁶³ J. Konopnicki określa mianem „niepowodzeń szkolnych” pewien proces pojawiania się braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów oraz ich negatywny stosunek do wymagań szkolnych, F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków 2011, s. 267; Cz. Kupisiewicz „niepowodzeniami szkolnymi” określa te sytuacje, „które charakteryzują się występowaniem wyraźnych rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a postępowaniem uczniów i oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania”, Cz. Kupisiewicz, hasło: „niepowodzenia dzieci w nauce szkolnej”, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 449. Jest to bardzo szerokie ujęcie terminu „niepowodzenia szkolne”.

⁴⁶⁴ Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi...*, *op.cit.*, s. 195. Autor kontynuował badania nad selekcjami społecznymi dróg szkolnych młodzieży w pod koniec lat 90.: od 1972–1986–1998. Z. Kwieciński, *Wykluczenie*, Toruń 2002.

⁴⁶⁵ T. Pilch, *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, w: *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, D. Waloszek, K. Węza (red.), Zielona Góra 2002, s. 53.

cych na ucznia. Wszyscy badacze zajmujący się tą problematyką podkreślają złożony i wieloczynnikowy charakter przyczyn niepowodzeń szkolnych⁴⁶⁶.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu, przy całym zróżnicowaniu stanowisk i terminologii⁴⁶⁷, chcę wskazać, w aspekcie realizacji prawa do edukacji, na trzy główne przyczyny niepowodzeń szkolnych, które mogą stać się barierą w zakresie realizacji prawa dziecka do edukacji:

1. Przyczyny ekonomiczno–społeczne. Polegają one na powiązaniu przyczyn niepowodzeń szkolnych dziecka z trudnymi warunkami materialnymi rodziny i z brakiem odpowiedniej opieki rodzicielskiej, a także niewydolnością wychowawczą środowiska rodzinnego.

Pod koniec lat 20. Helena Radlińska podejmuje badania nad wpływem środowiska na losy szkolne dzieci i młodzieży z perspektywy pedagoga czynnie przeciwstawiającego się ograniczeniom oświatowym tamtych lat⁴⁶⁸. Same tytuły jej głównych dzieł z tamtego okresu wskazują na te główne ograniczenia, np. *Podstawy walki z drugorocznością* (1932) czy *Potrzeba reorganizacji zapisów szkolnych* (1935). Przy uwzględnieniu ogromnej wagi wpływu środowiska na losy szkolne dziecka Radlińska przedstawia uwagi metodyczne oraz metodologiczne, a także podejmuje próby formułowania praw rządzących procesem wychowawczym⁴⁶⁹.

Swoje doświadczenia praktyczne i teoretyczne przedstawia w pracy zbiorowej *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (1937). Przedstawia wpływ warunków społecznych, gospodarczych i kulturalnych w Drugiej Rzeczypospolitej na przebieg procesów edukacyjnych. Radlińska używa tu określenia „uczniowie pozbawieni dzieciństwa”, wskazując, iż problemy w nauce szkolnej wynikają najczęściej z braku zabezpieczenia podstawowych potrzeb dziecka w okresie dzieciństwa – z niedożywienia, braku odpowiedniego ubrania, a także z konieczności wykonywania przez dzieci różnorakich, ciężkich prac domowych i pozadomowych, również o charakterze zarobkowym. Tacy uczniowie wychowywani są często w środowisku o niskim poziomie kultury i niechętnym nastawieniu do nauki, przez co pozbawieni są wsparcia w procesie edukacyjnym, który łatwo w takich warunkach porzucają⁴⁷⁰. Badania prowadzone przez zespół Radlińskiej wskazały pochodzenie społeczne dziecka jako jedną z podstawowych barier czy przyczyn selekcji szkolnej. Stąd silny postulat zaspokojenie elementarnych potrzeb życiowych jako punktu wyjścia dla procesu przygotowania

⁴⁶⁶ Cz. Kupisiewicz, hasło: „niepowodzenia dzieci w nauce szkolnej”, w: *Encyklopedia...*, op.cit., s. 450.

⁴⁶⁷ Por. m.in. J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966; Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa 1965; Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000; H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970; a także S.B. Rimm, *Bariera szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie*, Warszawa 1994.

⁴⁶⁸ W. Theiss, *Radlińska*, Warszawa 1997, s. 42.

⁴⁶⁹ Por. H. Radlińska, *Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska* 1934, *Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkolne*, 1936.

⁴⁷⁰ Badania prowadzone we Francji przez R. Gala również wskazują, iż na duże znaczenie niekorzystnych czynników społeczno–ekonomicznych, które mogą osłabiać bądź całkowicie uniemożliwić oddziaływania pedagogiczne i dydaktyczne, por. B. Gal, *Zagadnienie opóźnień uczniów w nauce*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958, nr 1.

jednostki do sięgania po „wyższe” wartości materialne i kulturowe⁴⁷¹. Już w 1908 roku H. Radlińska pisała o „wychowaniu społecznym”, które pomoc dostarczaną matce i dziecku czerpać ma z nie ze źródeł filantropijnych, ale z planowo zorganizowanych zasobów samorządu społecznego⁴⁷². Mikołaj Kozakiewicz również wyjaśniał przyczyny nierówności oświatowych przez odwołanie się do cech środowiska społecznego, w jakim dziecko się rozwija⁴⁷³.

W tej kategorii wskazać należy również na barierę terytorialną, która dotyczy przede wszystkim dzieci i młodzieży zamieszkującej tereny wiejskie, gdzie występuje niedobór placówek edukacyjnych, a dostęp do instytucji oświatowych w dużych miastach utrudnia kolejna przeszkoda związana z kosztami oraz wiele barier mentalnych, które są przyczyną niskiego poziomu wykształcenia na wsiach. Kolejna bariera tzw. bariera niżu demograficznego wiąże się z nadejściem do polskich szkół dzieci z roczników niżu demograficznego, a co za tym idzie – ze spadkiem liczby uczniów w szkołach oraz zwolnieniami kadry nauczycielskiej⁴⁷⁴. Kolejna przeszkoda to bariera wzrostu gospodarczego i postępu społecznego, a także bariera postępu technicznego.

Zaistnienie tych przyczyn w ramach rzeczywistości szkolnej powoduje zmianę priorytetów edukacyjnych. To nie rozwój dziecka i jego potrzeby stają się wyznacznikiem organizacji procesu kształcenia, lecz interes ekonomiczny czy społeczny, który determinuje sposób realizacji praw edukacyjnych. W oparciu o kryterium ekonomiczne podejmowane są m.in. decyzje o zwiększeniu liczby dzieci w klasie i zmniejszeniu liczby nauczycieli⁴⁷⁵, organizacji sieci szkół czy likwidacji opieki zdrowotnej w szkole. Zatem kształt realizacji praw edukacyjnych determinują przesłanki ekonomiczne, a nie przesłanka najlepiej pojętego interesu dziecka.

2. Przyczyny wychowawczo-dydaktyczne, które mogą wynikać z niewłaściwej organizacji sytuacji dydaktyczno-wychowawczej przez nauczyciela, popełnianych przez niego błędów dydaktycznych, z niewłaściwej organizacji procesu dydaktycznego czy też z przyczyn niezależnych od osoby nauczyciela⁴⁷⁶. Czynnikiem, które mają tu decydujące znaczenie jest odpowiedni dobór treści, metod i środków nauczania, styl pracy nauczyciela, sposoby aktywizowania i oceniania uczniów, a także poziom wykształcenia nauczyciela, proces doskonalenia zawodowego oraz ich pozycja społeczna⁴⁷⁷. Istotne znaczenie mają tu również kwalifikacje nauczyciela, jego postawy, wiedza i umiejętności w zakresie dochodzenia praw edukacyjnych swoich wychowanków oraz ochrona własnych praw.

⁴⁷¹ W. Theiss, *Radlińska, ...op.cit.*, s. 95.

⁴⁷² Tamże, s. 42.

⁴⁷³ M. Kozakiewicz, *Bariery awansu przez wykształcenie*, Warszawa 1973.

⁴⁷⁴ Reforma systemu oświaty oraz wejście w życie przepisów nowelizujących ustawę o systemie oświaty, spowodowało, iż w dniu 1 września 1999 r. ponad 2 tys. szkół podstawowych zostało zamkniętych, ponieważ nie spełniały one ustawowego wymogu liczby 150 uczniów przypadających na jedną szkołę.

⁴⁷⁵ J. Cleverly, D.C. Phillips, *Vision of Childhood. Influential Models from Locke to Spock*, New York–London 1986, s. 8.

⁴⁷⁶ Por. np. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 388.

⁴⁷⁷ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna... op.cit.*, s. 259–261.

3. Przyczyny biologiczno–psychiczne, to przyczyny tkwiące w samym dziecku. Na ich wagę w procesie nauczania zwracali uwagę m.in. tacy badacze, jak Maria Grzywak–Kaczyńska, Józef Pieter, Brunon Hołyst, Mikołaj Kozakiewicz czy Cyril Burt. Badali oni zależności między poziomem rozwoju umysłowego dzieci a ich powodzeniami czy też niepowodzeniami szkolnymi. Analizując wyniki tych badań, można stwierdzić, że nie jest uzasadnione przecenianie warunków biologiczno–psychicznych w aspekcie powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Przyczyny biopsychiczne bardzo często są nierozzerwalnie związane z niekorzystnymi aspektami ekonomiczno–społecznymi, w jakich wychowuje się dziecko, a co za tym idzie, to właśnie czynniki środowiskowe determinują rozwój biopsychiczny dziecka i powstawanie niepowodzeń edukacyjnych⁴⁷⁸.

Wskazane powyżej okoliczności i sytuacje, które determinować mogą niepowodzenia edukacyjne dziecka, rozpatrywać można w kategorii barier w zakresie realizacji prawa dziecka do edukacji. Wśród badaczy zajmujących się problemem nierówności oświatowych nie ma zgody na jednolity kierunek wyjaśniania ich przyczyn. Zmiennych interweniujących w procesy selekcji szkolnej jest bardzo wiele. W głównej mierze wskazywane kierunki przyczyn zależą od orientacji teoretycznej badacza. W literaturze przyjmuje się, że nie można jednoznacznie wskazać na jeden czynnik – społeczny, psychologiczny, kulturowy czy pedagogiczny – ponieważ mamy do czynienia z całym zespołem, a nawet zespołami wzajemnie na siebie nakładających się uwarunkowań, tworzących dla pewnej kategorii młodzieży bariery na drodze do osiągnięcia wyższego wykształcenia i wyższej pozycji społecznej⁴⁷⁹. Nierówności edukacyjne można zdefiniować analogicznie do wszelkich nierówności społecznych i rozumieć je jako nieidentyczny dostęp jednostek lub grup społecznych do dóbr edukacyjnych⁴⁸⁰. Nierówności edukacyjne rozumiane mogłyby być zatem jako korelacja między statusem przypisanym uczniowi, jego indywidualnymi właściwościami psycho–fizycznymi oraz warunkami dydaktycznymi a jego osiągnięciami szkolnymi. Kategorie statusu społecznego natomiast mogą dotyczyć różnego typu podziałów społecznych, np. ze względu na płeć, miejsce zamieszkania, przynależność do grup etnicznych czy wiek. Można zatem mówić o nierównościach edukacyjnych ze względu na płeć, miejsce zamieszkania, wiek itp. Jak podkreślają badacze status społeczno–ekonomiczny rodziny pochodzenia jednostki ma tu jednak zasadnicze znaczenie⁴⁸¹.

⁴⁷⁸ H. Hiebsch dokonał analizy ponad 2 000 przypadków dzieci, które nie uzyskały promocji do następnej klasy szkolnej i pozostawały drugi rok na tym samym poziomie kształcenia. W wyniku tych analiz stwierdził, że „zadatki wrodzone” tylko w niewielkim stopniu miały wpływ na postępy uczniów w nauce i przesądzały o niepowodzeniu dydaktycznym jakim jest drugoroczność. Twierdził on, iż „jest bardzo prawdopodobne, że o wynikach pracy uczniów, a tym samym o ich powodzeniu lub niepowodzeniu szkolnym, decydują w głównej mierze te bodźce otoczenia – przede wszystkim warunki rodzinne, które wpływają na pobudzenie lub hamowanie analityczno–syntetycznej działalności układu nerwowego”, cyt za: H. Hiebsch, *Begabung Und Schulversagen*, Pädagogik 1961, nr 3, w: Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka... op.cit.*, s. 256–258. Podobnie S. Kolmer, na podstawie prowadzonych przez siebie badań, twierdzi, że „braki w zakresie inteligencji nie wywierają tak decydującego wpływu na słabe postępy uczniów jak złe warunki ich życia”.

⁴⁷⁹ P. Długosz, M. Niezgoda, *Nierówności edukacyjne wśród młodzieży małopolski i podkarpacia*, Kraków 2010, s. 43, por. także P. Kozarzewski, *Wykluczenie edukacyjne*, w: M. Jarosz (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Warszawa 2008; czy E. Tarkowska, *Czy dziedziczenie biedy? Bariery i szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej z gminy Kościelec*, w: K. Korzeniewska, E. Tarkowska (red.), *Lata tłuste. Lata chude*, Warszawa 2002.

⁴⁸⁰ Por. P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2002.

⁴⁸¹ R. Dolata, *Szkola – segregacja – nierówności*, Warszawa 2008, s. 15.

Mimo faktu, że termin „bariera edukacyjna” jest używany w literaturze pedagogicznej, brak jest jego słownikowej definicji. Przyjmuję zatem na potrzeby niniejszej rozprawy, że terminem „**bariera edukacyjna**” określane będą te konsekwencje zaistnienia niekorzystnej sytuacji, zdarzenia czy problemów, wynikające m.in. z sytuacji indywidualnej ucznia, z sytuacji dydaktyczno–wychowawczej, a także z polityki oświatowej, które ograniczają bądź całkowicie uniemożliwiają realizację prawa dziecka do uczestnictwa w procesach edukacyjnych.

Na podstawie literatury przedmiotu, w oparciu o klasyfikację przyczyn niepowodzeń szkolnych można wskazać trzy główne rodzaje barier edukacyjnych: bariery ekonomiczno–społeczne, dydaktyczno–wychowawcze i biologiczno–psychiczne.

Zaistnienie bariery edukacyjnej może mieć swoje źródło, w oparciu o analizę literatury, w przestrzeni wymienionych powyżej barier. Często jednak bariery edukacyjne lokują się na granicy wymienionych przyczyn niepowodzeń szkolnych bądź wzajemnie nachodzą na siebie poszczególne niekorzystne okoliczności. Bariery edukacyjne pozostają często nienazwane czy nawet nierozpoznane i niedefiniowane w kategoriach naruszeń prawa do edukacji. Są to sytuacje indywidualne, wymagające pogłębionej refleksji i uwagi, dotyczą one konkretnej sytuacji dydaktyczno–wychowawczej i wariantów oddziaływania na nią rzeczywistości prawnej. Poniższe badania są próbą dookreślenia swoistych, nowych kategorii naruszeń prawa dziecka do edukacji w odniesieniu do zdefiniowanych barier występujących w literaturze pedagogicznej i w praktyce edukacyjnej.

2. Indywidualne przypadki barier edukacyjnych jako przedmiot badań

Celem podjętych badań jest przykładowe opisanie barier, jakie mogą występować w realizacji prawa dziecka do edukacji w polskim systemie oświaty. Opis ten został dokonany na podstawie analizy dwudziestu indywidualnych przypadków związanych z naruszeniami praw edukacyjnych. Przedmiotem analiz były dokumenty z Biura Rzecznika Praw Dziecka zawierające katalogi dwudziestu spraw indywidualnych.

Podstawowe pytanie, które wyznacza horyzont podejmowanych badań brzmiało:

- **jakie bariery mogą występować w realizacji prawa dziecka do edukacji w systemie oświaty w Polsce?**

Interesowało mnie jako badacza to, w jakich sytuacjach dochodzi do naruszeń w zakresie realizacji prawa dziecka do edukacji w systemie oświaty w Polsce, a także jakie są uwarunkowania sytuacji nierealizowania prawa dziecka do edukacji?

Pierwszym etapem badań był opis konkretnej sytuacji naruszenia prawa do edukacji⁴⁸². Po-
przez **sytuację naruszenia prawa dziecka do edukacji** rozumiem taką sytuację zaistniałą w rzeczywistości, w której prawo dziecko do edukacji nie jest realizowane. Opisanie tej sytuacji jest tylko pierwszym krokiem, następnie postawiłam kolejne pytanie o to, co warunkuje nierealizowanie tego prawa.

Poprzez **uwarunkowania nierealizowania prawa dziecka do edukacji** rozumiem konkretny spłot okoliczności faktycznych i prawnych, które warunkują nierealizowanie bądź utrudnienia w realizacji prawa dziecka do edukacji w analizowanych przypadkach indywidualnych. Poprzez badanie tych uwarunkowań mogłam dojść do określenia konkretnych barier edukacyjnych.

Barierę edukacyjną traktuję zatem jako możliwą konsekwencję zaistnienia konkretnej sytuacji utrudniającej możliwość realizacji prawa dziecka do edukacji, którą uszczegóławiam do sytuacji naruszenia prawa dziecka do edukacji.

Przedmiotem podjętych badań uczyniłam konkretne sytuacje naruszeń prawa dziecka do edukacji, których szczegółowa analiza i interpretacja pod kątem barier umożliwi wyłonienie, opisanie i nazwanie konkretnych barier występujących w systemie oświaty w Polsce. Jako **wskaźniki** traktowane są tu wszelkie informacje zawarte w analizowanych dokumentach opisujące fakt utrudnienia lub niemożności realizacji prawa do edukacji. Wskaźniki te, a także elementy wypowiedzi kompetentnych informatorów traktowane jako wskaźniki rzeczowe⁴⁸³ opisać wewnętrzne mechanizmy nierespektowania prawa dziecka do edukacji i sformułować nowe kategorie barier edukacyjnych. Podstawowym materiałem badawczym stały się dla mnie dokumenty zawierające dane dotyczące spraw indywidualnych, jakie wpłynęły w latach 2009–2010 do Rzecznika Praw Dziecka z zakresu spraw edukacyjnych⁴⁸⁴. Wyboru i wstępnej selekcji materiału badawczego dokonali pracownicy Biura Rzecznika Praw Dziecka, udostępniając do badań katalogi 20 spraw

⁴⁸² Sposób wyłonienia tych sytuacji zostanie szczegółowo omówiony przy problematyce doboru próby. W tym miejscu należy jednak zaznaczyć, że miałam do czynienia z wyodrębnionymi już sytuacjami naruszeń prawa.

⁴⁸³ Zgodnie z klasyfikacją wskaźników przyjętą przez S. Nowaka wypowiedzi ustne członków danej zbiorowości możemy traktować jako wskaźniki rzeczowe opisanych w nich zjawisk, zdarzeń czy stanów rzeczy, S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2007, s. 173.

⁴⁸⁴ Kierunek rozpatrywania spraw w Biurze Rzecznika Praw Dziecka wygląda następująco: list osoby zainteresowanej wpływa do Kancelarii Rzecznika, gdzie jest rejestrowany i kierowany do Rzecznika, który dekretuje daną sprawę, w zależności od jej przedmiotu, na dyrektora jednego z pięciu wydziałów: edukacji i wychowania, spraw społecznych i prawa administracyjnego, spraw rodzinnych i nieletnich, spraw międzynarodowych i konstytucyjnych oraz telefonu zaufania. Na czele każdego z tych wydziałów stoi dyrektor, który po wstępnej analizie sprawy, kieruje ją do obszaru zadań konkretnego pracownika. Zatem kategoryzacja spraw dokonuje się w aspekcie owych pięciu kategorii problemowych, a dokonuje jej Rzecznik wraz z dyrektorami wydziałów. Delegacja do takiego kategoryzowania spraw zawarta została w Statucie Biura Rzecznika, który nadaje Marszałek Sejmu. Zaznaczyć należy, że nowelizacja ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka, którą w sierpniu 2011 roku podpisał prezydent zakłada, że statut biura nadawał będzie sam Rzecznik.

indywidualnych⁴⁸⁵. W podjętych badaniach miałam zatem do czynienia z już wyodrębnionymi z rzeczywistości sytuacjami w zakresie naruszeń praw edukacyjnych, według kategorii danej sprawy, jaka funkcjonuje w Biurze Rzecznika Praw Dziecka.

Już wstępna analiza próby badawczej wykazała, że kategoryzacja spraw przyjęta w Biurze Rzecznika jest adekwatna tylko do pewnego stopnia. Kierowana do Rzecznika korespondencja ma charakter głównie nieformalny, a jej autorzy w jednym liście podnoszą różne sprawy, co rodzi problemy w jednoznacznym przyporządkowaniu sprawie określonej kategorii (edukacyjnej, socjalnej, rodzinnej itp.). Dlatego też w fazie przygotowania badań zwróciłam szczególną uwagę, aby dobór materiału badawczego odbywał się właśnie pod kątem kategorii edukacyjnej, i aby ona przeważała w doborze przypadków do badań. Taka organizacja doboru materiału do badań konieczna była ze względu na warunki uzyskanej zgody na dostęp do informacji niejawnych, jakie gromadzi Rzecznik i określone warunki ich prowadzenia na terenie Biura. W trakcie badań konieczna była możliwość wglądu do danych osobowych⁴⁸⁶ zawartych w aktach danej sprawy, a także możliwość indywidualnej rozmowy (wywiadu) z pracownikiem, który prowadził sprawę lub osobą występującą w jego zastępstwie. Nie zmienia to jednak faktu, że w prowadzonych badaniach miałam do czynienia z pewnym materiałem zastanym, przygotowanym pod kątem moich wytycznych, jednak przez osoby, które nie prowadziły badań bezpośrednio, co ostatecznie znacznie ograniczyło możliwość celowego doboru próby badawczej. Dlatego w toku dalszej analizy zdecydowałam się traktować otrzymany do analizy materiał badawczy w formie **korespondencji indywidualnej** przede wszystkim w aspekcie jakościowym. W konsekwencji tego dane ilościowe mają przede charakter ilustracyjny i czerpane są głównie z dodatkowych źródeł analiz. Analiza indywidualnego przypadku wymagała niejednokrotnie wejścia w skomplikowaną sytuację rodzinną dziecka, zawodową i osobistą rodziców, w problemy rówieśnicze oraz dydaktyczne nauczycieli. Sprawy związane z badanymi przypadkami często toczyły się całymi miesiącami, a nawet latami. Rozwiązanie przedstawionych problemów często wymagało formalnych działań administracji publicznej, orzeczeń sądów czy decyzji administracyjnych, których proces tworzenia jest rozciągnięty w czasie i sformalizowany. Niektóre sprawy nie zostały do czasu ukończenia badań zakończone, w innych dziecko stało się pełnoletnie przed zakończeniem sprawy, a jeszcze inne zostały zamknięte przez same osoby inicjujące problem bez konkretnego rozwiązania, jako wynik bezsilności i strachu lub rezygnacji z walki o prawa edukacyjne.

⁴⁸⁵ Należy zaznaczyć, że badania są celowo oparte na niewielkiej próbie badawczej. Taka liczba spraw indywidualnych pozwala jednak na szczegółową analizę każdej z nich i ukazanie szerszego kontekstu badanego przypadku.

⁴⁸⁶ W takim rozumieniu przetwarzanie danych osobowych jest uzasadniona celami naukowymi związanymi

^zPrzygotowywaniem rozprawy doktorskiej. Por. art. 26 § 2 oraz art. 27 pkt 9 Ustawy z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych (Dz.U. Nr 133, poz. 883, z późn. zm.). Ponadto zauważyć należy, że nie tylko przepisy prawa krajowego przewidują możliwość przetwarzania danych osobowych w celach naukowych i dydaktycznych, ale także Dyrektywy Unijne podkreślają konieczność współpracy w tym zakresie ze środowiskiem nauki w celach ważnych społecznie (Dyrektywa 95/46/EC Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 24 października 1995 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w zakresie przetwarzania danych osobowych). Bez wątpienia problematykę ograniczeń w dostępie do edukacji można traktować jako kwestię ważną społecznie.

Ważnym dodatkowym materiałem badawczym były:

- orzecznictwo sądowe z zakresu prawa oświatowego, tj. głównie wyroki Sądów Administracyjnych i Trybunału Konstytucyjnego,
- ustawa o systemie oświaty i akty wykonawcze do ustawy,
- ustawa o postępowaniu egzekucyjnym w administracji,
- statuty szkół i przedszkoli,
- akty prawa miejscowego,
- plany gminne związane z organizacją sieci szkół,
- sprawozdania kontrolne dokonywane przez kuratoria oświaty,
- opinie poradni psychologiczno–pedagogicznych,
- roczniki statystyczne,
- materiały Centrum Badania Opinii Społecznej,
- materiały dotyczące sytuacji edukacji w Polsce i na świecie oraz
- sprawozdania z działalności Rzecznika Praw Dziecka.

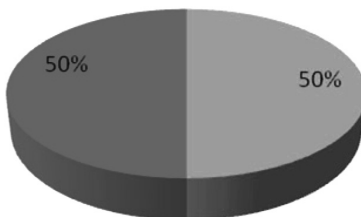
Analiza dokumentów, jakimi są coroczne sprawozdania Rzecznika Praw Dziecka mające charakter oficjalnego źródła informacji o działalności urzędu, dostarczyła wielu cennych danych dotyczących różnych wymiarów barier w realizacji prawa dziecka do edukacji w Polsce. W toku analizy materiału badawczego ważnym punktem odniesienia okazała się również własna praktyka zawodowa i doświadczenie zdobyte w Biurze Rzecznika Praw Dziecka, gdzie pracowałam w sekcji edukacyjnej Zespołu Badań i Analiz.

Indywidualne listy, jakie trafiały do Biura Rzecznika w związku z zaistniałą sytuacją naruszeń praw edukacyjnych, a które stawały się dla mnie podstawowym materiałem badawczym, miały głównie nieformalny charakter. Dlatego też nawet najbardziej ogólna charakterystyka próby badawczej napotyka na poważne przeszkody. Dokumenty, które stały się przedmiotem badań niekiedy nie zawierały nawet najbardziej podstawowych danych personalnych. Ważną zmienną dającą się odnieść do wszystkich uczestników próby był **charakter potrzeb edukacyjnych**. W analizowanym materiale dokładnie połowa spraw (10 przypadków) dotyczyła dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych⁴⁸⁷.

⁴⁸⁷ Charakter potrzeb edukacyjnych staje się punktem odniesienia w zakresie sposobu prezentowania badań, dlatego też szczegółowe jego omówienia znajduje się we wprowadzeniu rozdziału 8.

Ryc. 6. Podział badanych spraw w oparciu o kryterium potrzeb edukacyjnych (opracowanie własne).

- dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych
- dzieci o rozwojowych potrzebach edukacyjnych



Specjalne potrzeby edukacyjne wynikały głównie z niepełnosprawności fizycznej, intelektualnej, z konieczności wspomagania dziecka zdolnego oraz związane były z edukacją dziecka przewlekłe chorego.

Inne cechy, które można odnieść do próby badawczej to **wiek dziecka** (wszystkie sprawy dotyczyły dzieci w rozumieniu przyjętej definicji dziecka, tj. osoby do 18. roku życia, choć zasadnicza większość spraw odnosiła się do problemu dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu) oraz zmienna dotycząca **inicjatorów sprawy**. W większości (19 przypadków) sprawa była zgłaszana przez rodziców dziecka, w szczególności przez matki (2 sprawy zgłoszone przez ojców oraz 3 przez grupę rodziców); tylko w jednym przypadku inicjatorem zgłoszenia sprawy był nauczyciel. Obrazować to może również ogólną tendencję w zakresie spraw wpływających do Biura Rzecznika Praw Dziecka – głównymi inicjatorami są rodzice bądź opiekunowie prawni. Generalnie taka sytuacja wskazywać może na fakt dużej troski i docenienia znaczenia edukacji w ramach instytucji rodziny. Jednak niepokojący jest fakt, że tych problemów wynikających z praktyki edukacyjnej nie zauważają nauczyciele i pedagodzy, którzy rzadko zwracają się do Rzecznika w obronie praw swoich wychowanków.

Kolejną ważną kwestią jest fakt, że wszystkie omawiane sprawy trafiły do Rzecznika pośrednio, to znaczy, że nie wniosły ich same osoby zainteresowane, czyli dzieci, ale w większości ich prawni opiekunowie. Stanowiąc to może swoistą ilustrację do problemu podejmowanego we wcześniejszym etapie pracy, a dotyczącego kompetencji normatywnej dziecka. Ponadto może stać się argumentem dla części społeczeństwa, która w proklamowaniu praw dziecka i w utworzeniu specjalnej instytucji Rzecznika, dopatrywała się możliwości nadużyć ze strony samych dzieci w zakresie dochodzenia ich praw, co w konsekwencji miałooby prowadzić do utraty autorytetu dorosłych. Takie głosy oczywiście stwarzały swoiste zagrożenie dla upowszechnienia i urzeczywistnienia idei praw dziecka. Zaznaczyć należy jednak, że zdarzają się przypadki, kiedy inicjatorem sprawy jest samo dziecko, grupy dzieci, czy też sprawa zostaje podjęta w wyniku anonimowego listu, którego adresata często nie udaje się ustalić. Są to jednak przypadki nieliczne, analizowane równie starannie jak inne.

3. Metody, techniki i narzędzia badań. Przebieg badań

W celu odsłonięcia i opisanego konkretnych uwarunkowań, w jakich dochodzi do naruszeń w zakresie realizacji prawa dziecka do edukacji wybrałam jako metodę badawczą **metodę jakościowego studium indywidualnego przypadku przy wykorzystaniu techniki analizy dokumentów oraz techniki wywiadu**⁴⁸⁸. O zastosowaniu tej metody przesądziło zainteresowanie badawcze konkretnym przypadkiem, który w aspekcie podjętych badań traktuję nie jako klasyczny jednostkowy przypadek wychowawczy⁴⁸⁹, ale szerzej – jako:

- określone zjawisko naruszania prawa dziecka do edukacji; jako grupę przypadków dotyczących tego zjawiska⁴⁹⁰,
- a także jako samo praktykowanie prawa dotyczące danego zjawiska⁴⁹¹.

W prowadzonych badaniach przyjmuję zatem **podwójne rozumienie przypadku**⁴⁹²: jako zbioru indywidualnych biografii, które uwidaczniają badany problem (barierę edukacyjną), a także jako rzeczywistość praktykowania prawa w badanych, rzeczywistych sytuacjach indywidualnych/edukacyjnych, w których dochodzi do powstania bariery edukacyjnej. Strukturę przypadku tworzy spłot powiązań między tymi czynnikami, które odzwierciedlone zostają w doświadczeniach badanych osób⁴⁹³.

W tym kontekście zrozumienie danego zjawiska na podstawie jednego przypadku, bez wiedzy na temat innych, nie jest możliwe. Kiedy jednak poddawałam badaniu jednostkowy przypadek moja uwaga badawcza była na nim całkowicie skoncentrowana⁴⁹⁴. Z całą świadomością jednak

⁴⁸⁸ Zgodnie z tym założeniem, w dalszej części pracy będę stosowała przyjęte nazewnictwo traktujące analizę dokumentów i wywiad jako techniki w ramach metody studium przypadku. Zdaję sobie jednak sprawę, iż w literaturze przedmiotu może być przyjęty inny punkt widzenia traktujący wywiad oraz analizę tekstu jako metody badawcze.

⁴⁸⁹ Zgodnie z definicją studium indywidualnego przypadku, jest metodą badania indywidualnych losów ludzkich w związku z określoną sytuacją wychowawczą por. T. Pich, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, op.cit., s. 78.

⁴⁹⁰ Taki układ przyjmuję za R.E. Stake, twierdzi on, iż „Przedmiotem zainteresowania badawczego nie musi być pojedynczy przypadek, ale bardziej ogólnie, określone zjawisko lub grupa przypadków”, R.E. Stake, *Jakościowe studium przypadku*, w: *Metody badań jakościowych*, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), t. II, Warszawa 2009, s. 625.

⁴⁹¹ W naukach prawnych przypadek można rozumieć jako samo praktykowanie prawa, zob. Z. Ziemiński, *Metody i techniki badań nad funkcjonowaniem prawa*, w: *Prawo w zmieniającym się społeczeństwie*, G. Skąpska (red.), Kraków 1992, s. 390–395. W tym ujęciu interesującym dla mnie przypadkiem będzie zdeterminowanie normatywne i realizowanie/praktykowanie/funkcjonowanie prawa (tzw. Law in Action) w danych rzeczywistych sytuacjach indywidualnych, w których dochodzi do naruszenia prawa dziecka do edukacji.

⁴⁹² Jest to moja własna propozycja nowego spojrzenia na przypadek, który w ramach literatury przedmiotu definiowany jest na wiele sposobów.

⁴⁹³ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Lublin 2010, s. 172.

⁴⁹⁴ R.E. Stake, *Jakościowe studium przypadku*, op.cit., s. 625.

tę, że badanie szczególnego przypadku jest uzasadnione w kontekście zrozumienia ogólniejszej kwestii⁴⁹⁵, jaką w podjętych badaniach stanowi problematyka barier w realizacji prawa do edukacji. Przyjętą metodę można zatem określić za Robertem E. Stake terminem „**instrumentalne studium przypadku**”⁴⁹⁶, w której „konkretny przypadek ma służyć pogłębieniu wiedzy o szerszym zjawisku bądź wyciągnięciu bardziej ogólnych wniosków. Zainteresowanie samym przypadkiem było drugorzędne, miało ono raczej charakter wspierający i ułatwiający zrozumienie czegoś innego”⁴⁹⁷. Każdy z dwudziestu indywidualnych przypadków wraz z jego kontekstem został gruntownie przebadany w celu poznania i zrozumienia szerszego zjawiska⁴⁹⁸. W tym też celu przypadki te zostały w sposób celowy dobrane⁴⁹⁹. W tym kontekście podjęte badania określam mianem **instrumentalnego, grupowego studium przypadku**.

Na podstawie literatury dotyczącej studium przypadku można wskazać na trzy podstawowe techniki wykorzystywane w jego ramach: wywiad, analiza dokumentów oraz obserwacja⁵⁰⁰. Techniki, którymi posługiwałam się podczas badania to analiza dokumentów i wywiad narracyjny, pogłębiony. Badane przeze mnie przypadki były niejako poza możliwością bezpośredniego doświadczenia przez obserwację. Wynikało to z niemożności dostępu do osób, których problem indywidualny badałam, przede wszystkim ze względu na ochronę ich prywatności, aspekty etyczne oraz historyczny kontekst badań. Techniki, którymi się posługiwałam w ramach metody jakościowego studium przypadku miały „służyć zdobyciu jak największej wiedzy na jego temat, tak aby móc uwypuklić kluczowe znaczenia (...) oraz aby opisać przypadek na tyle głęboko, by czytelnik mógł doświadczyć wydarzeń związanych z przypadkiem i samodzielnie wyciągnąć wnioski”⁵⁰¹.

Podstawową techniką badawczą była analiza treści dokumentów dotyczących danego przypadku biograficznego⁵⁰². Przebiegała ona według określonego planu badań, w oparciu o przygotowane narzędzie – przewodnik do analizy dokumentów⁵⁰³. Zaznaczyć należy jednak, że plan ten traktowany był w sposób elastyczny, bowiem w trakcie badań pewne problemy zanikały, a inne wyłaniały się,

⁴⁹⁵ C. Ragin twierdzi, że badanie szczególnego, konkretnego przypadku jest uzasadnione tylko wtedy, gdy służy zrozumieniu ogólniejszych kwestii. Nawet w badaniach eksperymentalnych i sondażu zainteresowanie indywidualnym przypadkiem wynika z traktowania go jako ilustracji danego zjawiska por. C. Ragin, H. Becker (red.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*, Cambridge 1992.

⁴⁹⁶ W literaturze przedmiotu odnajduję trzy rodzaje studiów przypadku: autoteliczne, instrumentalne i grupowe. Zob. Ewa-lucja w edukacji, L. Korporowicz (red.), Warszawa 1997; R.E. Stake, *Jakościowe studium przypadku, op.cit.* Prowadzone badania wyczerpują przesłanki studium instrumentalnego, grupowego. Nie są skierowane na zainteresowanie przypadkiem samym w sobie (studium autoteliczne).

⁴⁹⁷ R.E. Stake, *Jakościowe studium przypadku, op.cit.*, s. 628.

⁴⁹⁸ *Ibidem*.

⁴⁹⁹ *Ibidem*.

⁵⁰⁰ Por. m.in. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, s.79 ; B. Turlejska, *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Kraków 1998, s. 85, a także por. R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, Edukacja 1997, nr 3.

⁵⁰¹ *Ibidem*, s. 634.

⁵⁰² Szczegółowa charakterystyka materiału badawczego omówiona zostanie w kolejnym podrozdziale.

⁵⁰³ Przewodnik znajduje się w aneksie nr 1.

tworząc nowe konteksty znaczeń⁵⁰⁴. Dlatego zrezygnowałam z wykorzystania w toku analiz wystandaryzowanego kwestionariusza, a posłużyłam się przewodnikiem do analizy⁵⁰⁵.

Wybrana przeze mnie technika badawcza stanowi z reguły metodę uzupełniającą w badaniach pedagogicznych. Zastrzeżenie to podyktowane jest tym, że bardzo często brak jest jednoznacznej, ustalonej i jedynie słusznej interpretacji poddawanych analizie treści dokumentów. Interpretacja zależy od wielu czynników; między innymi od doświadczeń człowieka, które w różnym stopniu pokrywają się z zawartością merytoryczną tekstu⁵⁰⁶. Jest to podstawowa trudność w jednoznacznym odtworzeniu intencji twórcy tekstu. Trudność ta pojawia się zarówno w interpretacji tekstów pedagogicznych, jak i prawnych, bowiem „istnieje tyle różnych typów rozumienia, ile jest różnych rodzajów wykładni”⁵⁰⁷. Stąd też powstaje wielość interpretacji pedagogicznych i wykładni prawnej również w zakresie kategorii prawo dziecka do edukacji.

Zgromadzona w danej sprawie indywidualnej dokumentacja wymagała przeprowadzenia dokładnych analiz jakościowych. Staranny namysł nad każdą ze spraw pogłębiony został o dodatkowe informacje, których nie udało się odczytać z dokumentów, a których doskonałym źródłem okazały się wypowiedzi osób prowadzących dane sprawy – pracowników Biura Rzecznika Praw Dziecka. Na potrzeby niniejszych badań określiłam ich mianem „kompetentnych informatorów”. W związku z tym została przyjęta technika wywiadu swobodnego, częściowo nieskategoryzowanego, gdzie badacz „korzysta z wykazu problemów, które powinien poruszyć w trakcie wywiadu: listy pytań, które należy postawić formie uznanej przez prowadzącego za stosowną i w dowolnej kolejności”⁵⁰⁸. Przygotowane narzędzie badawcze⁵⁰⁹ zawierało zatem jedynie tzw. punkty węzłowe rozmowy, dzięki czemu wywiad stał się na tyle swobodny, że pozwala na nagłą zmianę kierunków rozmowy i jednocześnie na tyle standaryzowany, że pozwolił uchwycić wyraźne wzorce⁵¹⁰. Podczas analizy informacji uzyskanych od kompetentnych informatorów stosowana była również technika jakościowej analizy treści bowiem to, „co badacz może zaobserwować, usłyszeć od badanych też jest tekstem stanowiącym przetworzone przez ich i swoje struktury poznawcze wersje zdarzeń”⁵¹¹. Zastosowanie dodatkowej techniki badawczej pozwoliło na ujednolicenie wyników uzyskanych danych w trakcie analizy dokumentów oraz wywiadu, bowiem prowadzone były na ten sam temat i w oparciu o te same pytania główne i szczegółowe⁵¹².

Dane zebrane do jakościowego studium konkretnego przypadku były w toku prowadzonych badań wielokrotnie interpretowane⁵¹³. Zostały one zakodowane, przy czym sporządzone

⁵⁰⁴ R.E. Stake, *Jakościowe studium przypadku*, *op.cit.*, s. 639

⁵⁰⁵ Patrz. Aneks Nr 2.

⁵⁰⁶ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, *op.cit.*, s.29.

⁵⁰⁷ J. Stelmach, *Co to jest hermeneutyka?*, *op.cit.*, s. 36.

⁵⁰⁸ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1999, s. 121

⁵⁰⁹ Patrz Aneks Nr 3.

⁵¹⁰ C.F. Nachmias, D. Nachmias, *Metody Badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.

⁵¹¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 257.

⁵¹² Por. R.K. Merton, M. Friske, P. Kendall, *The Focused Interview*, New York 1956

⁵¹³ R.E. Stake, *Jakościowe studium przypadku*, *op.cit.*, s. 634.

notatki i tabele nie służyły wyłącznie tworzeniu klasyfikacji oraz rozpoznawaniu prawidłowości, lecz stały się przedmiotem procesu analiz i rozumienia.

Jedną z cech przyjętej metody badawczej jest konieczność poświęcenia dużej ilości czasu na przebywanie w „terenie badań”.⁵¹⁴ Terenem tym było Biuro Rzecznika Praw Dziecka w Warszawie, a badania odbyły się w grudniu 2010 roku. Ze względu na konieczność dostępu do informacji niejawnych nie było możliwe prowadzenie badań poza tą instytucją.

Zaznaczyć należy, że w przeanalizowanej literaturze przedmiotu wskazuje się na dużą wartość i specyfikę wiedzy gromadzonej dzięki wykorzystaniu metody jakościowego studium przypadku, w porównaniu z innymi metodami. Wiedza ta jest⁵¹⁵:

- bardziej konkretna, głęboko oparta na własnym doświadczeniu i pozwalająca odnieść się do doświadczeń czytelnika;
- bardziej kontekstualna, mniej abstrakcyjna i formalna;
- w większym stopniu pozwalająca odbiorcom na własne interpretacje, co w połączeniu z ich wiedzą i doświadczeniem może prowadzić do prób uogólnień.

4. Uwagi o strukturze prezentowanych studiów przypadku

Podejmując badania dotyczące studiów nad indywidualnymi przypadkami związanymi z sytuacjami naruszeń prawa dziecka do edukacji, musiałam podjąć ważną decyzję dotyczącą sposobu ich prezentacji. Prowadzone analizy były ciągłą próbą interpretacji danych z analizowanych tekstów dokumentów, notatek, rozmów i wywiadów w celu głębszego i dokładniejszego zrozumienia przypadku⁵¹⁶, w którym zostały „ujawnione” i nazwane sploty sytuacji, których konsekwencją było nierealizowanie prawa do edukacji. Dzięki tym szczegółowym analizom danych umieszczonych w kontekście można było zbudować „nowy tekst (reprezentację), stanowiący skontekstualizowany obraz badanej rzeczywistości”⁵¹⁷. Rezultatem był gęsty opis tych poszczególnych przypadków, ich kontekstów i znaczeń. Opis ten jest cenny, ponieważ ułatwienia zrozumienia szerszego zjawiska.

⁵¹⁴ *Ibidem*.

⁵¹⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Lublin 2010, s. 173.

⁵¹⁶ R.E. Stake, *Jakościowe studium przypadku, op.cit.*, s. 633.

⁵¹⁷ *Ibidem*.

Zdecydowałam o następującej strukturze prezentacji badań: w pierwszej kolejności „opowiedziana” została historia indywidualnego przypadku⁵¹⁸. Następnie, na podstawie podjętej wykładni prawnej, dokonałam próby określenia i nazwania rodzaju bariery edukacyjnej, jaka w danym przypadku wystąpiła. Zaproponowane zostały także nowe rodzaje barier, jakie zdiagnozowane były w ramach badanych przypadków. Po dokonaniu analizy 20 przypadków przeszłam do prezentacji wyników i wniosków z badań. Struktura prezentowanych badań, w odniesieniu do każdego przypadku, jest zatem następująca:

1. Historia indywidualnych przypadków (X1...X20).
 - a) Kategoria spraw: „specjalne potrzeby edukacyjne”
 - b) Kategoria spraw: „rozwojowe potrzeby edukacyjne”
2. Rodzaj bariery edukacyjnej – charakterystyka występujących w danym przypadku barier.
3. Wnioski ogólne z badań zawierające merytoryczne posumowanie i klasyfikacje barier.

Ad. 1 i 2. W celu uporządkowania danych, indywidualne przypadki dobrane zostały w pewne grupy tematyczne i przedstawione w tym układzie. Wstępna analiza materiału badawczego pozwoliła wyłonić następujące rodzaje analizowanych spraw w oparciu o **kryterium potrzeb edukacyjnych**.

Tabela 2. Podział analizowanych spraw w oparciu o kryterium potrzeb edukacyjnych (opracowanie własne).

Indywidualne biografie			
Specjalne potrzeby edukacyjne	Dziecko z orzeczeniem	Rozwojowe potrzeby edukacyjne	Dziecko w wieku edukacji przedszkolnej
	Dziecko chore		Dziecko w wieku edukacji szkolnej
	Dziecko zdolne		

⁵¹⁸ Badacze umieszczają opowiadanie historii w ramach nurtu badań zwanego metodą narracyjną. W naukach prawnych używa się natomiast terminu „opis stanu faktycznego”. Zdaję sobie sprawę, że nie jest możliwe przedstawienie całej historii badanego przypadku, dlatego musiałam zdecydować, co jest najważniejsze w aspekcie zrozumienia przypadku (w ujęciu szerszym). Dlatego zawarte w ramach niniejszej rozprawy historie przypadków są historiami przedstawionymi z punktu widzenia badacza w oparciu o przyjęte kryteria analizy. W ostatecznym opisie badań pomijane mogą być zatem informacje nieistotne z punktu widzenia celu prowadzonych badań. O trudnościach związanych z prezentacją historii przypadków traktuje m.in. R.E. Stake, *Jakościowe studium przypadku*, op.cit., s. 634.

Do celów prezentacji badań przypadki uporządkowane zostały w podziale dychotomicznym, a dotyczyły one specjalnych i rozwojowych potrzeb edukacyjnych:

- 1) realizacji prawa do edukacji przez dziecko **o specjalnych potrzebach edukacyjnych**; w tym:
 - a) dzieci posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego,
 - b) dzieci przewlekłe chorych,
 - c) dzieci szczególnie zdolnych;
- 2) realizacja prawa do edukacji przez dziecko **o rozwojowych potrzebach edukacyjnych**:
 - a) dzieci w wieku edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej,
 - b) dzieci w wieku edukacji szkolnej.

Używam terminu „**rozwojowe potrzeby edukacyjne**” w stosunku do grupy dzieci, które posiadają specyficzne dla danego wieku i stopnia rozwoju potrzeby edukacyjne, natomiast nie posiadają „**specjalnych potrzeb edukacyjnych**” w rozumieniu przepisów o kształceniu specjalnym. Poprzez wprowadzenie terminu „rozwojowe potrzeby edukacyjne” podkreślona zostaje waga indywidualizacji procesu nauczania każdego ucznia w szkole oraz diagnozy jego indywidualnych potrzeb i predyspozycji, która to diagnoza powinna być pierwszym etapem realizacji jego praw edukacyjnych.

ROZDZIAŁ VIII

Przykłady sytuacji naruszeń prawa dziecka do edukacji

1. Realizacja prawa do edukacji przez dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych

1.1. „Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych” – trudności definicyjne

Przepisem prawnym, który stanowi podstawę, w oparciu o którą analizowane były przypadki w grupie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jest artykuł pierwszy ustawy o systemie oświaty. Stanowi on, że system oświaty w Polsce zapewnia w szczególności:

(...) 4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwości korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;

5) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;

5a) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych.

Artykuł 71b ust. 2 u.s.o. precyzuje, że „w zależności od rodzaju niepełnosprawności, w tym stopnia upośledzenia umysłowego, dzieciom i młodzieży (...) organizuje się kształcenie i wychowanie, które stosownie do potrzeb umożliwia naukę w dostępnym dla nich zakresie, usprawnienie zaburzonych funkcji, rewalidację i resocjalizację oraz zapewnia specjalistyczną pomoc i opiekę”⁵¹⁹.

⁵¹⁹ Art. 71b ust. 2 u.s.o.

Powszechność prawa do edukacji oraz zasada równych szans edukacyjnych jest głównym determinantem licznych zmian w prawie i w praktyce oświatowej, których celem nadrzędnym jest pełna realizacja prawa do edukacji wszystkich dzieci i młodzieży, bez względu na różnice, jakie mogą wśród nich występować w związku ze stanem ich zdrowia, poziomem intelektualnym, czy poziomem sprawności fizycznej. Dotyczy to w szczególności dzieci przejawiających zaburzenia rozwojowe w zakresie:

- dysleksji, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii,
- radzenia sobie z doświadczanymi emocjami rzutujących na zachowanie,
- przewlekłych chorób,
- deficytów rozwoju, takimi jak różnego rodzaju niepełnosprawności (intelektualne, fizyczne czy sprzężone),
- a także dzieci szczególnie uzdolnione⁵²⁰.

Jak wskazują badania opublikowane w brytyjskim raporcie Warnocka, około 20% populacji uczniów to dzieci, u których występują specjalne potrzeby edukacyjne. Co ciekawe – w tej grupie tylko u około 3% uczniów stwierdza się różnego rodzaju niepełnosprawności⁵²¹. Pozostała część to dzieci ze specyficznymi zaburzeniami w rozwoju, których liczba wciąż wzrasta. Również polskie badania wskazują na podobną tendencję. W szkołach już ok. 20% wszystkich uczniów wymaga specjalnego wsparcia edukacyjnego i ich liczba wykazuje tendencję wzrostową⁵²². Nie ma jednak rzetelnej wiedzy o faktycznym rozmiarze tego zjawiska w polskich szkołach.

Nie wszystkie rodzaje niepełnosprawności tzw. medycznej czy administracyjnej (tj. kiedy dziecko posiada orzeczenie o niepełnosprawności) pokrywają się z rodzajami niepełnosprawności tzw. oświatowej, kiedy dziecko ma orzeczenie poradni psychologiczno–pedagogicznej o potrzebie kształcenia specjalnego. Tymczasem prawo oświatowe operuje pojęciami, takimi jak „uczeń niepełnosprawny” czy „dziecko niepełnosprawne” w zakresie danych statystycznych, organizacji i dostosowywania warunków i wymagań edukacyjnych oraz wielu praw związanych z niepełnosprawnością, nie definiując tego terminu. Pojawia się zatem wątpliwość definicyjna związana z kategoriami niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych, która uniemożliwia rzetelną diagnozę sytuacji tych dzieci.

Dziecko posiadające orzeczenie poradni psychologiczno–pedagogicznej niekoniecznie jest osobą niepełnosprawną w przepisów prawa z zakresu rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Nie każ-

⁵²⁰ *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Raport z monitoringu*, J. Ciechanowski, E. Czyż, Z. Kołodziej (opr.), Warszawa 2009, s. 6.

⁵²¹ A. Król, P. Kuzior, M. Łyszczarz, *Prawo oświatowe. Komentarz do ustawy o systemie oświaty*, Warszawa–Bielsko–Biała 2009, s. 423.

⁵²² Zob. M. Spendel, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*, Katowice 1999, s. 12 oraz U. Grodzka, T. Serafin, *Wczesna diagnoza i edukacja dzieci niepełnosprawnych*, w: *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*, B. Szczepankowska, J. Mikulski (red.), Warszawa 1999, s. 163.

de też dziecko niepełnosprawne w aspekcie medycznym posiada specjalne potrzeby edukacyjne. Analiza aktów z zakresu prawa oświatowego wskazuje ponadto, że samo zjawisko niepełnosprawności w aspekcie medycznym nie przesądza o obowiązku szkoły w zakresie dostosowania procesu edukacyjnego do specjalnych potrzeb edukacyjnych takiego ucznia. Następuje to dopiero niejako w następstwie „oświatowego poświadczenia” niepełnosprawności poprzez wydanie opinii o potrzebie kształcenia specjalnego przez poradnię psychologiczno–pedagogiczną. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno–pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych⁵²³ określa, że każde dziecko z niepełnosprawnością (podobnie jak dziecko zdrowe) ma prawo do uzyskania opinii bądź orzeczenia w sprawach dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych, zwolnienia, w przypadku wady słuchu lub z głębokiej dysleksji rozwojowej, z nauki drugiego języka obcego, a także dostosowania formy i warunków przystępowania do sprawdzianu bądź odpowiedniego egzaminu. Ponadto przepisy prawa określają, że każde dziecko z niepełnosprawnością ma prawo do dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb, w momencie kiedy poradnia psychologiczno–pedagogiczna lub inna poradnia specjalistyczna stwierdza u niego specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie wymaganiom edukacyjnym⁵²⁴.

Pierwsza trudność, jaką diagnozuję na podstawie analizy stanu prawnego, to niemożliwość precyzyjnego wskazania skali zjawiska specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci.

Zatem brak jednolitej definicji niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych w zakresie prawa oświatowego jest pierwszą z analizowanych barier edukacyjnych.

Zasygnalizowane problemy definicyjne nie zmieniają faktu, że liczba dzieci, których potrzeby edukacyjne są specjalne, ze względu na różnorakie okoliczności, w tym niepełnosprawność, wciąż rośnie. Wzrost we współczesnych szkołach liczby dzieci, których potrzeby edukacyjne wymagają specjalnej diagnozy i podjęcia dodatkowych działań pedagogicznych, znajduje również przełożenie na ilości spraw w tym zakresie, jakie kierowane są do Rzecznika Praw Dziecka. W analizowanym materiale badawczym **dokładnie połowa spraw** (10 przypadków) dotyczyła dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Sprawy z tego zakresu zostały podzielone do analiz na trzy kategorie dzieci:

- 1) posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego,
- 2) przewlekłe chore oraz
- 3) wybitnie zdolne.

W takim też porządku zostaną przedstawione wyniki badań.

⁵²³ Dz.U. Nr 228, poz. 1488.

⁵²⁴ Art. 1 pkt 4–6a Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r. i §6 pkt 1, 2 i 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, Dz.U. Nr 199, poz. 2046 z późn. zm.

1.2. Dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

W badanych przypadkach związanych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie wszystkie dzieci posiadały orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Takie orzeczenie posiadały tylko dzieci z niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną. Celowe wydaje się wyodrębnić tę grupę dzieci do analizy. Wśród nich, jako zakwalifikowane do nauczania programem szkoły specjalnej znalazły się dzieci (6 osób):

- zagrożone niedostosowaniem społecznym (1 osoba),
- upośledzone umysłowo w stopniu lekkim i umiarkowanym (2 osoby),
- autystyczne (1 osoba),
- z niepełnosprawnościami sprzężonymi (2 osoby).

Dzieci te powinny realizować indywidualny program nauczania w szkole ogólnodostępnej, a także korzystać ze specjalistycznej pomocy psychologiczno–pedagogicznej. W rzeczywistości edukacyjnej dzieci te napotykały na bariery w zakresie realizacji ich prawa do edukacji, które zostaną poniżej szczegółowo opisane.

Przypadek X1. Kategoria: „specjalne potrzeby edukacyjne” Dzieci posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Historia przypadku

Dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez Poradnię Psychologiczno–Pedagogiczną. Diagnozując chłopca, zespół orzekający stwierdził, że: „uczeń jest poważnie zagrożony niedostosowaniem społecznym, ulega pogłębiającej się demoralizacji: częste wagary, utrudnia prowadzenie lekcji. Jego zachowanie uwłacza godności osobistej pracowników szkoły, bywa agresywny wobec kolegów. W opinii pedagogów całkowicie ignoruje regulamin szkoły. Wykazuje się bardzo słabym rozwojem w sferze moralnej, nieprawidłowo rozumuje w sytuacjach społecznych, ujawniając silne reakcje egocentryczne. W związku z poważnymi zaniedbaniami edukacyjnymi i wychowawczymi obserwuje się regres rozwoju poznawczego – sprawność intelektualna kształtuje się na poziomie upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim. Podstawowe funkcje poznawcze obniżone. Dziecko wykazuje dużą impulsywność reakcji, tendencję do szybkiego rezygnowania w obliczu trudności, niską motywację do podejmowania wysiłku intelektualnego”. Zespół orzekający stwierdził, że uczeń wymaga specjalnej organizacji i metod pracy zgodnie z art. 71b ust. 1 u.s.o. i jest dzieckiem niepełnosprawnym w rozumieniu § 2 ust. 1 pkt 9 (pkt 13 i 6) rozporządzenia

Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach⁵²⁵. W załącznikach umieszczono informacje o potrzebie kształcenia specjalnego w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii, kontynuacji edukacji gimnazjalnej według programu dla osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, indywidualnej pomocy w uzupełnieniu braków edukacyjnych, a także objęcie chłopca socjoterapią oraz pracę nad rozwijaniem świadomości podstawowych zasad moralnych i treningu kontroli złości.

Sprawę zainicjowała matka chłopca, która miała duże trudności ze znalezieniem szkoły dla swojego dziecka, gdzie mógłby kontynuować edukację gimnazjalną, ponieważ „żadna szkoła nie chce go przyjąć” (słowa matki). Powodem takiego stanu rzeczy, według matki, było orzeczenie z Poradni Psychologiczno–Pedagogicznej, które zostało wydane na podstawie krzywdzącej opinii z gimnazjum, w którym źle traktowano jej dziecko. „Szkoła ta z byle powodu wzywała policję na syna, a mi kazano zabrać go ze szkoły, ponieważ nie mają takiego programu, żeby syna uczyć. Potem przeniosłam syna do innej szkoły, ale skończył tylko I klasę, bo dojeżdżał prawie 3 godz. do szkoły od miejsca zamieszkania. Do tej pory nie mogę znaleźć żadnej szkoły” – słowa matki. Matka wystąpiła do Kuratorium Oświaty i Poradni Psychologiczno–Pedagogicznej z prośbą o zmianę treści orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Otrzymawszy negatywną odpowiedź zgłosiła sprawę do Rzecznika Praw Dziecka.

Chłopiec był podopiecznym sądu, posiadał orzeczenie o umieszczeniu w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii oraz był podopiecznym Ośrodka Kuratorskiego, który na potrzeby sprawy wydał opinię wskazującą na postępującą demoralizację chłopca i nieskuteczne wychowawczo środowisko rodzinne.

Według dyrektora Zespołu Szkół Specjalnych, gdzie chłopiec uczęszczał do gimnazjum, był uczniem, który nie realizował obowiązku szkolnego, nie został klasyfikowany z dwóch przedmiotów oraz nie opanował przewidzianego zakresu wiadomości z wielu innych przedmiotów. Z dniem 1 września nie stawiał się do szkoły i nie powiodły się próby kontaktu dyrektora z matką w tej sprawie. Dyrektor nie otrzymała również potwierdzenia z innej placówki o uczęszczaniu chłopca do szkoły. Wystosował zatem, zgodnie z procedurą, pismo do matki z prośbą o wyjaśnienie, dlaczego dziecko nie uczęszcza do szkoły.

Rodzaj bariery edukacyjnej

W omawianym przypadku istniał problem z realizacją obowiązku szkolnego przez chłopca. Posiadał opinię Poradni Psychologiczno–Pedagogicznej o potrzebie kształcenia specjalnego. Stanowisko poradni było, według matki, krzywdzące dla chłopca, bowiem powstało w wyniku negatywnej

⁵²⁵ Dz.U. z 2005 Nr 19 poz.166.

opinii szkoły, w której czuł się on źle i nie był wspierany. Ponieważ szkoła znajdowała się daleko od miejsca zamieszkania, decyzją matki chłopiec zrezygnował z edukacji w tej szkole, w następstwie czego zaprzestał realizacji **obowiązku szkolnego** i nie stawiał się w nowym roku szkolnym do żadnej placówki. W kilku szkołach odmówiono matce przyjęcia dziecka ze względu na posiadane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Według informacji otrzymanych od kompetentnego informatora chłopiec był znany w środowisku rówieśniczym z negatywnych zachowań, a także był stroną w sądzie w sprawie z urzędu o czyn karalny. Stąd też mogła wynikać niechęć przyjęcia takiego ucznia do szkoły ogólnodostępnej, tym bardziej, że orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego zostało wydane na podstawie rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w **specjalnych** przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach, a nie w szkołach ogólnodostępnych.

Na podstawie przedstawionego stanu faktycznego można zdiagnozować następujące bariery w realizacji prawa do edukacji ucznia X1. Przede wszystkim mamy tu do czynienia z barierą **biologiczno-psychologiczną** tkwiącą w samym uczniu i jego negatywnym zachowaniu. Negatywne zachowanie noszące znamiona agresji i przestępczości staje się przeszkodą w procesie realizacji praw edukacyjnych. Zakłóca bowiem prawidłowe funkcjonowanie dziecka w szkole doprowadzając, w rezultacie, do podjęcia decyzji o rezygnacji z nauki.

Wskazać należy także na barierę tkwiącą w strukturach organizacyjnych systemu oświaty i systemu resocjalizacji nieletnich, które w tym przypadku okazały się niewydolne. Na potrzeby niniejszych badań określona została ona jako **bariera systemowa w zakresie resocjalizacji nieletnich**. Ta kategoria barier edukacyjnych ma dla poniższych badań zasadnicze znaczenie, bowiem bez odpowiednich działań resocjalizacyjnych nie uda się zagwarantować pełnej realizacji praw edukacyjnych. Jednak ciągłe zmiany w systemie kierowania nieletnich i przekształcanie ośrodków, które mają się zajmować resocjalizacją i edukacją doprowadzają do sytuacji z powyższego kazusu, w której uniemożliwiona zostaje realizacja prawa do nauki. Jak podaje kompetentny informator „w praktyce na miejsce w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii oczekuje się bardzo długo, a szkoły ogólnodostępne nie chcą przyjmować «trudnych dzieci», które mają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, gdyż nie są do tego przygotowane kadrowo i lokalowo”. W rezultacie dziecko trafia do ogólnodostępnej szkoły rejonowej, gdzie stanowić może zagrożenie dla innych uczniów oraz pogłębia się proces jego demoralizacji bądź – oczekując na miejsce w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii – nie realizuje prawa i obowiązku nauki.

Zaznaczyć należy jednak, że bezpośrednią przesłanką nierealizowania przez chłopca obowiązku szkolnego była decyzja jego matki dotycząca rezygnacji z kształcenia w szkole, która znajdowała się w dużej odległości od miejsca zamieszkania. W konsekwencji tej decyzji pojawiła się

- **bariera związana z decyzjami rodzicielskimi.**

Według dodatkowo uzyskanych informacji chłopiec trafił ostatecznie Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w miejscowości X, skąd dwukrotnie uciekał, o czy za każdym razem informowana była policja.

Kolejne pięć omawianych przypadków dzieci z określoną niepełnosprawnością, potwierdzoną orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, dotyczyło wspólnego problemu w dostępie do edukacji, jakim jest kwestia dowozu do szkoły. Podstawą prawną dla analizowanych przypadków jest art. 17 u.s.o., który brzmi:

Art. 17. Sieć szkół

1. Sieć publicznych szkół powinna być zorganizowana w sposób umożliwiający wszystkim dzieciom spełnianie obowiązku szkolnego z uwzględnieniem ust. 2.

2. Droga dziecka z domu do szkoły nie może przekraczać:

- 1) 3 km – w przypadku uczniów klas I–IV szkół podstawowych;*
- 2) 4 km – w przypadku uczniów klas V i VI szkół podstawowych oraz uczniów gimnazjów.*

3. Jeśli droga dziecka z domu do szkoły, w której obwodzie mieszka, przekracza odległości wymienione w ust. 2, obowiązkiem gminy jest zapewnienie bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu lub zwrot kosztów przejazdu środkami komunikacji publicznej.

3a. Obowiązkiem gminy jest:

- 1) zapewnienie uczniom niepełnosprawnym, których kształcenie i wychowanie odbywa się na podstawie art. 71b (tj. objętych kształceniem specjalnym – przypis własny) bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższej szkoły podstawowej i gimnazjum, a uczniom z niepełnosprawnością ruchową, upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – także do najbliższej szkoły ponadgimnazjalnej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 21. roku życia;*
- 2) zapewnienie dzieciom i młodzieży (...) z upośledzeniem umysłowym z niepełno sprawnościami sprzężonymi, bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do ośrodka umożliwiającego tym dzieciom i młodzieży realizację obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, nie dłużej jednak niż do ukończenia 25. roku życia.*
- 3) Zwrot kosztów przejazdu ucznia, o którym mowa w pkt 1 i 2, oraz jego opiekuna do szkoły lub ośrodka, wymienionych w pkt 1 i 2, na zasadach określonych w umowie zawartej między wójtem (burmistrzem, prezydentem miasta) i rodzicami, opiekunami lub opiekunami prawnymi ucznia, jeżeli dowożenie i opiekę zapewniają rodzice, opiekunowie lub opiekunowie prawni.*

Przypadek X2. Kategoria: „specjalne potrzeby edukacyjne” Dzieci posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Historia przypadku

Rodzeństwo dzieci X i Y posiada orzeczenie Poradni Psychologiczno–Pedagogicznej o potrzebie kształcenia specjalnego w związku z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz orzeczenie Powiatowego Zespołu do Spraw Orzekania o Niepełnosprawności o niepełnosprawności. Matka chłopców w związku z obserwowanymi trudnościami dzieci w ogólnodostępnej szkole rejonowej postanowiła przenieść chłopców do Zespołu Szkół Specjalnych, gdzie mieliby zapewnioną specjalistyczną opiekę i wsparcie. Dyrektor szkoły rejonowej, do której uczęszczali dzieci, twierdził, że jego szkoła jest przygotowana do realizacji specjalnych zaleceń edukacyjnych, ponieważ zatrudnia oligofrenopedagoga, a dzieci mają zapewniony odpowiedni poziom kształcenia zgodny z zaleceniami określonymi w orzeczeniu oraz zapewniony bezpłatny dowóz do szkoły. Na podstawie orzeczenia wydanego przez zespół orzekający Poradni Psychologiczno–Pedagogicznej dzieci mogły realizować obowiązek szkolny w szkole ogólnodostępnej, integracyjnej lub specjalnej.

Według opinii Ministerstwa Edukacji Narodowej rodzic ma prawo wyboru szkoły dla swojego dziecka nawet wówczas, gdy nie jest wskazana ta szkoła w orzeczeniu, a jeżeli jest wskazana, to takie prawo bezdyskusyjnie rodzicowi przysługuje. W związku z tym decyzja rodziców, w zakresie przeniesienia dzieci jest faktyczną realizacją ich prawa. „Jednak w sytuacji, gdy gmina stwarza odpowiednie warunki kształcenia na swoim terenie, czynią to na swój koszt” – słowa wójta gminy. Stanowisko wójta nie znajduje jednak podstaw w obowiązującym stanie prawnym. Zaznaczyć należy, iż dowóz dzieci do szkoły specjalnej gmina organizuje korzystając ze środków subwencji ogólnej. Wójt gminy zatem odmawia organizacji dowożenia dzieci do szkoły specjalnej, ponieważ szkoła rejonowa może spełniać warunki określone w orzeczeniu.

W trakcie prowadzenia badań uzyskano interpretację art. 17 ust. 3 dokonaną przez Departament Kształcenia Ogólnego i Wychowania Ministerstwa Edukacji Narodowej. Według stanowiska MEN: „rodzic dziecka niepełnosprawnego ma prawo wyboru, czy korzysta z transportu zorganizowanego przez gminę, czy też organizuje dowóz dziecka do szkoły we własnym zakresie”. W związku z powyższym oraz w nawiązaniu do art. 71b u.s.o. oraz art. 17 ust. 3a wydaje się bezsporne, że matka ma prawo wyboru szkoły dla swoich dzieci, a na gminie ciąży obowiązek zapewnienia bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu dzieci do szkoły bądź refundacja kosztów dowozu dzieci przez rodziców, w przypadku takiej decyzji rodziców. W analizowanym przypadku, matka posiadała 5 dzieci i prowadziła gospodarstwo, dlatego nie była w stanie zorganizować dowożenia dzieci we własnym zakresie.

Rzecznik Praw Dziecka zwrócił się do wójta gminy o podjęcie działań w tej sprawie. Wójt odpisał, że organizacja dowozu dzieci podjęta zostanie w momencie formalnego zakończenia przeniesienia uczniów do szkoły specjalnej: „W momencie dopełnienia wszystkich formalności związanych

z przejściem dzieci do szkoły specjalnej, gmina wywiąże się z nałożonego na nią przez ustawodawcę obowiązku zapewnienia dowozu dzieci, zaś decyzje, co do jego formy, podejmie z uwzględnieniem możliwości finansowych, którymi dysponuje”. Po otrzymaniu skierowania od starosty do szkoły specjalnej, matka znów wystąpiła do wójta w sprawie organizacji dowozu. Ten odpisał, iż gmina nie dysponuje własnym transportem, a ewentualny zakup stosownej usługi wymaga przeprowadzenia odpowiedniego postępowania, które z uwagi na konieczne procedury jest czasochłonne. Proponuje zatem podpisanie umowy dotyczącej refundacji kosztów dowozu dzieci komunikacją publiczną do szkoły lub refundację kosztów dowożenia prywatnym samochodem. Matka jednak nie była w stanie sama zorganizować dowozu dzieci do szkoły.

Zauważyć należy, że to stanowisko wójta przygotował dopiero w miesiącu sierpniu, podczas gdy od lutego matka zwracała się do niego w tej sprawie. W tej sytuacji, kiedy rok szkolny rozpoczyna się za parę dni dzieci miały uniemożliwioną realizację obowiązku szkolnego poprzez brak dowozu do szkoły. Rzecznik zatem raz jeszcze wystąpił do wójta w przedmiotowej sprawie, wskazując na opieszałość w jej załatwianiu. Wójt odpisał, że matka postanowiła ostatecznie nie przynosić dzieci do szkoły specjalnej. Realizują oni swój obowiązek szkolny w szkole rejonowej, a na prośbę matki klasa VI, do której uczęszcza jedno z dzieci została podzielona na dwa oddziały.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Przedstawiony przypadek dotyczył:

- **problemów interpretacyjnych związanych z wykładnią art. 17 ust. 3 u.s.o.**, które powodują powstanie barier w realizacji prawa do nauki. Przypadek ten wskazuje na nowy typ bariery w realizacji prawa do edukacji, który nazwę **barierą normatywną**. Należałoby doprecyzować aktem wyższego rzędu, kształt tego artykułu, wskazując, czy faktycznie rodzice mają prawo wyboru sposobu dowozu dzieci do szkoły, czy jest to decyzja uznaniowa władz gminy oraz czy władze gminy mogą odmówić organizacji dowozu;
- **opieszałości administracyjnej** w załatwieniu sprawy związanej z podjęciem stosowanych działań przez władze gminy (m.in. rozpisanie przetargu publicznego). Sprawa została zainicjowana przez matkę w lutym, a procedury przetargowe dotyczące zakupu stosownego środka transportu miałyby zostać podjęte dopiero w sierpniu, co w sposób oczywisty uniemożliwiło dzieciom podjęcia nauki w szkole specjalnej i zorganizowanie dowozu.

W rezultacie powstałych barier matka została przymuszona do rezygnacji z kształcenia dzieci w szkole specjalnej, która być może zapewniałaby pełniejszą realizację ich praw edukacyjne, a tym samym jej prawa rodzicielskie zostały ograniczone poprzez opieszale działanie władz gminy.

Przypadek X3. Kategoria: „specjalne potrzeby edukacyjne” Dzieci posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Historia przypadku

Matka dziecka zgłosiła do Rzecznika Praw Dziecka sprawę swojej 6-letniej córki, posiadającej orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez zespół orzekający Poradni Psychologiczno–Pedagogicznej z uwagi na niepełnosprawność sprzężoną.

Od września dziecko realizuje obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego w Szkole Podstawowej Specjalnej oddalonej od miejsca zamieszkania o 160 kilometrów. Władze gminy odmówiły zorganizowania dowozu bądź refundacji jego kosztów, wskazując, że nie mają takiego obowiązku wynikającego z przepisów prawa, a dowóz środkami komunikacji publicznej nie wchodzi w grę przy takiej niepełnosprawności i odległości.

Rzecznik Praw Dziecka zwrócił się do prezydenta miasta o analizę tej sprawy i podjęcie stosownych działań związanych z realizacją dowożenia do szkoły. W rezultacie, po zasięgnięciu opinii prawników, prezydent zdecydował się potraktować tę sprawę jako indywidualną, choć nie do końca objętą przepisami prawa i ustalił z matką dziecka – na podstawie ugody – zasady dowozu i refundacji kosztów. Dziecko kontynuowało zatem edukację w tej placówce w klasie 1, co jest zgodne z opinią Poradni i sprzyja potrzebom dziecka. Matka odbyła rozmowę z naczelnikiem Wydziału Oświaty, który zapewnił ją, że umowa w zakresie dowożenia zostanie sporządzona na tych samych zasadach.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Luka prawnej w zakresie interpretacji art. 17 ust. 3 u.s.o. – bariera normatywna

W związku z brakiem jednolitości interpretacyjnej przepisu art. 17 ust. 3 polegającym przede wszystkim na nieustaleniu ustawowych zasad, na jakich przysługiwać ma zwrot kosztów związanych dowożeniem dziecka niepełnosprawnego własnym środkiem transportu, wytworzyły się różne praktyki pozaprawne. Z informacji uzyskanych od Kompetentnego Informatora „podpisywanie umowy w tym zakresie zależy generalnie od dobrej lub złej woli organów jednostek samorządu terytorialnego”. Po konsultacji w tej sprawie w Ministerstwie Edukacji Narodowej otrzymałam informację, iż Ministerstwo zdaje sobie sprawę z problemów, jakie te niejasności interpretacyjne mogą rodzić i planowane jest wprowadzenie nowych przepisów regulujących kwestie zasad zwrotu kosztów dowożenia dzieci do szkół specjalnych. Przepisy te – według Kompetentnego Informatora z Ministerstwa – miałyby wejść w życie w 2011 roku, jednak do czasu ukończenia badań (grudzień 2011) nie powstał nawet projekt ich zmian.



Przypadek X4. Kategoria: „specjalne potrzeby edukacyjne” Dzieci posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Historia przypadku

Matka dziecka zgłosiła do Rzecznika Praw Dziecka sprawę swojej 7-letniej córki, posiadającej orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez zespół orzekający Poradni Psychologiczno–Pedagogicznej z uwagi na niepełnosprawność sprzężoną –upośledzenie w stopniu znacznym i niepełnosprawność ruchową.

Dziewczynka od roku realizowała obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego w Niepublicznym Ośrodku Rehabilitacyjno–Edukacyjno–Wychowawczym oddalonym o 70 kilometrów od miejsca zamieszkania. Dowożenie zapewniaли rodzice we własnym zakresie. Rodzice chcieli, aby dziecko kontynuowało edukację w tej placówce, jednak matka zwróciła się do prezydenta miasta w kwestii zapewnienia dowozu dziecka do tej placówki. W odpowiedzi prezydent stwierdził, że taki dowóz znacznie przekracza możliwości finansowe miasta i proponuje bliższą szkołę. Rodzice byli jednak zdania, że ta szkoła nie zapewni pełnej opieki i rehabilitacji ich dziecka i prosili władze gminy o uszanowanie ich prawa do wyboru szkoły oraz zorganizowanie dowozu, bowiem sami nie mają możliwości dalszego organizowania dowozu do tej placówki.

Istotny jest fakt, iż gmina nie może kwestionować decyzji rodziców w zakresie wyboru odpowiedniej szkoły dla ich dziecka. Odmowa dowozu do szkoły celem realizacji przez niego obowiązku szkolnego jest naruszeniem praw dziecka, a także przepisów Konstytucji i ustawy o systemie oświaty. Prezydent miasta stwierdził jednak, że „wymienione w art. 17 ust 3a prawo rodzica do zapewnienia przez gminę bezpłatnego transportu powinno być respektowane, jednakże powszechnych obowiązków gminy nie można traktować w kategoriach bezwzględnych, które prowadziłyby do uznania, że gmina zobowiązana jest do zapewnienia realizacji bezpłatnego dowozu do jakiegokolwiek szkoły wskazanej przez rodzica”.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Artykuł 17 ust. 3 w praktyce oświatowej wzbudza niezwykle dużo wątpliwości i barier edukacyjnych. W omawianym przypadku problem polega na tym, iż w art. 17 ust. 3a pkt 1 ustawy ustawodawca wskazuje wprost na obowiązek gminy w zakresie zapewnienia bezpłatnego transportu uczniów niepełnosprawnych do **najbliższej** szkoły, czego nie czyni już w 2 pkt tegoż przepisu regulującym kwestie dowozu dzieci niepełnosprawnych do ośrodków umożliwiających realizację obowiązku szkolnego i obowiązku nauki. Zasadniczą kwestią jest w tym aspekcie intencja ustawodawcy polegająca na różnicowaniu sytuacji prawnej osób zainteresowanych i gmin w przypadkach uregulowanych w obu tych przepisach. Trudno jednoznacznie wskazać

merytoryczne uzasadnienie takiego stanu rzeczy, jednak w przepisie tym można doszukiwać się świadomego zamiaru ustawodawcy w zakresie ochrony praw edukacyjnych dzieci, które wymagają specjalistycznych warunków edukacji, których może nie zapewnić najbliższy ośrodek, ale na przykład jeden jedyny na terenie Polski. Z drugiej jednak strony zrozumiałe są obawy gminy w zakresie przypisywania im tak daleko idącego obowiązku, który nakazywałby zapewnienie bezpłatnego transportu do jakiejkolwiek szkoły, również tej, która nie znajduje się na jej terenie, a została wskazana przez rodzica.

Ten kierunek interpretacyjny możemy odczytać także z wyroku Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 5 września 2007 r., w którym stwierdza się, iż „obowiązek zapewnienia bezpłatnego transportu dzieci do szkół lub refundacja kosztów tego transportu wiąże się z zaspokajaniem potrzeb mieszkańców, w związku z czym jest realizowany wyłącznie w obrębie właściwości miejscowej gminy”⁵²⁶. Zasadniczym działaniem w tym przypadku było ustalenie faktu, czy wskazana przez rodziców szkoła znajduje się na terenie gminy, w której dziecko mieszka czy też nie. Jeśli bowiem nie znajduje się ona na terenie gminy, prezydent nie ma obowiązku zwrotu kosztów dowozu dziecka do szkoły. Danych tych jednak zabrakło w analizowanych dokumentach i nie udało się także pozyskać ich od Kompetentnych Informatorów. Omawiana sprawa została zamknięta poprzez zawarcie ugody między prezydentem a matką dziecka, w wyniku której ustalono satysfakcjonujące obie strony zasady kształcenia i rehabilitacji dziecka w bliższej miejsca zamieszkania placówce (m.in. rehabilitacja, logopedia, hipoterapia oraz 7 godzinny pobyt w placówce). Rozwiązanie polubowne było korzystne dla dziecka, rodziców oraz władz miasta, gdyż zapewniało dziecku specjalne warunki realizacji prawa do nauki w bliskiej odległości od miejsca zamieszkania, a władz nie narażało na dodatkowe koszty.

Luka prawna w zakresie interpretacji art. 17 ust. 3 u.s.o. – bariera normatywna

Przezwyciężenie tej bariery edukacyjnej, dokonało się na drodze rozwiązań pozaprawnych. Sytuacja taka – choć korzystna dla zainteresowanych stron – budzi obawy w zakresie realizacji praw edukacyjnych innych dzieci w warunkach, które mogą nie sprzyjać polubownemu rozwiązaniu spraw. Kwestia realizacji prawa do edukacji nie może być uzależniona od dobrej lub złej woli decydentów politycznych, ale powinna być zdeterminowana prawnie wraz z wyznaczonymi procedurami dochodzenia roszczeń. Tylko w ten sposób prawa edukacyjne mogą być prawidłowo realizowane i odpowiednio chronione przed nadużyciami.

⁵²⁶ Wyrok NSA w sprawie I OSK835/2007, *Gazeta Prawna* 2007, Nr 226, s. A4; *Rzeczpospolita* 2007, Nr 237, s. C8.



Przypadek X5. Kategoria: „specjalne potrzeby edukacyjne” Dzieci posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Historia przypadku

Matka dziecka zgłosiła do Rzecznika Praw Dziecka sprawę swojego 6-letniego syna (z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym przez zespół orzekający Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej z uwagi na niepełnosprawność sprzężoną – upośledzenie w stopniu znacznym i niepełnosprawność ruchową oraz przewlekłą chorobę), który realizował obowiązek przygotowania przedszkolnego w Przedszkolu Specjalnym oddalonym o 60 kilometrów od miejsca zamieszkania. Matka sama dowoziła dziecko najpierw środkami komunikacji publicznej, a potem własnym samochodem, korzystając z dofinansowania gminy. Kiedy jednak zmieniła się jej sytuacja rodzinna i finansowa, warunki dofinansowania dowożenia własnym samochodem na podstawie przeliczenia kosztów dojazdu środkami komunikacji publicznej, przestały ją satysfakcjonować, a gmina odmówiła zawarcia z nią nowej umowy na dowóz dziecka. Matka, ze względu na brak środków na zakup paliwa, została zmuszona do nieposyłania dziecka do przedszkola, bowiem nie była w stanie finansować kosztów dowozu. W ten sposób dziecko przestało realizować swoje prawa edukacyjne, w tym obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego oraz naruszone zostało prawo dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Przypadek ten opisuje kolejną barierę wynikającą z luki prawnej z art. 17 ust. 3a dotyczącej sposobu rozliczania kosztów dowozu dziecka do szkoły własnym środkiem transportu, stanowi przykład **bariery normatywnej**.

Problem związany z dowozem dzieci do szkoły gminy rozwiązują w różny sposób, często niejednoznacznie normami prawnymi. W omawianym przypadku gmina stała na stanowisku, iż refundacja kosztów powinna być ustalana i wypłacana w wysokości równowartości przejazdu środkami komunikacji publicznej. Przepisy u.s.o. w art. 17 ust. 3a pkt 3 stanowią, iż zwrot kosztów związanych dowozem dziecka do szkoły, gdy dowóz ten zapewniają rodzice, odbywa się na podstawie **umowy zawartej między wójtem (burmistrzem, prezydentem miasta) a rodzicami bądź opiekunami prawnymi**. Rozwiązanie to zostało wprowadzone na podstawie art. 4 Ustawy z dnia 15 czerwca 2007 r. o zmianie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, oraz niektórych innych ustaw⁵²⁷ i rozwiązywać miało problem niejasności zasad, na jakich odbywać się ma zwrot kosztów przejazdu. Jednakże kwestia ta wciąż budzi wątpliwości interpretacyjne.

⁵²⁷ Dz.U. Nr 115, poz. 791.

Analizowaną sprawę udało się pomyślnie zakończyć dzięki negocjacjom i ostatecznym porozumieniu matki z burmistrzem, na podstawie którego podpisano umowę na dowóz dziecka własnym środkiem transportu i ustalono kwotę refundacji, na którą zgodziły się obie strony.

Przypadek X6. Kategoria: „specjalne potrzeby edukacyjne” Dzieci posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Historia przypadku

Siedmioletnie dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez zespół orzekający Poradni Psychologiczno–Pedagogicznej z zaleceniem kształcenia w przedszkolu integracyjnym oraz opinię Poradni w sprawie odroczenia rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego. U dziecka zdiagnozowano ponadto autyzm. Chłopiec od trzech lat uczestniczył w zajęciach grupy integracyjnej w przedszkolu mieszczącym się w sąsiednim mieście, bowiem w obrębie jego miejsca zamieszkania nie było odpowiedniej placówki. Ze względu na znaczne deficyty rozwojowe zdecydowano o odroczeniu obowiązku szkolnego i pozostawieniu dziecka w nauczaniu integracyjnym na poziomie zerówki. W związku z przedmiotową opinią Poradni matka podjęła starania o miejsce na kolejny rok w przedszkolu, które pracuje z dzieckiem od trzech lat z bardzo dobrymi wynikami. Otrzymała jednak odpowiedź odmowną. Wystąpiła zatem do prezydenta miasta i do Rzecznika Praw Dziecka w tej sprawie. Prezydent podtrzymał negatywną decyzję, wskazując na to, że dziecko nie jest mieszkańcem miasta oraz na brak możliwości zapewnienia dziecku miejsca w oddziale integracyjnym, który w kolejnym roku przeniesiony zostaje do szkoły podstawowej. Fakt, że przez 3 lata dziecko było objęte specjalistyczną opieką w przedszkolu integracyjnym spowodowane było dysponowaniem wolnymi miejscami przez tę placówkę. W danym roku szkolnym liczba dzieci sześciolatków zamieszkujących na terenie miasta była tak duża, że nie wystarczyło miejsc w przedszkolach na przyjmowanie dzieci z poza terenu gminy. Według przepisów prawa organ prowadzący przedszkole ma obowiązek prowadzić nabór do szkół w sposób zapewniający wszystkim dzieciom bezpieczne i higieniczne warunki nauki, wychowania i opieki, co wynika z art. 5 ust. 7 pkt 1 u.s.o., a zatem przyjął określoną prawem ilość dzieci do przedszkola.

Zgodnie z u.s.o. obowiązkiem każdej gminy jest zaspokojenie zbiorowych potrzeb wspólnoty w formie zadania własnego, jakim jest zakładanie i prowadzenie przedszkoli, w tym z oddziałami integracyjnymi. W tym przypadku jest to obowiązek gminy, w której dziecko zamieszkuje, a nie miasta w obrębie którego do tej pory uczęszczało do przedszkola. Rzecznik Praw Dziecka zwrócił się zatem do wójta gminy, wskazując na jego obowiązek zapewnienia odpowiedniej formy kształcenia/edukacji zgodnej z treścią orzeczenia o kształceniu specjalnym. Zespół orzekający o potrzebie kształcenia specjalnego dla dziecka zalecił jego kształcenie w przedszkolu integracyjnym, określając przy tym warunki realizacji potrzeb edukacyjnych dziecka. W odpowiedzi wójt stwierdził, że z braku

możliwości spełnienia wymagań określonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół Załącznik nr 2⁵²⁸, nie jest możliwe uruchomienie w najbliższym roku szkolnym oddziału integracyjnego przy funkcjonującej w gminie szkole. Zgodnie z rozporządzeniem liczba uczniów w oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej powinna wynosić od 15–20, w tym 3–5 uczniów niepełnosprawnych, a tyłu uczniów nie ma w gminie.

W związku z powyższym wójt zaproponował realizację rocznego przygotowania szkolnego w ogólnodostępnym oddziale przedszkolnym w szkole, z uwzględnieniem wskazanych form pomocy psychologiczno–pedagogicznej zawartych w opinii poradni bądź organizację indywidualnego przygotowania przedszkolnego dostosowanego do potrzeb i możliwości psychofizycznych dziecka, w wymiarze 6 godz. zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 18 września 2008 w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży⁵²⁹.

Drugie rozwiązanie wydaje się zasadniczo niekorzystne dla dziecka. Rodzice postanowili zatem posłać dziecko do szkoły w swojej gminie (pierwsza propozycja prezydenta). Grupa przedszkolna w oddziale przy Szkole Podstawowej liczy 21 dzieci, wśród których tylko chłopiec potrzebuje specjalistycznego wsparcia. Nauczyciel ma do pomocy osobę bez kwalifikacji pedagogicznych. Dziecko niestety nie zaadaptowało się do nowego otoczenia (dzieci autystyczne szczególnie źle znoszą zmiany otoczenia), a nauczyciel nie radził sobie, gdyż dziecko zaczynało zachowywać się agresywnie. Po rozmowach z dyrektorem szkoły i kierownikiem oświaty urzędu gminy matka znalazła dziecku szkołę integracyjną w innej miejscowości. Zwróciła się do wójta o sfinansowanie dowozu dziecka do szkoły. Ten z wielką opieszałością podszedł do rozwiązania sprawy. Dopiero po interwencji Rzecznika Praw Dziecka zorganizował bezpłatny transport i opiekę w czasie dowozu do Niepublicznej Szkoły Podstawowej z oddziałami integracyjnymi w sąsiedniej miejscowości.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Bariera terytorialna stała na drodze realizacji obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego dziecka niepełnosprawnego ze względu na problemy w prawidłowej organizacji sieci szkolnej uwzględniającej potrzeby kształcenia specjalnego.

Bariera dydaktyczna związana była z brakiem możliwości zorganizowania specjalnej placówki na terenie gminy, która zatrudniałaby specjalistów mogących podjąć pracę z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Opieszałość administracyjna w załatwieniu sprawy dowozu dziecka do szkoły mogła doprowadzić do sytuacji nierealizowania praw edukacyjnych.

⁵²⁸ Dz.U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624.

⁵²⁹ Dz.U. z 2008 r. Nr 175, poz. 1086.

Powyższe bariery oraz kumulacja trudności edukacyjnych z nich wynikających, spowodowała, że jakość rocznego przygotowania przedszkolnego nie odpowiadała specyficznym potrzebom dziecka, przez co nastąpił regres w jego rozwoju i kolejny raz konieczna okazała się zmiana środowiska edukacyjnego. Dziecko z tak dużymi deficytami rozwoju miało duże trudności z adaptacją w szkole ogólnodostępnej. Diagnoza pedagogiczna jednoznacznie wskazywała ponadto na konieczność kształcenia specjalnego. Bariera społeczno–organizacyjna okazała się jednak trudna do pokonania, co w konsekwencji mogło niekorzystnie wpłynąć na dalsze losy edukacyjne dziecka.

Niepokojące ze względu na potrzebę ochrony praw edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych w wieku przedszkolnym jest **zjawisko braku gromadzenia informacji o dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku przedszkolnych**.

Zjawisko to pozwala wskazać na kolejną barierę w realizacji praw edukacyjnych tych dzieci. Trudnym do wyobrażenia wydaje się fakt, iż na terenie całej gminy nie ma i nigdy nie było żadnych innych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które wymagają kształcenia i wychowania w specjalistycznych placówkach. W związku z czym nie można utworzyć oddziału integracyjnego w szkole, na okoliczność czego powoływał się wójt w przedmiotowej sprawie. Badania prowadzone przez Helsińską Fundację Praw Człowieka również wskazują, że większość urzędników odpowiedzialnych za oświatę na terenach gmin nie ma żadnych informacji na temat dzieci z niepełnosprawnością w wieku przedszkolnym na terenie gminy.⁵³⁰ Praktyka wskazuje, że nie ma jasnych kryteriów zbierania takich informacji ani nie prowadzi się w gminach statystyk dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym. W konsekwencji doprowadza to do sytuacji, w której tylko niewielka część dzieci wymagających wczesnego wspomagania rozwoju objęta jest opieką przedszkolną.

Dane Głównego Urzędu Statystycznego wskazują, iż w roku szkolnym 2009/2010 dzieci niepełnosprawne stanowiły tylko 0,9% wszystkich przedszkolaków⁵³¹. Jak wskazują badania prowadzone przez Fundację Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego „spośród dzieci posiadających orzeczenie o niepełnosprawności do przedszkoli integracyjnych uczęszcza w Polsce co czwarte, a do szkół integracyjnych co siódme. Piętnaście procent rodziców wychowujących niepełnosprawne dziecko uważa, że integracja niepełnosprawnych z pełnosprawnymi jest w naszym kraju niemożliwa”⁵³². Wynikać to może również z tego względu, iż aktualnie obowiązujące przepisy polskiego prawa oświatowego nie zawierają powszechnego obowiązku przedszkolnego, z wyjątkiem obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci sześciolletnich, a od roku szkolnego 2011/2012 – pięcioletnich. Stąd korzystanie przez dzieci, również niepełnosprawne, z edukacyjnych usług przedszkoli w wieku 3–5 lat pozostaje prawem, a nie obowiązkiem.

Powyższe przypadki barier w zakresie realizowania praw edukacyjnych przez dzieci niepełnosprawne posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, dotyczyły zasadniczo kwestii

⁵³⁰ *Prawo do edukacji dzieci...., op.cit., s. 78.*

⁵³¹ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, GUS, Warszawa 2010, s. 55.

⁵³² *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*, T. Szlendak (red.), Warszawa 2007, s. 120.

dostępności specjalistycznego szkolnictwa specjalnego oraz organizacji sieci szkół specjalnych. Warto w tym miejscu wskazać na orzeczenie Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Rzeszowie⁵³³. Według zawartej w wyroku sądu wykładni sprawa obowiązku zwrotu kosztów dowozu dziecka do szkoły nie wymaga wydania decyzji indywidualnej (administracyjnej) w sprawie. Przyjąć należy zatem, że przy zaistnieniu sytuacji z art. 17 ust. 2 u.s.o. gmina podejmuje czynności ciężące na niej z mocy prawa, o jakich mowa w art. 17 ust. 3, tj. zapewnia opiekę i transport w sposób bezpłatny, bez konieczności wnioskowania o takie świadczenie przez stronę. Zatem, zgodnie z przyjętą wykładnią, wszystkie omówione powyżej sprawy i zaistniałe bariery nie powinny w ogóle mieć miejsca w rzeczywistości edukacyjnej. Decydenci oświatowi ze względu na nałożony na nich z mocy prawa (bez konieczności wnioskowania przez osoby zainteresowane) obowiązek powinni strzec praw edukacyjnych poprzez diagnozowanie i organizowanie bezpłatnego dowozu do szkół. Być może zatem można postawić tezę o kolejnej barierze w realizacji prawa do edukacji, jaką może być **nieznajomość prawa oraz zaniedbania administracyjne**.

1.3. Dzieci przewlekłe chore

W wyodrębnionej na potrzeby badań grupie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ważne miejsce zajmują dzieci przewlekłe chore (dwie osoby). Są to uczniowie, których edukacja przebiega zazwyczaj w środowisku pozaszkolnym i zdeterminowana jest poprzez procesy związane z ich leczeniem i rehabilitacją. W tym kontekście nierozzerwalnie jest ona związana z realizacją prawa dziecka do zdrowia.

Przypadek X7. Kategoria: „specjalne potrzeby edukacyjne” Dzieci przewlekłe chore

Historia przypadku

Analizowana sprawa, jako jedyna z całej próby badawczej, zainicjowana została przez nauczyciela. Nauczyciel był pracownikiem Zespołu Szkół Specjalnych założonej przy Samodzielnym Zakładzie Opieki Zdrowotnej i Ośrodka Terapii, gdzie uczniami są pacjenci, tj. dzieci i młodzież z zaburzeniami psychicznymi różnego rodzaju (zaburzenia lękowe, depresje, trudności szkolne, autyzm, Zespół Aspergera, fobie szkolne i inne). Decyzją dyrektora szkoły i kierownika Zakładu Opieki

⁵³³ Orzeczenie WSA IISA/Rz 630/07, pobrano z: System Informacji Prawnej Lex, 39/2009.

Zdrowotnej, lekcje szkolne dzieci przez trzy dni w tygodniu miały się odbywać w godzinach popołudniowych i wieczornych. W jednym z tych dni kończyłby się o godzinie 19. Nauczyciel był zaniepokojony tym faktem, ponieważ takie ułożenie planu zajęć było niezgodne z dziennym rytmem wydajności pracy dziecka oraz stopniowego kumulowania się zmęczenia, przez co jest sprzeczne z zasadami higieny pracy ucznia. W związku z tym zagrożone jest nie tylko prawo dziecka do właściwego poziomu edukacji, ale również zdrowie, pacjentów i tak już mocno zaburzonych w sferze emocjonalno–psychicznej.

Po otrzymaniu zawiadomienia Rzecznik zwrócił się do dyrektora Zespołu Szkół Specjalnych. Z uzyskanych od niego informacji wynikało, że taki rozkład godzin zajęć szkolnych jest dostosowany do konsultacji lekarskich i terapii dzieci, a siatka zajęć dydaktycznych została zaakceptowana przez konsultanta wojewódzkiego ds. psychologii dziecięcej, jest też zgodna z § 2 rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo–wychowawczych w szkołach specjalnych zorganizowanych w zakładach opieki zdrowotnej i jednostkach pomocy społecznej⁵³⁴. W piśmie wyjaśniającym Dyrektor Zespołu Szkół podkreślał, iż głównym celem pobytu dzieci i młodzieży w Ośrodku Terapii Nerwic dla Dzieci i Młodzieży Samodzielnego Publicznego Zakładu Opieki Zdrowotnej jest leczenie i na tym skupione są działania pracowników. W celu poprawy stanu zdrowia pacjentów wskazane jest, aby badania lekarskie, terapie indywidualne i grupowe realizowane były w czasie największej sprawności dziecka, czyli do południa. Harmonogram zajęć musi być zatem dostosowany do wskazań lekarzy prowadzących leczenie w tym zakładzie, co znajduje podstawę w § 1.1. cytowanego rozporządzenia w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo–wychowawczych w szkołach specjalnych zorganizowanych w zakładach opieki zdrowotnej i jednostkach pomocy społecznej.

Rzecznik zwrócił się do Powiatowego Inspektora Sanitarnego, w zakres nadzoru którego wchodzi kwestia warunków higienicznych w szkołach i placówkach oświatowo–wychowawczych oraz miejscach wypoczynku, w tym higienicznej oceny rozkładu zajęć w szkołach⁵³⁵, o stwierdzenie, czy tygodniowy rozkład zajęć dydaktycznych w Zespole Szkół Specjalnych został zaplanowany z uwzględnieniem prawa dziecka do bezpiecznych i higienicznych warunków nauki. Powiatowy Inspektor przeprowadził kontrolę sanitarną w Zespole Szkół, w wyniku której zostały stwierdzone nieprawidłowości w zakresie nierównomiernego rozłożenia zajęć dydaktycznych (m.in. zajęcia nie rozpoczynały się o stałej porze w 7 oddziałach, przekroczono maksymalną dopuszczalną liczbę godzin w poszczególnych dniach na przestrzeni tygodnia, różnica godzin lekcyjnych między kolejnymi dniami tygodnia wyniosła 2 godziny i więcej). Dyrektor Zespołu Szkół Specjalnych został zobowiązany do przeprowadzenia wewnętrznej reorganizacji planu zajęć w obecnej strukturze organizacyjnej związanej z leczeniem dzieci.

⁵³⁴ Dz. U. z 2003 r. Nr 51, poz. 446.

⁵³⁵ Cyt. z Regulaminu organizacyjno–porządkowego Powiatowej Stacji Sanitarno–Epidemiologicznej w mieście X.

Rodzaj bariery edukacyjnej

W przedstawionym powyżej przypadku odnajduję przykład specyficznej bariery edukacyjnej wynikającej z choroby dziecka i z potrzeby jego leczenia i rehabilitacji. Dziecko chore pozostaje objęte leczeniem szpitalnym, a realizacja jego praw edukacyjnych powinna być dostosowana do możliwości dziecka i warunków leczenia. W powyższym przypadku opisać mogę zatem dwie bariery, które utrudniają pełną realizację prawa dziecka do edukacji:

- **bariera zdrowotna** oraz
- **bariera wynikająca z potrzeby specjalnej organizacji procesu nauczania dziecka chorego.**

Można stwierdzić, że w analizowanym przypadku mamy do czynienia z kolizją dwóch norm prawnych: prawem dziecka do zdrowia oraz prawem do edukacji i wynikających stąd barier dla realizacji powyższych praw. Jest to jednak kolizja tylko pozorna. Pierwsza ze wskazanych barier jest specyficznym przykładem związanym z kategorią biologiczno–psychologicznych przyczyn niepowodzeń szkolnych. Sama choroba dziecka może stać się przesłanką utrudniającą lub całkowicie uniemożliwiającą proces edukacji. Jest to przyczyna niezależna od dziecka oraz od jego otoczenia i jako taka może powodować chwilowe bądź trwałe zawieszenie realizacji jego praw edukacyjnych. Zatem poprzez proces leczenia należy dążyć do przezwyciężenia tej bariery, jakkolwiek w szczególnych przypadkach może ona okazać się barierą trwałą.

Tymczasem druga zdiagnozowana bariera dotyczyła sytuacji związanej z procesem organizacji oddziaływań edukacyjnych w specyficznych warunkach leczenia domowego, szpitalnego bądź szpitalno–domowego. Jako taka była ona zdeterminowana dwoma przesłankami: stanem zdrowia dziecka oraz warunkami organizacyjnymi procesu nauczania. Jeśli pierwsza z przesłanek okaże się pozytywna, tj. jeśli stan zdrowia dziecka umożliwia mu uczestnictwo w działaniach edukacyjnych, to wówczas druga przesłanka powinna być bezwzględnie zrealizowana. Realizacja ta powinna polegać na możliwie optymalnym dostosowaniu procesu nauczania do możliwości psychofizycznych dziecka oraz do warunków jego leczenia i rehabilitacji. Niedostosowanie tych warunków może być traktowane jako bariera edukacyjna, którą należy przezwyciężyć.

Przypadek X8. Kategoria: „specjalne potrzeby edukacyjne” Dzieci przewlekłe chore

Historia przypadku

U dziewięcioletniego dziecka wykryto cukrzycę, w związku z czym wymagało ono specjalnej troski rodziców i nauczycieli, a także specyficznej organizacji procesu nauczania. Matka dziecka zgłosiła do Rzecznika Praw Dziecka problem związany z nieprzygotowaniem i niechęcią szkoły w zakresie wsparcia i specjalnego procesu edukacji jej dziecka. Według słów matki nauczyciele twierdzą, że nie mają czasu, aby otoczyć jej syna specjalną opieką i wsparciem, ponieważ ich funkcją jest nauczanie. Poza tym nie mają kompetencji w tym zakresie, nie mają czasu, aby wziąć udział w specjalnym szkoleniu i są niechętni do udzielania jakiegokolwiek pomocy dziecku i matce. W szkole tej nie ma również gabinetu pielęgniarskiego ani lekarskiego. Sama matka musiała zatem pilnować czasu pomiarów cukru i wyznaczania posiłków oraz czuwać nad dzieckiem w trakcie zajęć szkolnych. Wykluczało to możliwość jej aktywności zawodowej, a ciągła jej obecność w szkole budziła zdenerwowanie nauczycieli, jak również samego dziecka. Zaistniała sytuacja doprowadzała do konfliktów rówieśniczych i odbijała się niekorzystnie zarówno na zdrowiu dziecka, jak i na jego rozwoju społecznym. Dziecko nie chce chodzić do szkoły z mamą i nie podejmuje kontaktów z rówieśnikami.

W trosce o dziecko matka zaczęła myśleć o zmianie szkoły. W powyższej sprawie została przeprowadzona rozmowa telefoniczna z dyrektorem szkoły, w trakcie której wskazane zostały zaistniałe problemy mające wpływ zarówno na realizację praw edukacyjnych, jak również na zdrowie dziecka. W wyniku tej interwencji dyrektor podjął rozmowy z matką, które zakończyły się spisaniem kontraktu, w którym dokładnie określono zasady funkcjonowania dziecka i matki w szkole oraz zasady udzielania pomocy przez nauczycieli. Podpisy złożyli pod tym matka, wychowawca klasy, nauczyciele uczący w klasie oraz dyrektor szkoły. Nauczyciele zostali zobligowani przez dyrektora do udziału w szkoleniu rady pedagogicznej prowadzonym przez lekarza pediatrę dotyczącym zasad postępowania z dzieckiem chorym na cukrzycę. Zobowiązani zostali także do:

- zapoznania się literaturą dotyczącą objawów oraz leczenia hipoglikemii i postępowania z takim dzieckiem;
- stosowania się do uwag rodziców w zakresie pomiaru poziomu cukru w określonych godzinach i sytuacjach;
- kontrolowania spożywania przez dziecko posiłków przygotowanych i oznakowanych przez rodziców i zgodnie z ich instrukcją;
- reagowania w sytuacjach nietypowych;
- bezpośrednich kontaktów z matką dziecka w razie problemów z dzieckiem;
- a także do przeprowadzenia lekcji wychowawczych na temat problemu cukrzycy u dzieci w wieku szkolnym.

Wprowadzone zmiany doprowadziły do sytuacji, w której dziecko spokojnie zostawało w szkole pod opieką nauczycieli oraz miało zagwarantowane wsparcie, a matka mogła wrócić do pracy zawodowej. Również rozwój społeczny dziecka i interakcje z rówieśnikami wróciły do normy.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Powyższy przypadek obrazuje sytuację przezwyciężenia bariery zdrowotnej, wynikającej ze specyficznych trudności dziecka chorego na cukrzycę, które wymaga specjalnego wsparcia w procesie edukacji. To wsparcie powinni zagwarantować nauczyciele, do czego jednak należy ich wpierw stosownie przygotować. Zaistniała sytuacja, w której zagrożone było zdrowie dziecka, jak również jego prawa edukacyjne, wynikała ze swoistej niekompetencji czy braku odpowiedniego przygotowania nauczycieli i personelu szkoły do pracy i wsparcia takiego dziecka oraz z postawy nauczyciela i jego podejścia do sytuacji pomocy dziecku choremu. Niezwykle ważne jest to, aby nauczyciel, pracując z dzieckiem wspierał je w sposób holistyczny, również w aspekcie zdrowotnym. Bez tego bowiem nie osiągnie założonych celów edukacyjnych. W ramach bariery zdrowotnej można wyróżnić w tym przypadku:

- **barierę związaną z brakiem profesjonalnego przygotowania nauczyciela w zakresie wspierania i organizacji procesu nauczania dziecka chorego,**
- **barierę tkwiącą w samej osobie nauczyciela i jego gotowości niesienia pomocy i wspierania ucznia chorego.**

1.4. Wspieranie ucznia wybitnie zdolnego

Wśród badanych przypadków w kategorii wspieranie ucznia wybitnie zdolnego znalazły się dwie sprawy.

Przypadek X9. Kategoria: „specjalne potrzeby edukacyjne” Wspieranie ucznia zdolnego

Historia przypadku

Uczeń szczególnie uzdolniony posiadał opinię Poradni Psychologiczno–Pedagogicznej o potrzebie indywidualnego programu nauki z matematyki. Dyrektor szkoły, do której uczęszczało dziecko wystąpił z wnioskiem do organu prowadzącego o przyznanie dodatkowych godzin na ten cel.

Dodatkową zmienną, która pojawiła się w badanej sprawie była okoliczność, iż zajęcia te realizować miała nauczycielka matematyki będąca matką dziecka. Matka nie zgadzała się na prowadzenie indywidualnego programu nauki dziecka przez innego nauczyciela.

Organ prowadzący szkołę nie wydał zgody na przydzielenie dodatkowych godzin dla matki (nauczycielki matematyki), wskazując przy tym na względy etyczne. W związku ze stanowiskiem organu prowadzącego, dyrektor wydał decyzję odmowną w zakresie możliwości organizacji indywidualnego programu nauki z matematyki. Strona nie złożyła odwołania do Kuratora Oświaty w przewidzianym terminie (14 dni od dnia doręczenia decyzji).

Rodzaj bariery edukacyjnej

W analizowanym przypadku, problem z realizacją praw edukacyjnych wiązał się z błędną interpretacją przepisów Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki. W interpretacji dyrektora indywidualny tok nauki może odbywać się tylko w ramach dodatkowych godzin, na które zgody nie wydał organ prowadzący szkołę. Jednak według wykładni celowej tych przepisów, wydaje się stosownym uznać, że indywidualny tok nauczania może być realizowany również na lekcjach oraz w tzw. godzinach kartowych⁵³⁶.

Przedstawiony przypadek uwidacznia kilka problemów, które mogą stać się barierą w realizacji praw edukacyjnych uczniów szczególnie uzdolnionych

Brak normatywnej definicji ucznia szczególnie uzdolnionego. Stanowi kolejny przykład bariery normatywnej.

Ustawa o systemie oświaty jednoznacznie wskazuje, iż uczeń szczególnie uzdolniony (nawet jednokierunkowo – jak w analizowanym przypadku) powinien otrzymać specjalne wsparcie w środowisku edukacyjnym poprzez możliwość realizowania indywidualnych programów nauczania (art. 1 pkt 6 u.s.o.) oraz możliwość dostosowania wymagań z innych przedmiotów do jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Brak jest natomiast w przepisach prawa oświatowego definicji ucznia szczególnie uzdolnionego oraz procedur wyłaniania takich uczniów. Jak wskazują badania prowadzone przez Helsińską Fundację Praw Człowieka, w praktyce edukacyjnej mamy do czynienia z ogromną rozbieżnością stanowisk władz edukacyjnych i dużą uznaniowością w zakresie definiowania i wy-

⁵³⁶ Obowiązek realizacji tzw. „godzin kartowych” wprowadza art. 42 ust. 2 pkt 2 lit. a i b ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.). Nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, w tym specjalnych zostali zobowiązani do realizacji dodatkowych zajęć opiekuńczo-wychowawczych ponad pensum, ale w ramach 40-godzinnego tygodnia pracy nauczyciela. Obowiązku prowadzenia tych zajęć nie stosuje się jedynie do: dyrektora i wicedyrektora placówki. W związku licznymi wątpliwościami natury organizacyjnej w zakresie wykonywania tego przepisu, Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało stanowisko w sprawie sposobu wykonania tego przepisu. Stanowisko to nie ma jednak mocy powszechnie obowiązującego prawa, a ostateczne podjęcie decyzji w kwestii rodzaju zajęć, które będą realizowane w szkole w ramach „godzin kartowych”, przydzielenie tych godzin do realizacji po szczególnym nauczycielom oraz rozliczanie tych godzin, należy do kompetencji dyrektora szkoły.

laniania tej kategorii uczniów.⁵³⁷ W związku z tym prawo dziecka szczególnie uzdolnionego do specjalnej organizacji programu i toku nauki staje się zagrożone i łatwo jest je tego prawa pozbawić.

Błędna analiza przepisów prawa (bariera normatywna). W przedstawionym stanie faktycznym ważną barierą edukacyjną okazała się również niewłaściwa interpretacja przepisów cytowanego Rozporządzenia MENiS przez dyrektora szkoły, co w konsekwencji doprowadziło do pozbawienia praw edukacyjnych poprzez wydanie decyzji w przedmiocie odmowy zezwolenia na realizację przez dziecko indywidualnego toku nauki.

Decyzje rodzicielskie. W omawianym przypadku pojawiają się dodatkowe przesłanki w zakresie barier edukacyjnych wynikające ze względów etycznych, a których źródłem są decyzje samych rodziców dziecka. Kiedy matka dziecka, będąca z zawodu nauczycielką matematyki, nie zgadza się, aby inny nauczyciel, poza nią samą, mógł realizować z jej dzieckiem indywidualny program nauki, sama niejako ogranicza możliwość wykonywania prawa wobec dziecka. Wątpliwości budzi tu problem pokrewieństwa między uczniem a rodzicem, który miałby prowadzić to indywidualne nauczanie i w związku z tym realizować dodatkowe godziny, tj. zarabiać na pracy ze swoim dzieckiem. Taka sytuacja wzbudziła wątpliwości kuratora oświaty i dyrektora szkoły, w związku z czym wydali oni negatywną dla strony decyzję. W tym kontekście decyzje rodziców pojawiają się jako nowa, w ramach literatury przedmiotu, kategoria bariery edukacyjnej.

Przypadek X10. Kategoria: „specjalne potrzeby edukacyjne” Wspieranie ucznia zdolnego

Historia przypadku

Inicjatorem sprawy była matka dziecka. Zgłosiła ona do Rzecznika Praw Dziecka swoje zastrzeżenia dotyczące treści merytorycznej jednego z zadań w konkursie przedmiotowym na etapie ogólnopolskim, którego zakres wykraczał poza zakres materiału przedmiotu oraz nieprecyzyjnego jego skonstruowania, przez co jej dziecko nie rozwiązało zadania i tym samym nie zostało laureatem konkursu (zabrakło mu 1 punktu). Matka powoływała się przy tym na opinię ekspertów z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej oraz Wydziału Geografii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Po zbadaniu sprawy Kuratorium Oświaty wystosowało pismo stwierdzające, iż zadanie konkursowe nie wykraczało poza regulamin konkursu. Na poparcie czego Kurator Oświaty przesłał opinię merytoryczną pracownika Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, który recenzował projekt zadań do konkursu. Zasadniczą jednak kwestią okazał się fakt, że Regulamin Konkursu po etapie wojewódzkim nie przewiduje możliwości wnoszenia zastrzeżeń merytorycznych, tylko ewentualnych zastrzeżeń dotyczących procedur.

⁵³⁷ Por. *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Raport z monitoringu*, (opr.) J. Ciechanowski, E. Czyż, Z. Kołodziej, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2009.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Analizowany przypadek trudno traktować jednoznacznie jako ilustrację konkretnej bariery w procesie edukacji dziecka szczególnie uzdolnionego. Mamy tu do czynienia raczej z problemem natury proceduralnej w zakresie regulaminu konkursów przedmiotowych, który w obecnym stanie faktycznie pozbawia prawa do składania odwołań natury merytorycznej na etapie ogólnopolskim, a tym samym dochodzenia roszczeń. W takim ujęciu, zakładając słuszność zarzutów, co do zakresu treści merytorycznych pytania konkursowego, dziecko zostało pozbawione możliwości dochodzenia swoich praw poprzez niewłaściwe skonstruowanie regulaminu konkursu, a w związku z tym – możliwości uzyskania tytułu laureata. W opinii matki dziecka zaistniała sytuacja zraziła dziecko do dalszej nauki i wskazywała na niesprawiedliwość. Można zatem przyjąć, że **błąd natury proceduralnej** w zakresie dochodzenia roszczeń edukacyjnych stał się barierą w pełnej realizacji dalszych praw edukacyjnych dziecka.

Warto zauważyć, że w regulaminie konkursów przedmiotowych na rok szkolny 2010/11 wprowadzone zostały zmiany, które umożliwiają wnoszenie zastrzeżeń merytorycznych również po etapie wojewódzkim.

2. Realizacja prawa do edukacji przez dzieci o rozwojowych potrzebach edukacyjnych

Wyodrębniona na potrzeby badawcze grupa dzieci o rozwojowych potrzebach edukacyjnych stanowiła połowę badanych spraw, tj. dziesięć przypadków. Poprzez termin „**rozwojowe potrzeby edukacyjne**” zdefiniowano specyficzne dla danego wieku i stopnia rozwoju potrzeby edukacyjne dziecka. Podstawowym założeniem w przyjętych badaniach był fakt, że w procesie realizacji prawa dziecka do edukacji niezbędna jest diagnoza i wsparcie w zakresie indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Potrzeby te natomiast mogą być specjalne (i wówczas procesy edukacyjne są determinowane przez przepisy prawne dotyczące kształcenia specjalnego) bądź rozwojowe (wymagają jednak również szczególnego wsparcia i odpowiedniego organizowania przestrzeni edukacyjnej). Podkreślona tym samym zostaje waga indywidualizacji procesu nauczania każdego ucznia.

Potrzeby rozwojowe są swoiste i warunkowane przez szereg czynników biologiczno-społecznych, które determinują rozwój i wychowanie dziecka. Zadaniem systemu edukacji jest prawidłowe diagnozowanie i wspieranie owych specyficznych na danym poziomie rozwoju potrzeb w celu optymalizacji procesu kształcenia i pełnej realizacji prawa dziecka do edukacji.

2.1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Dane statystyczne wskazują, iż wciąż niewielki procent dzieci w Polsce uczestniczy w procesach wczesnej edukacji. Należy wziąć pod uwagę fakt, że stopień upowszechnienia edukacji przedszkolnej jest zależny od wielu czynników, w tym przede wszystkim od wieku dziecka, miejsca jego zamieszkania, rejonu Polski, a także od szeregu czynników warunkujących możliwość przezwyciężania barier związanych z edukacją przedszkolną. W roku szkolnym 2012/2013 wychowaniem przedszkolnym było objętych 1216,5 tysiąca dzieci, tj. o 56 tysięcy więcej niż w roku poprzednim⁵³⁸. Spośród dzieci w wieku 3–6 lat do przedszkoli uczęszczało 71,6% (70,8% rok wcześniej). W miastach do placówek uczęszczało 84,4% dzieci (wzrost o 0,6 pkt proc. w stosunku do roku poprzedniego), a na wsi 54,3% (wzrost o 0,8 pkt proc.). Pomimo nieznacznych tendencji wzrostowych w zakresie realizacji przez małe dzieci prawa do edukacji poziom upowszechnienia edukacji przedszkolnej w Polsce jest nadal jednym z najniższych w Europie.⁵³⁹ W związku z powyższym wydawało się zasadne sprawdzenie, jakie okoliczności faktyczne bądź prawne uniemożliwiają tak wielu dzieciom udział w procesach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Przypadek X11. Kategoria: „rozwojowe potrzeby edukacyjne” Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Historia przypadku

Podmiotem sprawy było dziecko, które uczęszczało do przedszkola publicznego w ramach pięciogodzinnego pobytu, tj. w godz. 8–13 bez ponoszenia opłat. Matka dziecka od pewnego czasu była jednak zmuszana przez dyrekcję przedszkola do wykupywania dziecku śniadania i obiadu oraz płacenia opłaty stałej za przedszkole wynoszącej 50 zł miesięcznie. Takie opłaty przekraczały jej możliwości finansowe i pomimo licznych rozmów z dyrekcją zmuszona była zaprzestać posyłania dziecka do przedszkola. Dyrektor przedszkola wskazywała, że do pobierania takich opłat obligują ją zapisy uchwały rady miejskiej w sprawie zasad odpłatności i wysokości opłat za świadczenia w przedszkolach publicznych prowadzonych przez gminę i nie może działać niezgodnie z prawem. Zaniepokojona o dalsze losy edukacyjne dziecka zgłosiła przedmiotową sprawę do Rzecznika Praw Dziecka. Rzecznik zwrócił się do burmistrza i przewodniczącego rady miasta o wyjaśnienie problemu, a także do kuratorium oświaty o podjęcie stosownych czynności kontrolnych.

⁵³⁸ Dane cyt. za: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013...*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 60.

⁵³⁹ *Małe dziecko w Polsce...*, op.cit., s. 64.

Analiza stanu prawnego w obrębie danej sprawy wskazuje, że zgodnie z art. 6 ust. 1 pkt 1 u.s.o. przedszkolem publicznym jest przedszkole, które zapewnia bezpłatne wychowanie i nauczanie w zakresie co najmniej podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Zapis taki oznacza, że nie można pobierać od rodziców opłat za zajęcia, które zostały określone w Załączniku nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół⁵⁴⁰ jako zajęcia realizujące podstawę programową dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Ponadto statut przedszkola określa dzienny czas pracy przedszkola, w tym właściwy czas przeznaczony na realizację podstawy programowej, nie krótszy niż 5 godzin dziennie. Przyjęcie dziecka na pięciogodzinny pobyt w przedszkolu – podczas którego realizowana jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego – nie można uzależniać od obowiązkowego wykupu posiłku lub opłat za dodatkowe zajęcia, z których dziecko nie korzysta.

Bogate orzecznictwo sądów administracyjnych w tym zakresie⁵⁴¹, które znalazło również uznanie w orzecznictwie Naczelnego Sądu Administracyjnego w wyroku z dnia 3 marca 2009⁵⁴², wskazuje jednoznacznie, że rada gminy, ustanawiając opłatę za świadczenia w zakresie przekraczającym realizację podstawy programowej, nie może ograniczać się jedynie do ustalenia opłaty stałej. Powinna szczegółowo wskazać, jakie dodatkowe świadczenia oferuje przedszkole i ustalić opłatę za każde z nich. Taka konkretyzacja ma dać gwarancję, że odpłatnością nie są objęte świadczenia ustawowo gwarantowane jako bezpłatne oraz umożliwić rodzicom wybór zajęć odpłatnych. Z przedmiotowych wyroków sądownictwa administracyjnego wynika również, iż brak jest uzasadnienia do wprowadzenia do uchwał rad gmin, regulujących zasady odpłatności za przedszkole, rozwiązania, w myśl którego nieobecność dziecka w przedszkolu nie skutkuje odpowiednim zmniejszeniem opłat ponoszonych przez rodziców.

Analiza uchwały rady miejskiej w sprawie zasad odpłatności i wysokości opłat za świadczenia w przedszkolach publicznych prowadzonych przez gminę w mieście X, gdzie dziecko uczęszczało do przedszkola, nie spełnia powyższych wymogów. Jest niezgodna z zapisami ustawy o systemie oświaty, bowiem ustalając opłatę stałą nie przewiduje możliwości jej częściowego zwrotu, w przypadku nieobecności dziecka. Nie wskazuje również zajęć ponadprogramowych oraz ich kosztów.

Wojewoda zaskarżył powyższą uchwałę w skutek czego rada miejska uchwaliła nową uchwałę zgodną z obowiązującym prawem. Zwrócił się również do Ministerstwa Edukacji Narodowej z prośbą o opinię w przedmiotowej sprawie. W piśmie Ministerstwa Edukacji z dnia 23 grudnia 2009 (sygn. DZSE–2–ER–0401–21/09) potwierdzone zostało jeszcze raz stanowisko, według którego z opłat za pobyt dzieci w przedszkolu publicznym wyłączone jest nauczanie i wychowanie w zakresie realizacji podstawy programowej, która jest realizowana w wymiarze minimum 5 godzin dziennie w określonych godzinach pracy przedszkola. Od rodziców można zatem pobierać dodatkowe opłaty, np. za czas, jaki

⁵⁴⁰ Dz.U. z 2008 r., Nr 4, poz. 17.

⁵⁴¹ Patrz. m.in.: wyrok WSA z dnia 5 lutego 2008 r., III SA/Wr 622/07, z dnia 30 maja 2007 r., IV SA/Wr 122/07, oraz z dnia 8 sierpnia 2006 IV SA/Wr 94/06.

⁵⁴² Wyrok NSA z dnia 3 marca 2009 r., sygn. akt IOSK 1189/08.

dziecko spędza w przedszkolu powyżej owych 5 godzin, za wyżywienie oraz za zajęcia dodatkowe, które nie są objęte podstawą programową i odbywają się poza czasem jej realizacji.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Analiza powyższego przypadku pozwala na wskazanie istotnej bariery w realizacji praw edukacyjnych, a mianowicie bariery wynikającej z **niezgodnych z prawem aktów prawa miejscowego i kreowania na ich podstawie specyficznej praktyki edukacyjnej**. Stanowi ona kolejny przykład bariery normatywnej.

Ustawa o systemie oświaty, określając w art. 14 ust. 5 upoważnienie dla rady gminy w zakresie ustalania wysokości opłat za świadczenia w prowadzonych przez gminę przedszkolach, wskazuje jednocześnie delegację do wydania przez radę gminy aktu prawa miejscowego⁵⁴³. W związku z tym rada gminy musi ściśle przestrzegać zakresu delegacji ustawowej i nie może wykraczać poza nią. Niedopuszczalne jest również, aby akt niższego rzędu był sprzeczny z zapisami ustawy. W wyniku zasygnalizowania przedmiotowej sprawy przez matkę dziecka niezgodne z prawem akty prawa miejscowego przestały obowiązywać i podjęta została uchwała, która na nowych zasadach reguluje kwestie wysokości opłat za świadczenia w przedszkolach w mieście X. Zapisy tej uchwały gwarantują prawo dziecka do bezpłatnego nauczania i wychowania w ramach podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Niepokojącym zjawiskiem jest natomiast fakt, iż niezgodna z prawem regulacja funkcjonowała w praktyce edukacyjnej, a ponadto była akceptowana i kreowała rzeczywistość edukacyjną, doprowadzając do naruszeń praw edukacyjnych. W konsekwencji bowiem dziecko mogło zostać pozbawione prawa do wychowania przedszkolnego.

Przypadek X12. Kategoria: „rozwojowe potrzeby edukacyjne” Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Historia przypadku

Inicjatorem sprawy był ojciec trzyletniego dziecka, które od 10. miesiąca życia nie sypia w ciągu dnia. Dziecko zaczęło uczęszczać do przedszkola i po upływie około miesiąca rodzice zaczęli obserwować problemy z układem moczowym dziecka. Według opinii lekarskiej przyczyną tych problemów był przyjęty w przedszkolu przymus leżakowania. Dziecko było leczone w Centrum Zdrowia Dziecka i konsultowane przez psychologa dziecięcego. Na tej podstawie zostało wydane

⁵⁴³ Według art. 40 ust. 1 ustawy o samorządzie gminnym, „na podstawie upoważnień ustawowych gminie przysługuje prawo stanowienia aktów prawa miejscowego obowiązujących na obszarze gminy”, Dz. U. z 1990 r., Nr 16, poz. 95 z późn.zm.

zaświadczenie o niemożności leżakowania w przedszkolu. Zaświadczenie jednak nie było przestrzegane przez personel przedszkola, rodzice zatem przenieśli dziecko na pobyt 5-godzinny, aby odbierać dziecko przed wyznaczonym czasem leżakowania. Płacili jednak wciąż opłatę jak za pełny pobyt dziecka w przedszkolu. Na początku kolejnego roku przedszkolnego rodzice ustalili na zebraniu, iż w tej grupie przedszkolnej dzieci nie będą leżakować. Nauczyciele, obserwując potrzebę odpoczynku u dzieci, wprowadzili ponownie leżakowanie.

Rodzice zatem kolejny raz złożyli wniosek o przeniesienie dziecka na pobyt pięciogodzinny, tym razem jednak ze zmniejszeniem opłat. Otrzymali jednak od dyrekcji decyzję odmowną z uzasadnieniem, iż leżakowanie w grupie 4-latków jest w przedszkolu obowiązkowe, a dyrektor wyjaśnia, iż nie ma w przedszkolu oddzielnej sali, gdzie mogłyby odbywać się leżakowanie, dlatego organizuje się je w sali zajęć dzieci. Przedszkole nie dysponuje osobnym pomieszczeniem, gdzie w trakcie leżakowania mogłoby przebywać dziecko. Dyrektor przedszkola i naczelnik wydziału edukacji, który został zaangażowany w rozwiązanie problemu, zaproponowali przeniesienie dziecka do innego przedszkola na pobyt 5-godzinny. Rozwiązanie takie wiązałoby się jednak z dodatkowym stresem dla dziecka związanym ze zmianą środowiska oraz kosztami dla rodziców związanymi m.in. z koniecznością kupna drugiej „wyprawki” i dowozu dziecka do przedszkola.

W trakcie badania sprawy została przeprowadzona rozmowa z dyrektorem przedszkola, podczas której wskazano, iż obowiązujące w przedszkolu zasady są niezgodne z podstawą programową kształcenia przedszkolnego, ponieważ leżakowanie jest obowiązkowe w przedszkolach tylko w grupie trzylatków przyjętych na pobyt 8-godzinny. Ustalono, że dyrektor podejmie działania w celu zorganizowania spotkania z rodzicami i wyjaśnienia problemu. Przeniesienie dziecka do innego przedszkola w trakcie roku szkolnego nie jest dobrym rozwiązaniem zaistniałej sytuacji. Problem ten należy rozwiązać w przedszkolu i stworzyć warunki, które umożliwią dziecku kontynuowanie edukacji przedszkolnej z grupą znanych już rówieśników, a nie będą powodowały problemów emocjonalnych związanych z przymusem leżakowania. Dyrektor odbył z rodzicami dwa spotkania, uczestnikiem jednego z nich był również zastępca burmistrza miasta – przedstawiciel organu prowadzącego przedszkole (inicjatywa ojca). Wówczas zawiązano porozumienie między organem prowadzącym, przedszkolem i rodzicami w przedmiocie właściwego zorganizowania sytuacji leżakowania (tj. z możliwością słuchania muzyki, bajek, czytania książeczki, cichej zabawy maskotkami i brakiem przymusu leżenia, zastąpionego siedzeniem), tak aby można było uniknąć niekorzystnych konsekwencji dla dziecka.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Bariera natury organizacyjnej w kreowaniu środowiska przedszkolnego.

Przymus leżakowania powodował u dziecka problemy natury emocjonalnej i somatycznej. W konsekwencji ewentualnego przeniesienia do innego przedszkola na pobyt pięciogodzinny, dziecko mogło zostać pozbawione prawa do edukacji przedszkolnej, a dalsze pozostawanie w niezmie-

nionych warunkach środowiska przedszkolnego związanego z przymusem leżakowania, mogło spowodować nieprawidłowości w rozwoju dziecka. Problem wynikał również z:

- **braku porozumienia pomiędzy rodzicami a dyrekcją przedszkola,**
- **obowiązywaniem w przestrzeni edukacyjnej procedur niezgodnych z prawem i wiedzą pedagogiczną⁵⁴⁴,**
- **brakiem indywidualizacji w podejściu do dziecka,**
- **ograniczeniami technicznymi/lokalowymi przedszkola.**

Okoliczności te traktować należy jako przykład barier w zakresie realizacji prawa dziecka do wychowania przedszkolnego jakie funkcjonowały w przestrzeni edukacyjnej przedszkola.

Przypadek X13. Kategoria: „rozwojowe potrzeby edukacyjne” Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Historia przypadku

Poniższa sprawa dotyczyła przypadku dziecka pięcioletniego dobrze rozwijającego się, które uczęszczało do przedszkola samorządowego. Sprawę zgłosiła matka dziecka prawidłowo funkcjonującego w grupie rówieśników, w związku z zaistniałym incydem związanym z rzekomym przywłaszczeniem przez dziecko telefonu komórkowego koleżanki. Od czasu tego incydentu dziecko zaczęło być przez dyrektora przedszkola nazywane „złodziejem i kleptomanem”. Proces wyjaśnienia tej problemowej sytuacji odbywał się publicznie na korytarzu, a dziecko było upominane przy innych dzieciach. W rezultacie czuje się ono teraz zastraszone i odrzucone przez grupę rówieśniczą, przez co nie chce uczęszczać do przedszkola.

Incident związany z rzekomym przywłaszczeniem telefonu miał miejsce w dniu, kiedy dzieci mogły przynieść do przedszkola swoje własne zabawki i jedna z dziewczynek przyniosła telefon komórkowy. Przy wyjściu z sali przedszkolnej okazało się, że nie ma telefonu i wówczas zaniepokojona tym faktem mama dziecka zadzwoniła ze swojego telefonu na numer przyniesionego przez córkę telefonu. Okazało się, iż dzwonek rozlega się w plecaku dziecka z opisywanego przypadku 13X. Wówczas na korytarzu, w obecności grupy przedszkolnej matka koleżanki nakrzyczyła na to dziecko, a nauczycielki przekazały informację o zdarzeniu osobie uprawnionej do odbioru dziecka z przedszkola. Po tym incydencie zdarzyło się jeszcze kilka sytuacji, w których dzieci posądzały

⁵⁴⁴ O niekorzystnym wpływie przymusu leżakowania na rozwój dziecka pisze m.in. J. Dąbrowska, *Jak rozwija się dziecko*, w: *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, T. Ogrodzińska (red.), Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2004, s. 31–47.

dziewczynkę o przywłaszczenie ich rzeczy. W jednym z przypadków nauczycielka przedszkola przeszukała plecak dziewczynki i okazało się, że odnalazła tam te rzeczy.

Zachowania lękowe i wyalienowanie z grupy rówieśniczej zaczęło niepokoić matkę dziecka, więc udała się na rozmowę z dyrektorem, w trakcie której powieliły się zarzuty o kradzież i dyrektor zaproponował wizytę u psychologa. Dziecko odbyło wizytę w poradni psychologiczno-pedagogicznej, w wyniku której wydano opinię o prawidłowym rozwoju dziecka, bardzo dobrym przygotowaniu szkolnym, ale również zwrócono uwagę na wysoki poziom lęku i zaniżoną samoocenę związaną z odrzuceniem przez grupę rówieśniczą. Matka wystąpiła ze skargą na działanie przedszkola do kuratorium oświaty oraz do Rzecznika Praw Dziecka.

Rzecznik zwrócił się do kuratora oświaty i do dyrekcji przedszkola z prośbą o zbadanie i wyjaśnienie tej sprawy. Z wyjaśnień dyrektora wynika, iż opisane powyżej sytuacje miały miejsce, a za każdym razem w toku ich wyjaśnienia okazywało się, że sprawcą przywłaszczenia było dziecko z opisywanego przypadku. Tymczasem kurator oświaty uznał skargę matki za zasadną i wystosował wiele zaleceń względem pracy przedszkola, polegających m.in. na zmianie nieprawidłowych zapisów w statucie przedszkola dotyczących kar stosowanych w przedszkolu. Paragraf 100 pkt 2 analizowanego statutu przedszkola przewiduje m.in. takie kary, jak:

- reprimendę – rozmowę z dzieckiem na temat niewłaściwego zachowania,
- odebranie dziecku przedmiotu niewłaściwej zabawy,
- odsunięcie i pozostawienie dziecka na krótką chwilę w neutralnym, spokojnym miejscu, odsunięcie od zabawy,
- powtarzanie poprawnego zachowania,
- czasowe ograniczenie uprawnień do wybranych zabaw.

W zaleceniach kuratorium można przeczytać, że „szczególnie pkt a) i d) budzą wątpliwości, gdyż karanie dziecka poprzez rozmowę lub powielanie poprawnego zachowania jest kuriozalnym przykładem działań wychowawczych. Ponadto zdecydowanie należy respektować prawo rodzica do wyrażania opinii i zastrzeżeń do pracy placówki, widząc w rodzicu partnera warto budować porozumienie z nim, wykazywać większą otwartość i zaufanie wobec ich działań wychowawczych i prawdziwie mieć na uwadze dobro dziecka”. W nowym statucie dyrektor uwzględnił te wytyczne.

W omawianym przypadku należy zwrócić szczególną uwagę na zjawisko nieznajomości prawa wśród pracowników przedszkola. Czynność faktyczna nauczycielki związana z przeszukaniem plecaczka dziewczynki, jaka miała miejsce w omawianym przypadku, jest niezgodna z prawem. Nauczycielka, dokonując jej, naraziła siebie na poważne konsekwencje prawne, jednocześnie naruszając prawo dziecka do prywatności. Przeszukania rzeczy może dokonać tylko policja. Jeżeli nauczyciel ma uzasadnione podejrzenie, że rzecz poszukiwana znajduje się w plecaku, powinien poinformować o tym odpowiednie służby uprawnione do dokonania takich czynności.

Rodzaj bariery edukacyjnej

W analizowanym przypadku mamy do czynienia z następującymi okolicznościami, które mogą utrudniać lub uniemożliwiać realizację praw edukacyjnych:

- **bariera organizacyjna** związana z zasadami pracy przedszkola ustalonymi w statucie placówki,
- **bariera kompetencyjna** – związaną z poziomem kompetencji pracowników przedszkola i ich reagowaniem wychowawczym w sytuacjach trudnych,
- **bariera wynikająca z braku ustalonych procedur postępowania przedszkola w przypadkach sytuacji trudnych,**
- **nieznajomość prawa** wśród kadry pedagogicznej przedszkola.

Ważne jest w tym przypadku również wskazanie na wagę poprawnej komunikacji między osobami pracującymi w przedszkolu a rodzicami, która warunkuje prawidłową realizację prawa dziecka do edukacji.

Przypadek X 14. Kategoria: „rozwojowe potrzeby edukacyjne” Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Historia przypadku

Inicjatorem kolejnej z badanych spraw była grupa rodziców dzieci 5– i 6–letnich podlegających od nowego roku szkolnego obowiązkowi rocznego przygotowania przedszkolnego. Do tej pory edukacja przedszkola odbywała się w budynku przedszkola samorządowego. Decyzją władz oświatowych od nowego roku szkolnego, w związku z dużą ilością dzieci zainteresowanych przedszkolem, grupa 6–latków (tzw. zerówka) miała zostać przeniesiona do szkoły podstawowej. Rodzice obawiali się, że takie stanowisko władz jest zabiegiem podjętym w celu przymuszenia ich do posłania swoich dzieci do klasy pierwszej zamiast pozostawiania ich w zerówce⁵⁴⁵. Dodatkowo obawy ich wzbudzał stan przygotowania szkoły podstawowej do przyjęcia dzieci 6–letnich oraz zagwarantowania im odpowiedniej jakości edukacji i wychowania. Związane to było m.in. z krótkim czasem otwarcia oddziału.

W marcu została przeprowadzona rekrutacja do przedszkola, w wyniku której część dzieci 5– i 6–letnich została umieszczona w oddziale przedszkolnym przy szkole podstawowej. Rodzice natomiast, otrzymując decyzje dotyczące wyników rekrutacji, zostali indywidualnie powiadomie-

⁵⁴⁵ Przepisy u.s.o. dają rodzicom do roku 2012 możliwość wyboru w zakresie posyłania do klasy pierwszej szkoły podstawowej bądź pozostawienia w przedszkolu dzieci 6–letnich.

ni, że: „Komisja rekrutacyjna, działając na podstawie analizy karty zgłoszeń dzieci do przedszkola oraz regulaminu rekrutacji, zakwalifikowała Pani córkę/syna XX do oddziału przedszkolnego przy Publicznej Szkole Podstawowej ze względu na fakt, **iż Pani jako matka nie pracuje zawodowo**”. Podzielono zatem grupę 6-latków na te, których matki pracują zawodowo (i te dzieci, według oficjalnych informacji, dostały się do grupy w przedszkolu), oraz na dzieci matek niepracujących, które zostały skierowane do oddziału zlokalizowanego przy szkole podstawowej.

Zasadnicze wątpliwości budzą zastosowane kryteria podziału, które są sprzeczne z zasadą równości szans edukacyjnych oraz nie wynikają ze statutu przedszkola, ani żadnego innego aktu dotyczącego procesu rekrutacji. Dokładna analiza statutu przedszkola wykazała również inne uchybienia prawne w zakresie postanowień, które nie były zgodne z § 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych⁵⁴⁶, stanowiącym, że do przedszkola w pierwszej kolejności przyjmowane są dzieci sześciolatnie odbywające roczne przygotowanie przedszkolne. Rodzice podnieśli również kwestię braku podstaw prawnych organizacji oddziału w szkole podstawowej, jako że w planie sieci szkół i przedszkoli oddział ten został zlikwidowany w 2005 r. Dodatkowo grupy przedszkolne miały liczyć zbyt dużo dzieci nawet do 30 osób.

Kurator oświaty w ramach podjętych działań zorganizował kontrolę doraźną, która potwierdziła wiele nieprawidłowości zarówno w zakresie merytorycznym, jak i formalnym podczas przeprowadzania rekrutacji oraz organizacji oddziałów przedszkolnych. Kuratorium wydało zalecenia naprawcze, o realizacji których dyrektor przedszkola miał poinformować kuratora na piśmie. Ostatecznie przeprowadzono w czerwcu kolejną rekrutację, już na podstawie poprawionego statutu i w oparciu o obowiązujące przepisy prawa.

Analiza przedmiotowej dokumentacji w sprawie wskazuje, że oddział przy szkole podstawowej funkcjonuje na zasadach, jakie przewiduje Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola i publicznej szkoły. Paragraf 7 tego rozporządzenia wskazuje, że oddział przedszkolny można zlokalizować w innym miejscu niż przedszkole, jeśli dyrektor może sprawować nad nim **bezpośredni nadzór**. Odbyna się to na podstawie porozumienia między dyrektorem przedszkola a dyrektorem placówki, w której ma być organizowany oddział.

Przepisy prawa określają zatem trzy przypadki organizacji odbywania rocznego etapu przygotowania przedszkolnego:

- 1) lokalizacja grupy zerówki w przedszkolu,
- 2) organizacja oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej – wówczas dyrektorem oddziału jest dyrektor szkoły,
- 3) organizacja oddziału przedszkolnego przy szkole podstawowej – kiedy dyrektor przedszkola może sprawować nad nim bezpośredni nadzór i wówczas jest on również dyrektorem oddziału.

⁵⁴⁶ Dz.U. Nr 26, poz. 232.

Z tej trzeciej opcji skorzystano w analizowanym przypadku, zatem formalna likwidacja oddziału w 2005 roku, na którą powoływali się rodzice nie ma tu zasadniczego znaczenia.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Analiza powyższego przypadku pozwala wyróżnić następujące bariery edukacyjne zaistniałe w opisaną rzeczywistość edukacyjną.

Bariera wynikająca z **pozaprawnych działań dyrektora przedszkola**. Nieprawidłowa organizacja procesu rekrutacji, w oparciu o stworzone przez dyrektora kryteria dotyczące pracy zawodowej rodziców, mogła doprowadzić do powstania nierówności w dostępie do edukacji, a także należała do kategorii działań pozaprawnych, nie znajdując umocowania w obowiązującym ustawodawstwie oświatowym.

Bariera związana z przepełnieniem grup w oddziałach przedszkolnych. W wyniku pierwszego procesu rekrutacji miała powstać grupa licząca 30 osób. Taka sytuacja faktyczna byłaby sprzeczna z obowiązującym stanem prawnym w tym zakresie. Sytuację powyższą reguluje załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, według którego liczba dzieci w przedszkolu ogólnodostępnym w oddziale (innym niż integracyjnym czy specjalnym) nie może przekraczać 25 osób. Natomiast w oddziałach, w których przebywają dzieci niepełnosprawne, liczba dzieci jest odpowiednio niższa.⁵⁴⁷

Niepokojący jest fakt, że w przypadku przedszkoli przepisy prawa jednoznacznie determinują kwestię liczebności oddziałów przedszkolnych, natomiast w przypadku oddziałów szkolnych sprawa jest dużo bardziej skomplikowana. Analizie tej kwestii poświęcona będzie wykładnia przy omawianiu przypadku X16.

Przypadek X 15. Kategoria: „rozwojowe potrzeby edukacyjne” Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Historia przypadku

Pismo inicjujące przedmiotową sprawę skierowała do Rzecznika Praw Dziecka grupa rodziców dzieci rozpoczynających edukację szkolną oraz przewodnicząca Rady Rodziców działającej przy szkole Podstawowej. Przedmiotem analizowanej sprawy był zasygnalizowany już wcześniej problem związany z przepełnieniem oddziałów edukacyjnych.

⁵⁴⁷ M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty...*, *op.cit.*, s. 67.

W małym mieście działają dwie Szkoły Podstawowe SPI i SPII, z których SPI ma nieporównywalnie lepsze warunki lokalowe i w tej szkole przewidywana liczba dzieci w klasie pierwszej wynosiła 34 osób. Rodzice nie chcieli posyłać dzieci do SPII, która jest oddalona od centrum miasta i ma dużo gorsze warunki lokalowo–dydaktyczne. Z posiadanych przez rodziców informacji wynika, że nie ma możliwości utworzenia w tej szkole dwóch oddziałów klas I. Takie łączenie klas miało już miejsce w szkole w przeszłości i było podyktowane poszukiwaniem oszczędności przez organ prowadzący szkołę. Rodzice zaniepokojeni o jakość edukacji w tak licznej klasie szkolnej zgłosili sprawę do Rzecznika, który zwrócił się do burmistrza z prośbą o rozważenie możliwości utworzenia dodatkowej pierwszej klasy w SPI.

Rzecznik zlecił swojemu pracownikowi przeprowadzenie czynności kontrolnych w SPI i SPII. Burmistrz miasta zorganizował spotkanie rodziców uczniów klas pierwszych i dyrektorów obu szkół podstawowych, na którym poruszył sprawę liczby uczniów w klasach pierwszych. W wyniku czego część rodziców zdecydowała przenieść swoje dzieci do drugiej szkoły, gdzie w klasie miało być 14 uczniów. Ponadto na podstawie porozumienia z rodzicami:

- w obu szkołach wydłużono pracę świetlic do godz. 16.00,
- zorganizowano przy SPII przystanek komunikacji miejskiej, aby ułatwić dzieciom przejazd do i ze szkoły.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Przepełnione klasy szkolne są jedną z podstawowych barier w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, trudną do pokonania ze względu na **brak normatywnego określenia maksymalnej liczby uczniów w oddziałach szkolnych**.

Zgodnie z art. 5 ust. 7 u.s.o. za działalność szkoły lub placówki, w szczególności za zapewnienie odpowiednich warunków (w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki), odpowiada organ prowadzący tę szkołę lub placówkę. Kwestia ustalenia maksymalnej liczby uczniów w oddziałach szkolnych pozostaje zatem w kompetencjach organu prowadzącego. Przy tym – zgodnie z art. 5a ust. 3 u.s.o. – środki niezbędne do realizacji działań oświatowych, w tym wynagrodzenie dla nauczycieli oraz utrzymanie szkół i placówek, zagwarantowane są w dochodach jednostek samorządu terytorialnego. Zatem problem dopuszczalnej liczby dzieci w klasach szkolnych w poszczególnych obszarach zależy może od zamożności danej gminy. Jedynie w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznych placówek oraz publicznych szkół⁵⁴⁸ w załączniku nr 2, zawierającym ramowy statut publicznej szkoły podstawowej, w § 5, ust. 7 określone zostały zasady organizacji klas łączonych: „w szkołach działających w szczególnie trudnych warunkach demograficznych lub geograficznych dopuszcza

⁵⁴⁸ Dz. U. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.

się organizację nauczania w klasach łączonych, w tym połączenie zajęć prowadzonych w oddziale przedszkolnym dla dzieci 6–letnich i zajęć prowadzonych w klasie I”.

W podpisany w dniu 23 grudnia 2008 r. rozporządzeniu w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół⁵⁴⁹, wśród zaleceń dotyczących warunków i sposobu realizacji podstawy programowej w klasach I–III szkoły podstawowej, znalazły się zapisy o liczebności uczniów w klasach, w których uczą się dzieci w młodszym wieku szkolnym: „wskazane jest, aby edukacja w klasach I–III odbywała się w zespołach rówieśniczych liczących nie więcej niż 26 osób”. Ponadto sale powinny składać się z dwóch części: edukacyjnej (wyposażonej w tablicę i stoliki) oraz rekreacyjnej (odpowiednio przystosowanej, z odpowiednimi pomocami). Powyższe zalecenia są podyktowane potrzebą stworzenia dzieciom jak najlepszych warunków do adaptacji w nowym środowisku szkolnym, gwarantującym poczucie bezpieczeństwa i zachęcającym do twórczej działalności. Są to jednak tylko **zalecenia**, które nie wiążą bezwzględnie organów prowadzących.

Problem braku prawnego określenia progu liczebności oddziałów edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych jest poważną barierą edukacyjną. Efektywność nauczania w zbyt dużych klasach jest dużo niższa niż w mniejszych oddziałach klasowych. Dodatkowo taki stan rzeczy powoduje zróżnicowanie warunków i szans edukacyjnych dzieci w różnych szkołach oraz wiele trudności dydaktyczno–wychowawczych. Duże zespoły klasowe nie sprzyjają budowaniu właściwych relacji rówieśniczych oraz relacji między uczniami a nauczycielem, znacznie ograniczają także możliwość poznania uczniów, diagnozy ich indywidualnych potrzeb oraz indywidualizację procesu nauczania.

Powyższy przypadek ukazuje niezwykle aktualną barierę mogącą powodować obniżenie dostępności świadczeń edukacyjnych oraz jakości zajęć opiekuńczych i zajęć zwiększających szanse edukacyjne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przepisy prawa – nie ustalając ani maksymalnej, ani minimalnej liczby dzieci w oddziale szkolnym – stwarzają bariery w realizacji prawa dziecka do edukacji.

Przypadek X 16. Kategoria: „rozwojowe potrzeby edukacyjne” Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Historia przypadku

Inicjatorami sprawy była grupa rodziców dzieci z najstarszego oddziału przedszkolnego, którzy chcieli, aby roczne przygotowanie, tzw. zerówkę, zorganizować w przedszkolu, a nie w szkole podstawowej. W związku z planami władz miasta dotyczącymi organizacji sieci przedszkolnej w mieście przewidziano przeniesienie oddziałów zerowych z przedszkola do szkoły podstawowej. Rodzi-

⁵⁴⁹ Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17.

ce nie zgadzali się z tymi planami, wskazując, że warunki w szkole podstawowej I i II, do których przeniesiona ma być „zerówka” uniemożliwiają prawidłowy rozwój ich dzieci. Przykładem miała tu być m.in. organizacja planu zajęć w tym oddziale (w godzinach pomiędzy 8.00 a 12.30, tymczasem w przedszkolu dzieci spędzają czas między godziną 7.00 a 18.00), a także stan budynku i otoczenia, wyposażenie placu zabaw, organizacja szatni i wydawanie posiłków, toaleta, a ponadto organizacja opieki nad dziećmi w czasie przerw świątecznych i wakacji.

Rzecznik zwrócił się do burmistrza dzielnicy z prośbą o przedstawienie przedmiotowych planów związanych organizacją sieci szkół na nowy rok. Analiza odpowiedzi burmistrza wskazuje, że w przedszkolach nie zaplanowano zorganizowania oddziału zerówkowego z uwagi na potrzebę zapewnienia miejsc dzieciom młodszym i poprawy w ten sposób dostępności do przedszkoli w dzielnicy. Jednocześnie burmistrz wskazał, że szkoły są odpowiednio przygotowane do przyjęcia sześciolatków.

Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych powinny zapewnić opiekę, wychowanie i naukę w atmosferze akceptacji i bezpieczeństwa, w taki sam sposób jak w przedszkolu. Wychowawcy o kwalifikacjach odpowiadających nauczycielom w przedszkolu powinni tworzyć warunki umożliwiające dziecku osiągnięcie gotowości szkolnej. Dzieci nie powinny spędzać wspólnie przerw z innymi uczniami szkoły. Ponadto szkoły powinny mieć specjalnie przygotowany blok żywieniowy dostosowany do potrzeb dzieci sześciolatków. Dzieci w okresie przerw świątecznych i ferii powinny mieć zapewnioną opiekę, wychowanie i naukę, tak samo jak w pozostałe dni. W oddziale przy szkole podstawowej powinny być organizowane również zajęcia dodatkowe na życzenie rodziców. Dzieci powinny mieć dostęp do dostosowanych do ich potrzeb łazienek.

Rzecznik zlecił przeprowadzenie kontroli tych dwóch szkół podstawowych na terenie dzielnicy w celu zdiagnozowania, czy zapewnione w nich są odpowiednie warunki dla edukacji dzieci sześciolatków. W wyniku przeprowadzonej kontroli w odniesieniu do jednej szkoły nie stwierdzono żadnych uwag, wręcz zaznaczono, iż jest to wzorowa szkoła gotowa do przyjęcia dzieci. W stosunku natomiast do drugiej wysunięto kilka propozycji zmian w celu zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa nauki (takich jak np.: budowa zatoczki dla autobusów, instalacja progów zwalniających na jezdni obok szkoły, rozbudowa placu zabaw, montaż ekranów dźwiękochłonnych). W rezultacie podjęto stosowne działania w celu naprawy sytuacji.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Bariera organizacyjna związana z kreowaniem struktury szkolnej dostosowanej do potrzeb dziecka sześciolatków, która może stać na drodze realizacji obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego.

Analizowany przypadek dotyczy bardzo głośno podnoszonej w ostatnim czasie – w związku z nowelizacją przepisów Ustawy o systemie oświaty dotyczących obowiązku szkolnego – kwestii przygotowania szkół podstawowych do przyjęcia i prowadzenia edukacji dzieci sześciolatków.

Szkoły podstawowe często nie są gotowe do przyjęcia tak małych dzieci, a przedszkola muszą też przyjmować dzieci młodsze, aby móc znów realizować ich prawa edukacyjne, przez co często zerkówki przenoszone są do szkół podstawowych. Problemy finansowe oraz organizacyjne mogą stać się przyczyną utrudnień w realizacji rocznego przygotowania przedszkolnego przez dzieci pięcioletnie i sześciolletnie.

Zasadniczo organizacja takiego przygotowania w zakresie podstaw prawnych nie budzi specjalnych wątpliwości. Problemy pojawiają się natomiast w zakresie organizacji i dobrej woli dyrektora placówki, nauczycieli oraz nastawień osobistych rodziców. Na podstawie wywiadów z Kompetentnymi Informatorami pozyskano informacje, że w trakcie prowadzonych przez pracowników Biura Rzecznika Praw Dziecka wizytacji placówek oświatowych, nauczyciele wywierali presję na rodzicach, aby nie posyłali dzieci do oddziałów w okresie feryjnym. Być może w związku z tym faktem nie udało się uzyskać informacji o sposobach organizacji pracy w okresach feryjnych w oddziałach przedszkolnych zorganizowanych przy szkołach podstawowych. Jednak oddział przedszkolny przy szkole podstawowej, jako placówka nieseryjna, ma obowiązek zorganizowania w czasie ferii i przerw normalnych zajęć, a realizację tych zajęć powinni egzekwować rodzice. Słuszne wydaje się zatem, w oparciu o analizę całej sprawy, wskazanie kolejnej bariery edukacyjnej, która może stać na przeszkodzie pełnej realizacji prawa dziecka do wczesnej edukacji, jaką jest **nieznajomość prawa oświatowego przez rodziców i opiekunów prawnych**.



Przypadek X17. Kategoria: „rozwojowe potrzeby edukacyjne” Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Historia przypadku

Sprawa z zakresu edukacji wczesnoszkolnej zainicjowana została przez matkę dwójki dzieci. Zgłosiła ona problem związany z planami podziału klasy trzeciej do dwóch zespołów klasowych w ramach klasy 4 w kolejnym roku szkolnym. W jej opinii dotychczasowe klasy trzecie były już podzielone ze względu na zdolności dzieci i stopień trudności wychowawczych, jakie sprawiają, na najlepsze – klasa c, średnie – klasa b i najgorsze – klasa a. Właśnie tę „najgorszą” klasę a postanowiono podzielić. Według mamy miało to na celu likwidację problemu trudnych dzieci w szkole i tworzenie klas elitarnych.

Rzecznik Praw Dziecka zlecił przeprowadzenie kontroli w tej szkole oraz wystąpił do dyrektora szkoły z prośbą o wyjaśnienie sprawy i dokładne dane dotyczące liczby uczniów w nowych zespołach klasowych oraz przygotowania zawodowego nauczycieli w nich pracujących, liczby uczniów objętych opieką poradni psychologiczno-pedagogicznej w poszczególnych klasach itp. Kuratorium prowadziło równocześnie postępowanie wyjaśniające zainicjowane skargą matki w przedmiotowej sprawie, którą to skargę uznano za bezzasadną.

W wyniku przeprowadzonej kontroli przez pracownika Biura Rzecznika Praw Dziecka w szkole podstawowej nie stwierdzono uchybień ani nie zdiagnozowano naruszeń w zakresie praw dziecka. Dzieci podzielono w oparciu o najlepiej pojęte ich dobro, z uwzględnieniem równego podziału uczniów sprawiających trudności wychowawcze, a także uczniów zdolnych, którym chciano zapewnić lepszą stymulację rozwoju poprzez możliwość rywalizacji w obu zespołach klasowych. Konsultacje dotyczące każdego ucznia toczyły się z udziałem pedagoga i wychowawcy klasy i zgodnie z najlepiej pojętym jego interesem i w oparciu o wiedzę i doświadczenia pedagogiczne pracowników szkoły, każdy uczeń został przyporządkowany do konkretnego zespołu klasowego. Dyrektor szkoły – mając na uwadze dobro dziecka i podniesienie jakości pracy placówki – proponował w połączonych klasach działania:

- w zakresie wspierania uczniów (przyznanie dodatkowych godzin na zajęcia wyrównawcze, indywidualną terapię psychologiczną, dodatkowe zajęcia wychowawczo-integracyjne, działania wychowawców w celu zintegrowania klasy);
- w zakresie wspierania rodziców (konsultacje u pedagoga, program „szkoła dla rodziców klas czwartych”, pogadanki z zakresu kompetencji rodzicielskich, systematyczne informowanie rodziców o działaniach wspierających uczniów);
- w zakresie wspierania nauczycieli (rada pedagogiczna dla nauczycieli związana z doskonaleniem ich kompetencji wychowawczych, wytypowanie tzw. wychowawców wspierających, zatrudnienie na ½ etatu psychologa).

Rodzaj bariery edukacyjnej

Analiza powyższego stanu faktycznego nie daje wystarczających podstaw do stwierdzenia istnienia, w tym indywidualnym przypadku, konkretnej bariery mającej utrudniać realizację praw edukacyjnych dzieci. Domniemana bariera mogłaby polegać na tworzeniu specjalnych warunków edukacyjnych wspierających uczniów szczególnie uzdolnionych przy zaniedbaniu potrzeb uczniów mniej zdolnych i stwarzających problemy wychowawcze. Określić ją można jako **barierę w organizacji przestrzeni szkolnej i warunków nauki różnicującą szanse edukacyjne**.

Analiza akt przedmiotowej sprawy oraz sprawozdań kontrolnych dokonanych przez kuratorium oświaty i Rzecznika Praw Dziecka wskazuje, iż w badanym przypadku istniało tylko podejrzenie takiej bariery, nie znalazło ono jednak potwierdzenia w czynnościach kontrolnych.

2.2. Edukacja szkolna

W wyodrębnionej na potrzeby opisu badań kategorii „edukacji szkolnej” dotyczyły trzy z badanych przypadków barier edukacyjnych.



Przypadek X18. Kategoria: „rozwojowe potrzeby edukacyjne” Edukacja szkolna

Historia przypadku

Analizowana sprawa zainicjowana została przez matkę dziecka, która wystąpiła pisemnie do Rzecznika Praw Dziecka w imieniu rodziców uczniów klasy III gimnazjum w sprawie braku poszanowania praw dziecka przez nauczyciela. Rodzice wskazali, że zachowania nauczycielki w stosunku do uczniów klasy są niewłaściwe. Nauczycielka ta stosuje, według rodziców, przemoc emocjonalną względem uczniów, poniżając ich w trakcie zajęć szkolnych, a także utrudnia kontakty z rodzicami itp. W opinii rodziców nauczycielka jest „źródłem nieustającego konfliktu i frustracji młodzieży”. Narusza ich prawo do życia wolnego od przemocy (w tym psychicznej), życzliwego i podmiotowego traktowania w procesie edukacji, swobody wyrażania poglądów i opinii, ochrony przed poniżającym traktowaniem i karaniem, a także wynikające z u.s.o. prawo do rozwoju w duchu tolerancji, sprawiedliwości i wolności. Nauczycielka nie wspiera uczniów, jest agresywna słownie, nie współpracuje z rodzicami, „przeinacza fakty” dotyczące organizacji procesu dydaktyczno–wychowawczego w klasie. Dzieci są przez to znerwicowane i boją się chodzić do szkoły.

Rzecznik zwrócił się do dyrektora szkoły z prośbą o informacje na temat pracy danej nauczycielki. Dyrekcja w odpowiedzi przedstawiła problem związany z pracą nauczycielki, z którą podejmowane były wielokrotnie rozmowy i próby udzielenia wsparcia w procesie wychowawczym. Dyrekcja podejmowała liczne działania zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego⁵⁵⁰. Celem działań była poprawa jakości działań edukacyjnych, m.in. przez wykorzystanie potencjału nauczyciela (zespołów nauczycieli) w sytuacjach wynikających z organizacji pracy szkoły, prowadzenie ewaluacji wewnętrznej i wykorzystanie wniosków uzyskanych w jej wyniku. Zaistniały problem polegał jednak na wewnętrznej konstrukcji psychicznej, charakterze oraz metodach wychowawczych stosowanych przez nauczycielkę. Nie było jednak skarg na merytoryczną jakość jej pracy w ramach prowadzonego przedmiotu. Pomimo dużej wiedzy merytorycznej i umiejętności jej przekazania zdecydowano, że nauczycielka nie ma predyspozycji psychicznych do pełnienia funkcji nauczyciela wychowawcy i rozwiązano z nią stosunek pracy.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Powyższy przypadek zawiera opis nieprawidłowych zachowań nauczyciela, które mogą stać się przeszkodą w pełnej realizacji prawa dziecka do edukacji. Zatem **konkretne właściwości osobowościowe nauczyciela oraz stosowane metody wychowawcze** można traktować, w ramach badanej sprawy, jako barierę w zakresie pełnej realizacji praw edukacyjnych.

⁵⁵⁰ Dz.U. z 2009, Nr 168, poz.1324

Analizowany przypadek zakończył się rozwiązaniem umowy o pracę z nauczycielem, którego zachowanie stwarzało barierę w procesie edukacji. Należy jednak podjąć refleksję, czy było to optymalne rozwiązanie realizujące zarówno postulat idei prawa dziecka do edukacji, jak i praw człowieka, w tym przypadku upodmiotowionych w osobie nauczyciela. Nauczyciela, który nie potrafił udzielać edukacyjnego wsparcia swoim wychowankom. Pojawia się pytanie, czy w procesie kształcenia nauczycieli nie należy przywiązywać większej wagi do kwestii predyspozycji psychicznych do wykonywania tego zawodu? W konsekwencji bowiem mogą one wpływać na sukcesy bądź porażki edukacyjne uczniów i możliwość pełnej realizacji prawa dziecka do edukacji, a także warunkować ścieżkę kariery zawodowej samego nauczyciela. Warto również objąć refleksją procedury wspierania nauczyciela w procesie wykonywania przez niego obowiązków dydaktyczno–wychowawczych. Zatem **brak odpowiedniego doboru pod względem predyspozycji psychologicznych do wykonywania zawodu nauczyciela oraz wsparcia nauczyciela w procesie dydaktyczno–wychowawczym** może powodować kolejne bariery edukacyjne.

Przypadek X19. Kategoria: „rozwojowe potrzeby edukacyjne” Edukacja szkolna

Historia przypadku

Kolejna analizowana sprawa zainicjowana została poprzez list podpisany przez 99 rodziców dzieci szkolnych (w tym jednego dziecka niepełnosprawnego i jednego uczestnika edukacji przedszkolnej). Dotyczył on problemu związanego z drogą uczniów do szkoły.

W związku ze zniszczeniem drogi w czasie powodzi i akcji powodziowej, jaka miała miejsce na terenie gminy w roku 2010, dzieci musiały chodzić do szkoły drogą okrężną wynoszącą około 7 kilometrów w bardzo złych warunkach technicznych. Droga, którą dzieci chodziły do czasu powodzi wynosiła zaledwie kilometr. Kiedy rodzice zwrócili się do wójta w tej sprawie, wójt miał zaproponować, żeby „zaopatrzyli dzieci w kalosze, bo on nic nie może z tym zrobić”. Rodziców nie stać na to, by dowozić dzieci do szkoły we własnym zakresie, dlatego muszą one pokonywać każdego dnia 14 kilometrów w bardzo niekorzystnych warunkach, aby dojść do szkoły i z niej wrócić. W związku z tym rodzice postanowili nie posyłać dzieci do szkoły, o czym poinformowali Rzecznika Praw Dziecka i szkołę.

Po podjęciu informacji o nierealizowaniu przez dzieci praw edukacyjnych Rzecznik zwrócił się do wójta gminy z prośbą o informacje w przedmiotowej sprawie. W odpowiedzi uzyskał informacje, że przedstawiony problem dotyczy tylko dwojga dzieci w wieku szkolnym i jednego w przedszkolnym. Dziecko niepełnosprawne dowożone jest do szkoły specjalnej odrębnym transportem organizowanym przez gminę dla dzieci niepełnosprawnych, którego koszty pokrywa gmina. Zatem dołączone do pisma podpisy mieszkańców nie mają związku z dojściem do szkoły ich dzie-

ci. Co do trójki uczniów, którzy korzystali ze zniszczonej drogi, na czas remontu drogi (który to remont już się rozpoczął i ma potrwać kilka miesięcy) wójt upoważnił dyrektora szkoły podstawowej do zawarcia umowy z rodzicami uczniów korzystających z tej drogi na indywidualny dowóz dzieci własnym środkiem transportu.

Rodzaj bariery edukacyjnej

W opisanym powyżej stanie faktycznym wskazać można przykład **bariery tzw. środowiskowej/naturalnej**, czyli zniszczoną drogę, która faktycznie utrudniała dzieciom możliwość dojścia do szkoły i realizację obowiązku szkolnego. Jest to jednak przykład bariery przemijającej, która dzięki stosownym działaniom organów gminy może zostać szybko zlikwidowana.

Zauważyć należy, iż to nie bezpośrednio fakt zaistnienia bariery naturalnej spowodował niemożność realizacji praw edukacyjnych, ale dopiero podjęte w jej następstwie, oparte na niewyjaśnionych do końca przesłankach, decyzje rodzicielskie w aspekcie nierealizowania przez dzieci obowiązku szkolnego. Zatem kolejny raz, podobnie jak w sprawie pierwszej i dziewiątej, **decyzje rodzicielskie** mogą stały się barierą w realizacji praw edukacyjnych dziecka.

Przypadek X20. Kategoria: „rozwojowe potrzeby edukacyjne” Edukacja szkolna

Historia przypadku

Rodzice dzieci X i Y są po rozwodzie. Władza rodzicielska powierzona została obojgu rodzicom na podstawie porozumienia zawartego w sprawie istotnych kwestii dotyczących wychowania dzieci, stanowiącego element wyroku rozwodowego. W wyniku przemocy domowej matka wraz z dziećmi musiała opuścić miejsce zamieszkania, które zajmowała wraz z byłym mężem i udać się z do innego miasta przed zakończeniem roku szkolnego. W nowym miejscu zamieszkania pozostawała wraz z dziećmi pod opieką ośrodka interwencji kryzysowej. Dzieci nie były w związku z faktem ucieczki przed przemocą, przeprowadzki do innego miasta obecne na zakończeniu roku szkolnego w szkole, do której uczęszczały. Ich świadectwa ukończenia danego szczebla edukacyjnego odebrał ojciec, który jednak odmawia wydania ich matce, bowiem nie chce, aby dzieci zmieniały szkołę, a tym samym miejsce zamieszkania. Ojciec złożył u dyrektora w szkole pismo, aby nie wydawać żadnych dokumentów dzieci, bowiem nie zgadza się on na przeniesienie ich do innej szkoły. Zaznaczyć należy, że Kodeks rodzinny i opiekuńczy stanowi, że w kwestiach ważnych dla dziecka, jakimi są edukacja i zdrowie, wymagana jest zgoda obojwojga rodziców. Matka natomiast potrzebuje tych dokumentów urzędowych, aby móc zapisać dzieci do innej szkoły, by mogły one kontynuować edukację.

Zgłosiła zatem w szkole do której dzieci uczęszczały prośbę o wydanie duplikatu lub arkusza ocen dzieci. Szkoła jednak odmówiła wydania tych dokumentów, powołując się na informację uzyskaną z kuratorium oświaty, według której dyrektor nie powinien – do dnia wydania przez sąd rodzinny (na podstawie art. 97 § 2 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego) zgody zastępczej w sprawie istotnej dla dzieci, tj. gdzie dzieci mają się uczyć, przy braku porozumienia rodziców w tej kwestii – podejmować czynności związanych z przekazaniem dokumentacji. Stanowisko takie wynikało z pisma kuratora oświaty dołączonego do sprawy. Ponadto w piśmie tym wskazuje się, iż przeniesienie dziecka do innej szkoły celem kontynuowania nauki jest decyzją administracyjną⁵⁵¹. W opinii kuratora dyrektor szkoły powinien zawiesić postępowanie w sprawie przyjęcia dzieci do szkoły i przekazania stosownej dokumentacji do czasu rozstrzygnięcia przez sąd miejsca pobytu i opieki nad małoletnimi. Realizacja takiego stanowiska kuratorium w sposób jednoznaczny uniemożliwia realizację przez dzieci ich praw edukacyjnych w szczególności obowiązku szkolnego.

Dyrektor szkoły rejonowej ze względu na nowe miejsce zamieszkania dzieci przyjął je do szkoły i wpisał ich dane ołówkiem do dzienników zajęć lekcyjnych. Nie mógł ich wpisać do ewidencji uczniów uczęszczających do szkoły, poprzez co nie zostały one objęte ubezpieczeniem. Wpisane zostały natomiast do wykazu, o którym mowa w art. 19 ust. 2 u.s.o. Zaznaczyć należy, że ta czynność dyrektora szkoły była jednak niezgodna z prawem. Dyrektor szkoły rejonowej właściwej ze względu na nowe miejsce zamieszkania dzieci, wystąpił do dyrektora szkoły, do której dzieci uczęszczały do tej pory, z prośbą o przekazanie stosownej dokumentacji. Szkoła jednak nie odpowiedziała na to pismo.

Rzecznik Praw Dziecka zwrócił się do Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania w Ministerstwie Edukacji Narodowej z prośbą o zajęcie stanowiska w przedmiotowej sprawie i dokonania interpretacji spornych przepisów prawnych oraz do sądu opiekuńczego z prośbą o informację o toczącym się postępowaniu w sprawie.

Analiza stanowiska Ministerstwa Edukacji Narodowej wskazuje, że:

- zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie świadectw, dyplomów i innych druków szkolnych⁵⁵² tylko w przypadku utraty oryginału świadectwa uczeń może wystąpić z pisemnym wnioskiem do szkoły, która wydała ten dokument, o wydanie duplikatu świadectwa – w tym przypadku nie doszło do utraty świadectwa, bo ma je faktycznie ojciec dzieci, który nie jest pozbawiony władzy rodzicielskiej. W związku z tym dyrektor musiał wydać decyzję odmowną, mając wiedzę, iż dokumenty te są w posiadaniu ojca;
- dyrektor szkoły do której uczęszczały dzieci powinien wydać na prośbę dyrektora szkoły rejonowej właściwej ze względu na obecne miejsce zamieszkania dzieci, odpisy lub

⁵⁵¹ Tu dyrektor powołuje się na orzeczenie Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Łodzi, którego jednak nie udaje się w toku badania sprawy zlokalizować, bowiem kurator podaje błędną sygnaturę akt dotyczącą sprawy z zakresu prawa podatkowego.

⁵⁵² Dz.U. Nr 97, poz. 624.

poświadczone kopie arkuszy ocen, „uznając tym samym, że skoro dzieci zamieszkały z matką w mieście X, a także zostały zameldowane tam na pobyt czasowy, to mają prawo spełniać obowiązek szkolny w szkole rejonowej. Zgodnie z § 12 ust. 8 rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 o sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej oraz opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji⁵⁵³) w przypadku przejścia ucznia do innej szkoły przesyła się do tej szkoły lub wydaje, za pokwitowaniem, rodzicom (prawnym opiekunom) ucznia lub pełnoletniemu uczniowi odpis arkusza ocen lub potwierdzoną kopię arkusza ocen”;

- dyrektor może przyjąć ucznia do szkoły na podstawie arkusza ocen, bowiem zawiera on wszystkie niezbędne informacje i jest podstawą do wypisania świadectwa promocyjnego;
- na decyzję dyrektora w sprawie przekazania lub nieprzekazania dokumentacji nie może mieć wpływu brak zgody jednego z rodziców, jeśli oboje korzystają z pełnych praw rodzicielskich.

Rozstrzygnięcie sądu w sprawie istotnych spraw dzieci w przedmiocie wydania zgody zastępczej na przeniesienie dzieci do innej szkoły dopiero nastąpi i dzieci do tego czasu nie mogą zostać pozbawione praw edukacyjnych i muszą realizować obowiązek szkolny. Brak wydania dokumentów przez dyrekcję szkoły powoduje niemożność realizacji tego obowiązku. Ponadto w ocenie Ministerstwa Edukacji Narodowej przeniesienie dzieci przez matkę do innej szkoły nie jest decyzją administracyjną dyrektora szkoły. Nie ma tu zastosowania art. 39 ust. 2 i 2a u.s.o. W przedmiotowej sprawie dyrektor nie wydaje decyzji o skreśleniu ucznia z listy uczniów, ponieważ przepisy nie dopuszczają skreślenia z listy ucznia realizującego obowiązek szkolny. W uzasadnionych przypadkach, na wniosek dyrektora szkoły, kurator oświaty przenosi ucznia do innej szkoły, jednak ten tryb stosowany jest jako sankcja dyscyplinarna.

Rodzaj bariery edukacyjnej

Analiza niezwykle skomplikowanego stanu faktycznego i prawnego determinującego rzeczywistość edukacyjną dzieci X i Y, jaki zaistniał w analizowanym przypadku, pozwala wskazać następujące bariery edukacyjne. **Zła interpretacja przepisów prawa oświatowego i interpretacji orzecznictwa dokonana przez urzędników edukacyjnych** uniemożliwiła realizację praw dziecka do nauki i obowiązku szkolnego. Trudno bowiem w akcie faktycznym matki, jakim jest przeniesienie dzieci do innej szkoły, doszukać się cech decyzji administracyjnej w rozumieniu Kodeksu postępowania administracyjnego. Zaskakująca zatem wydaje się taka interpretacja kuratorium. Również dane uzyskane od Kompetentnego Informatora wskazują na błędną interpretację stanu prawnego. Jest to

⁵⁵³ Dz.U. Nr 23, poz. 225.

przykład **bariery administracyjno–prawnej**. Dodatkowo determinującym zaistnienie powyższych barier czynnikiem okazał się **konflikt związany z postępowaniem rozwodowym rodziców** i kwestią wykonywania przez nich władzy rodzicielskiej przy braku porozumienia co do spraw istotnych dla dzieci, jakimi jest miejsce pobierania edukacji.

Proces wydania orzeczenia sądu w tej sprawie trwał bardzo długo, a realizacja praw edukacyjnych dzieci odbywała się w tym czasie na drodze pozaprawnej. Dzięki dobrej woli dyrektora szkoły rejonowej i jego działań niezgodnych z prawem (przyjęcie dzieci do szkoły bez odpowiednich dokumentów), dzieci mogły realizować obowiązek nauki. Zaznaczyć należy jednak, że przez cały czas trwania sprawy w sądzie nie były objęte ubezpieczeniem od następstw nieszczęśliwych wypadków na terenie szkoły, a dyrektor narażał się na poważne konsekwencje karne.

3. Klasyfikacja barier edukacyjnych – wnioski z badań

Podjęte badania są wynikiem kilkuetapowego procesu gromadzenia wiedzy na temat barier w dostępie do edukacji w Polsce. Badania prowadzone były w mikroskali, dotyczyły konkretnych sytuacji edukacyjnych, w których dochodziło do naruszeń prawa dziecka do edukacji. Świadome przyjęcie mikroperspektywy spowodowało konieczność wykorzystania w procesie badawczym jakościowych metod i technik, dzięki którym możliwe stało się wyłonienie, zdiagnozowanie i opisanie konkretnych sytuacji, okoliczności i faktów, które interpretować należy jako swoiste bariery edukacyjne. Jedną z konsekwencji przyjęcia jakościowej perspektywy badań jest brak zestawień liczbowych, tabel czy wykresów, które mogłyby zakłócić naturalną narrację analizowanych przypadków.

Dwadzieścia indywidualnych przypadków zostało omówionych w podziale tematycznym związanym z

- 1) realizacją prawa do edukacji przez dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych; w tym przez:
 - a) dzieci posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego,
 - b) dzieci przewlekle chore,
 - c) dzieci szczególnie zdolne;
- 2) realizacją prawa do edukacji przez dziecko o rozwojowych potrzebach edukacyjnych w podziale na:
 - a) edukację przedszkolną i wczesnoszkolną,
 - b) edukację szkolną.

Wnioski z badań według przyjętej kategoryzacji można przedstawić w poniższej zaprezentowany sposób.

Ad. 1. Realizacja prawa do edukacji przez dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W tej grupie badawczej poddanych analizie zostało 10 indywidualnych przypadków dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Potrzeby te wynikały głównie z niepełnosprawności fizycznej, intelektualnej, z konieczności wspomagania dziecka zdolnego oraz związane były z edukacją dziecka przewlekle chorego. Sprawy z tego zakresu zostały podzielone do analiz na trzy kategorie:

- 1) dzieci posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (6 osób),
- 2) dzieci przewlekle chore (2 osoby),
- 3) dzieci wybitnie zdolne (2 osoby).

Realizacja prawa do edukacji przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi napotyka na wiele barier. Pogłębiona analiza wybranych czynników będących przedmiotem niniejszych badań, które w rzeczywistości społecznej mogą powodować zagrożenie prawidłowej realizacji praw edukacyjnych, wskazuje na konieczność podjęcia działań w celu likwidacji i zapobiegania niekorzystnym okolicznościom, poprzez które dziecko może zostać ograniczone lub pozbawione jednego z podstawowych praw dziecka.

Opisane sytuacje indywidualne, które stały się źródłem barier w zakresie realizowania praw edukacyjnych przez dzieci niepełnosprawne posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, dotyczyły zasadniczo kwestii dostępności specjalistycznego szkolnictwa specjalnego oraz organizacji sieci szkół specjalnych. W sprawach tych zasadniczym problemem była interpretacja artykułu 17 u.s.o. oraz uznaniowa procedura rozwiązywania kwestii organizacji i refundacji kosztów dowozu dzieci do szkół. Na ważną kwestię – związaną z organizacją dowozu dzieci do szkoły – zwrócił uwagę Wojewódzki Sąd Administracyjny w Rzeszowie⁵⁵⁴. Według zawartej w wyroku sądu wykładni sprawa obowiązku zwrotu kosztów dowozu dziecka do szkoły, nie wymaga wydania decyzji indywidualnej (administracyjnej) w sprawie. Przyjąć należy zatem, że przy zaistnieniu sytuacji z art. 17 ust. 2 u.s.o., gmina podejmuje czynności ciężące na niej z mocy prawa, o jakich mowa w art. 17 ust. 3, tj. zapewnia opiekę i transport w sposób bezpłatny, bez konieczności wnioskowania o takie świadczenie przez stronę. Zatem, zgodnie z przyjętą wykładnią wszystkie omówione powyżej sprawy i zaistniałe bariery nie powinny w ogóle mieć miejsca w rzeczywistości edukacyjnej. Decydenci oświatowi – ze względu na nałożony na nich z mocy prawa (bez konieczności wnioskowania przez osoby zainteresowane) obowiązek – powinni strzec praw edukacyjnych poprzez diagnozowanie i organizowanie bezpłatnego dowozu do szkół.

⁵⁵⁴ Orzeczenie WSA IISA/Rz 630/07, pobrano z: System Informacji Prawnej Lex, 39/2009.

W Ministerstwie Edukacji Narodowej trwają obecnie prace nad nowelizacją przepisów dotyczących kształcenia specjalnego, w których pełna realizacja praw edukacyjnych przez dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych została uznana za cel podstawowy, który powinien być realizowany „(...) mimo faktu, że uczniowie, jako główne podmioty kształcenia, są niezwykle zróżnicowani pod względem potrzeb i możliwości. Są uczniowie wybitnie zdolni i o zdolnościach przeciętnych, uczniowie sprawni i z niepełnosprawnością, uczniowie pochodzący z różnych kulturowo środowisk społecznych. To zróżnicowanie nie powinno mieć wpływu na zapewnienie każdemu uczniowi możliwości najwyższej jakości świadczenia edukacyjne”⁵⁵⁵.

Należy mieć nadzieję, że dzięki zdiagnozowaniu i refleksji nad kategoriami barier edukacyjnych, na jakie natrafiają dzieci o specjalnych potrzebach, uda się w taki sposób optymalizować proces nauczania, wychowania i opieki w polskich szkołach, aby uwzględniając swoiste trudności tych dzieci w pełni realizować ich prawo do edukacji.

Ad. 2. Realizacja prawa do edukacji przez dziecko o rozwojowych potrzebach edukacyjnych

Wśród poddanych analizie spraw w tej grupie badawczej dominowały przypadki z zakresu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (7 przypadków), podczas gdy edukacji szkolnej dotyczyły tylko trzy przypadki⁵⁵⁶. Dla podjętych badań fakt ów ma zasadnicze znaczenie, bowiem podejmowane procesy wczesnej edukacji warunkują prawidłową realizację praw edukacyjnych w późniejszych etapach nauki szkolnej oraz są przestrzenią wyrównywania szans edukacyjnych. Coraz powszechniej podnosi się istnienie zależności między uczęszczaniem dziecka do przedszkola a sukcesami, jakie osiąga ono nie tylko w szkole, ale również w życiu dorosłym. Wyrównanie szans edukacyjnych dzieci na poziomie przedszkolnym stało się priorytetem dla wielu państw, jako podstawowe narzędzie przeciwdziałania nierównościom i marginalizacji społecznej. Edukacja przedszkolna jest pierwszym etapem realizacji praw edukacyjnych i warunkuje ich dalsze powodzenie. Dlatego wszelkie bariery, jakie mogą w jej ramach występować, wymagają wnikliwej analizy i diagnozy oraz podjęcia odpowiednich działań w celu ich likwidacji i kompensacji ich negatywnych skutków, a także działań z zakresu polityki oświatowej mających na celu upowszechnianie wczesnej edukacji dziecka.

Analizowane sprawy z zakresu realizacji prawa do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wskazują, że bariery edukacyjne w wypadku małych dzieci sprowadzić można do nierówności

⁵⁵⁵ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, Założenia Projektu Rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Warszawa październik 2010.

⁵⁵⁶ Nie udało się niestety ustalić, czy ta zależność wynika z losowego doboru próby badawczej w ramach określonej kategoryzacji edukacyjnej, czy też obrazuje ogólną tendencję w liczbie i problematyce spraw, jakie napływają do Rzecznika. W procedurach obowiązujących w Biurze Rzecznika Praw Dziecka nie prowadzi się bowiem kategoryzacji opartej o kryterium wieku czy poziomu edukacji, na jakim znajdują się dzieci w obronie praw których występuje Rzecznik. Dlatego też nie można było ustalić, jaki procent wszystkich spraw edukacyjnych kierowanych do Rzecznika dotyczy problemu edukacji elementarnej.

w dostępie do instytucji wczesnej edukacji oraz nierówności zaistniałych w przebiegu tej edukacji. Dodatkowe czynniki, które w ramach literatury przedmiotu zdiagnozować można jako specyficzne bariery edukacyjne, to przede wszystkim bieda, niski poziom wykształcenia rodziców oraz miejsce zamieszkania. Czynniki te zwykle współwystępowały, a ich negatywne oddziaływania kumulowały się, poprzez co stały się niezwykle trudnymi do przezwyciężenia barierami w zakresie realizacji praw edukacyjnych.

Istotny jest fakt, że kiedy dzieci rozpoczynają naukę szkolną często jest już za późno na kompensację braków. Dzieci, w przypadku których dochodzi do kumulacji niekorzystnych czynników rozwojowych, należą do „grupy edukacyjnego ryzyka”. Są to dzieci szczególnie narażone na niepowodzenia edukacyjne, poprzez co z łatwością porzucają naukę. Biedne dzieci biednych, niewykształconych rodziców, zamieszkujących zazwyczaj tereny wiejskie, bez wsparcia na etapie edukacji przedszkolnej, z dużym prawdopodobieństwem powielą edukacyjne losy swoich rodziców. W tym kontekście słowa Paula Z. Pilzera nabierają szczególnego znaczenia: „Mimo iż dzieci w większości rodzą się równe, nie są już takie, kiedy wstępują do szkół (...), dzieci z rodzin uboższych mają, rozpoczynając szkołę, znacznie niższy poziom intelektualny niż dzieci z bardziej uprzywilejowanych klas społecznych”⁵⁵⁷.

Podstawowym zatem zadaniem polityki edukacyjnej oraz gospodarczej w aspekcie budowania kapitału ludzkiego powinno stać się inwestowanie w edukację małych dzieci i podjęcie wszelkich możliwych działań mających na celu przezwyciężenie barier w dostępie dzieci do edukacji przedszkolnej oraz barier wynikających z nieprawidłowego przebiegu tej edukacji. Od odpowiedniej jakości edukacji małych dzieci zależy nie tylko równość szans w procesie edukacji, optymalizacja procesu rozwoju czy sukces szkolny dziecka, ale także rozwój gospodarczy kraju. „Na świecie ten związek wydaje się być od lat oczywisty. Dobra wczesna edukacja po prostu się opłaca. A dobra edukacja małych dzieci oznacza także edukację, w której dba się o równość szans. Rozwój kapitału ludzkiego i wyrównywanie szans to słowa – klucze do zrozumienia sensu edukacji małych dzieci”⁵⁵⁸.

Uwarunkowania opisanych sytuacji, w których doszło do naruszeń prawa dziecka do edukacji

Analizując problemy i przeszkody w dostępie dzieci do wysokiej jakości edukacji, w obrębie próby badawczej, wyłoniono następujące sytuacje/okoliczności/zachowania, które doprowadziły do powstania bariery w realizacji prawa do edukacji:

⁵⁵⁷ P.Z. Pilzer, *Nasz dobrobyt bez granic*, W. Gajkowska (tłum.), Warszawa 1995, s. 150.

⁵⁵⁸ *Ibidem*, s. 5.

- brak jednolitej definicji niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych w zakresie prawa oświatowego;
- negatywne zachowanie ucznia;
- nieprawidłowe rozwiązania systemowe w zakresie organizacji systemu resocjalizacji nieletnich;
- opieszałość administracyjna;
- wieloznaczność w zakresie analizy i interpretacji przepisów prawa oświatowego, w tym szczególnie:
 - problemy interpretacyjne związane z wykładnią art. 17 ust. 3 u.s.o.,
 - luka prawna w zakresie interpretacji art. 17 ust. 3 u.s.o.,
 - brak jednolitej definicji niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych w zakresie prawa oświatowego,
 - brak definicji ucznia zdolnego i szczególnie zdolnego w przepisach prawa;
- niezgodność z prawem aktów prawa miejscowego i kreowania na ich podstawie nieprawidłowej praktyki edukacyjnej;
- decyzje rodzicielskie;
- błędy natury proceduralnej w zakresie dochodzenia praw edukacyjnych;
- niezajomość prawa oraz zaniedbania administracyjne;
- błędy dydaktyczne;
- terytorialne utrudnienia w dostępie do szkolnictwa;
- zły stan zdrowia ucznia;
- nieodpowiednia organizacja procesu nauczania dziecka chorego;
- brak profesjonalnego przygotowania nauczyciela w zakresie wspierania i organizacji procesu nauczania dziecka chorego;
- brak odpowiednich cech osobowościowych nauczyciela oraz jego postaw w zakresie wspierania ucznia chorego;
- niewłaściwa organizacja i kreowanie środowiska przedszkolnego;
- brak porozumienia rodziców z przedszkolem/szkołą;
- obowiązywanie w przestrzeni edukacyjnej procedur niezgodnych z prawem i wiedzą pedagogiczna;
- brak indywidualizacji w podejściu do edukacji dziecka;
- ograniczenia techniczne/lokalowe placówek edukacyjnych;
- pozaprawne działania dyrektora placówki edukacyjnej;
- przepełnienie grup w oddziałach przedszkolnych;
- niezajomość prawa oświatowego przez rodziców i opiekunów prawnych;
- niedostosowanie struktury szkolnej do potrzeb dziecka sześciolatniego;
- brak normatywnego określenia maksymalnej liczebności uczniów w oddziałach szkolnych;

- nieprawidłowa organizacja przestrzeni szkolnej;
- warunki nauki różnicujące szanse edukacyjne dzieci z różnych środowisk;
- konkretne właściwości osobowościowe nauczyciela oraz stosowane metody wychowawcze;
- brak odpowiedniego doboru pod względem predyspozycji psychologicznych do wykonywania zawodu nauczyciela;
- brak wsparcia nauczyciela w procesie dydaktyczno–wychowawczym;
- sytuacja powodzi;
- brak gromadzenia informacji o dzieciach z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku przedszkolnym;
- długotrwałe procedury administracyjno–prawne;
- konflikt związany z postępowaniem rozwodowym rodziców i kwestią wykonywania przez nich władzy rodzicielskiej przy braku porozumienia, co do spraw istotnych dla dzieci, jakimi jest miejsce pobierania edukacji.

Zaistnienie wymienionych sytuacji faktycznych doprowadziło, w badanych przypadkach, do powstania bariery w zakresie realizacji prawa dziecka do edukacji. Wiele z powstałych barier nie zostało jednoznacznie rozpoznanych i zdefiniowanych w ramach literatury przedmiotu jako przyczyny niepowodzeń szkolnych czy nierówności oświatowych. Sytuacja taka wskazuje na tzw. miękkość prawa do edukacji⁵⁵⁹. Nieprzestrzeganie tego prawa często nie jest postrzegane w kategoriach naruszeń prawa stanowionego, tym bardziej, iż na jego straży nie stoją określone sankcje karne. Jego respektowanie zatem jest traktowane jako dobry gest ze strony rodziców, władz oświatowych czy decydentów politycznych, nie zaś jako konkretna realizacja normy prawnej. „Miękkość” prawa do edukacji wyraża się również w tym, że nieprzestrzeganie prawa do edukacji traktowane może być jako wyraz „opiekuńczości” rodzicielskiej (nieposyłanie dziecka do szkoły z różnych poza zdrowotnych względów) czy też „gospodarność i zaradność” dziecka (praca zarobkowa dziecka kolidująca z jego nauką szkolną: „takie małe, a już umie zarobić na swoje potrzeby”) i stanowić nawet powód do dumy rodziców. Często nie postrzegamy społecznie konkretnych sytuacji jako pozbawienia prawa i nie podejmujemy działań skierowanych na usunięcie powstałych barier. Tymczasem, jak pokazują badania, realizacja praw edukacyjnych jest ściśle skorelowana z wieloma okolicznościami życiowymi, procesów społecznych i edukacyjnych, a ich przestrzeganie bądź naruszenia mogą mieć swoje źródło w konkretnych decyzjach rodzicielskich, administracyjnych czy faktycznych działaniach podmiotów odpowiedzialnych za kształt procesów edukacyjnych.

⁵⁵⁹ Klasyfikacja praw przyjęta przez M. Czerepaniak–Walczak. Autorka proponuje podział praw na „miękkie” (tzn. takie, za które nie grożą określone sankcje karne, wymienia tu prawo do prywatności, prawo do wypoczynku i czasu wolnego, a także prawo do autoekspresji) i „twarde” (na straży których stoją sankcje karne). Patrz: M. Czerepaniak–Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 65–78; też, *Edukacja: Quinta essentia uśmiechu dziecka (o roli edukacji w urzeczywistnianiu praw dziecka)*, Forum Oświatowe 2000, nr 1(22), s. 55–64; też, *Prawo dziecka do rozwoju*, w: *Prawo dziecka do zdrowia*, J. Bińczycka (red.), Kraków 2007, s. 134–136.

Na podstawie analizy wyszczególnionych uwarunkowań sytuacji, które stały się podstawą nierealizowania bądź utrudnień w realizacji prawa dziecka do edukacji, zdecydowałam o wprowadzeniu trzech nowych kategorii barier edukacyjnych:

- 1) bariery normatywnej,
- 2) tzw. bariery rodzicielskiej,
- 3) bariery naturalnej.

Ad. 1. W ramach literatury przedmiotu nienazwana została w sposób wyraźny, zasadnicza bariera, która we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej warunkuje realizację prawa dziecka do edukacji. Na potrzeby niniejszych badań nazwana ona została barierą normatywną. Poprzez **barierę normatywną** definiowane będą te sytuacje i ich uwarunkowania, które utrudniają bądź uniemożliwiają pełne uczestnictwo dziecka procesach dydaktyczno–wychowawczych w ramach systemu oświaty. Wynikają one mogą z rozbieżności wykładni przepisów prawa oświatowego, luk w prawie bądź pozostawać prawnie indyferentne przy społecznej konieczności zdeterminowania prawnego danej sfery oddziaływań edukacyjnych.

Idea pełnej realizacji prawa dziecka do edukacji zakłada bowiem takie normatywne zdeterminowanie sfery oddziaływań edukacyjnych, aby można było tak zorganizować system oświaty i uruchomić odpowiednie mechanizmy, dzięki którym żadne dziecko nie będzie natrafiało na bariery i przeszkody w korzystaniu z dowolnego szczebla edukacji, niezależnie od jakichkolwiek dysproporcji występujących w rzeczywistości społecznej. Tymczasem jednak przepisy prawa oświatowego jasno definiują zasadniczo tylko jeden przypadek naruszeń praw edukacyjnych, przewidując stosowne sankcje administracyjne w tym wypadku⁵⁶⁰. Jest to okoliczność przewidziana w art. 20 ust. 2 dotycząca kategorii frekwencji szkolnej. Poprzez niewypełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki należy rozumieć nieusprawiedliwioną nieobecność w okresie jednego miesiąca na co najmniej 50% obowiązkowych zajęć edukacyjnych lub zajęć w celu przygotowania zawodowego, o którym mowa w art. 16 ust. 5a, pkt 2–4⁵⁶¹. Przepisy prawa, przewidując określone sankcje administracyjne za nierealizowanie obowiązku szkolnego, pozwalają traktować prawo do edukacji w kategoriach tzw. prawa twardego. Przyjmując zatem za Czerepaniak–Walczak podział praw na „miękkie” i „twarde”, należy prawo do edukacji umieścić na pograniczu owych kategorii, z wychyleniem w stronę praw „miękkich”. Bowiem jedynie kwestie związane z wypełnianiem obowiązku szkolnego przybierają postać tzw. praw twardych, których złamanie obwarowane jest określonymi sankcjami administracyjnymi. Owo normatywne zdeterminowanie kwestii związanych z kontrolowaniem

⁵⁶⁰ Dodatkowo należy zaznaczyć, iż cytowany przepis został wprowadzony do ustawy stosunkowo niedawno, tj. w 2008 roku. Do tamtego czasu nie mieliśmy bowiem żadnych kryteriów, które pozwalały zdiagnozować przypadki niespektowania obowiązku szkolnego czy obowiązku nauki. W praktyce edukacyjnej taka sytuacja implikowała wiele problemów związanych z realizowaniem prawa do nauki oraz problemów statystycznych związanych z diagnozowaniem frekwencji szkolnej uczniów.

⁵⁶¹ Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 25 lipca 2008 r., Dz. U. Nr 145, poz. 917.

frekwencji szkolnej jest mocno zakorzenione w traktowaniu prawa do nauki głównie w kategoriach obowiązku szkolnego, co jest ujęciem niezwykle zawężającym i niekorzystnym. Taką tendencję zauważyć można we wszystkich analizowanych dokumentach. Jest tam bowiem mowa przede wszystkim o obowiązku szkolnym, a nie o prawie dziecka do nauki.

Jak wskazują przeprowadzone badania, deprywacja w zakresie realizacji prawa do edukacji obejmuje nie tylko problem nieuczęszczania przez dziecko do szkoły, ale także wiele procesów związanych z analizą i wykładnią przepisów prawa oświatowego dotyczących rzeczywistości edukacji szkolnej i pozaszkolnej oraz tych obszarów, które pozostają w zasadzie prawnie indyferentne. Rozwiązanie praktycznych problemów związanych z realizacją prawa do edukacji często zostaje delegowane do realizacji w zakresie zadań własnych jednostkom samorządu terytorialnego bez odpowiednich regulacji prawnych i możliwości dochodzenia roszczeń.

Przykładem tego typu bariery jest brak jednoznacznej wykładni art. 17 u.s.o. bądź jego wadliwa konstrukcja. Ustalenie odpowiedniej sieci szkół, zgodnie z cytowanym powyżej artykułem, jest zadaniem rady gminy lub rady powiatu w przypadku szkół specjalnych. Sieć ta powinna być zorganizowana w ten sposób, by umożliwić każdemu dziecku realizację jego praw edukacyjnych, w szczególności obowiązku szkolnego. W praktyce oznacza to:

- po pierwsze: stworzenie takiej licznych szkół publicznych, by każde dziecko podlegające obowiązkowi szkolnemu (tj. do ukończenia gimnazjum) miało zapewnione miejsce w szkole publicznej, a
- po drugie: takie ukształtowanie planu szkół publicznych, aby zostało spełnione kryterium odległości z domu ucznia do szkoły zawarte w art. 17 ust. 1 i 2.

Zaznaczyć warto, że odległość o której mowa w przepisach prawa, powinna być mierzona nie w linii prostej, ale z uwzględnieniem realnych warunków komunikacyjnych. Ważne w tym względzie jest orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z dnia 30 września 1997 r., w którym stwierdza, że „z normatywnego punktu widzenia realizacja zadań polegających na zakładaniu szkół podstawowych powinna polegać m.in. na stworzeniu takiej sieci tych szkół, która odpowiadać będzie, w zakresie ich rozmieszczenia na terenie gminy, wzorcowi określonemu w art. 17 ust. 1 i 2 u.s.o. Ustawodawca wskazując postulowany model sieci szkół podstawowych, zarazem zdawał sobie sprawę z tego, iż jego realizacja jest obecnie jeszcze bardziej utrudniona oraz że w pewnych gminach, z uwagi np. na bardzo małe zagęszczenie terenu, postulat z art. 17 ust. 1 i 2 u.s.o. z czysto ekonomicznych choćby powodów nie może zostać zrealizowany. Zatem jest oczywiste, że *ratio legis* wprowadzenia ustawowej odpowiednio gęstej sieci szkół ciąży, jako zadanie własne, na gminach, przeto w przypadku niezrealizowania modelu określonego w art. 17 ust. 1 i 2 u.s.o., przepisy tego aktu wskazują alternatywny sposób zapewnienia dostępu dzieci zamieszkałych na terenie danej gminy do szkół, nakładając na gminy obowiązek zapewnienia bezpłatnego transportu dzieci”⁵⁶².

⁵⁶² OTK ZU z 1997 r. Nr 3–4, poz. 38, Lex Polonica Nr 348749.

Mimo licznych kierunków wykładni art. 17 u.s.o. wciąż budzi wątpliwości interpretacyjne, które znajdują odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej i wpływają na losy edukacyjne dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Ad. 2. W wyniku analizy materiału badawczego zdefiniowana została również nowa kategoria barier edukacyjnych, tzw. **bariery rodzicielskie**. Uwarunkowań utrudnień w dostępie do odpowiedniej jakości edukacji i niepowodzeń dydaktycznych upatruje się przede wszystkim we właściwościach struktury społeczno–ekonomicznej, w indywidualnych predyspozycjach dziecka czy w przebiegu procesów dydaktycznych. Tymczasem okazuje się, że konkretne postawy, decyzje rodzicielskie czy okoliczności związane z funkcjonowaniem rodziny i strategię radzenia sobie w sytuacjach trudnych obierane przez rodziców, mogą stać się przeszkodą w prawidłowej realizacji prawa dziecka do edukacji. Grupa pewnych właściwości psychologicznych rodziców, które determinują zaistnienie konkretnych postaw wobec edukacji dziecka, strategii przezwyciężania sytuacji trudnych oraz decyzje rodzicielskie utrudniające bądź uniemożliwiające realizację prawa dziecka do edukacji, nazwano barierami rodzicielskimi. Tę kategorię barier zdiagnozowano w dwóch sprawach.

Ad. 3. Zdarzają się takie sytuacje, w których prawo dziecka do edukacji zostaje zawieszane trwale lub chwilowo ze względu na specyficzne uwarunkowania zewnętrzne niezależne od osoby ucznia, nauczyciela ani rodzica. Są to tzw. bariery naturalne/środowiskowe związane z pewnymi procesami naturalnymi, jak np. powódź, huragan, osuwiska ziemi itp. Na potrzeby niniejszych badań nazwane zostały one **barierami naturalnymi**. W polskich realiach takie sytuacje – trwale uniemożliwiające realizację praw edukacyjnych – zdarzają się nader rzadko. Jednakże – jak wskazuje analiza materiału badawczego – bez odpowiedniego wsparcia społeczno–ekonomicznego nawet niewielkie niekorzystne zjawiska naturalne mogą stać się barierą w dostępie do edukacji.

Propozycją uporządkowania opisanych sytuacji, w których następuje utrudnienie bądź uniemożliwienie realizacji prawa dziecka do edukacji, w oparciu o literaturę przedmiotu⁵⁶³ i przyjętą nową terminologię w zakresie barier edukacyjnych, było wskazanie następujących barier w realizacji prawa dziecka do edukacji:

- 1) ekonomiczno–społecznych,
- 2) biologiczno–psychologicznych (tkwiących w osobie dziecka),
- 3) dydaktycznych,
- 4) normatywnych,

⁵⁶³ T. Pilch, *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, w: *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, D. Waloszek, K. Węża (red.), Zielona Góra 2002; J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966; Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa 1965; Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000; H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970; a także S.B. Rimm, *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie*, Warszawa 1994.

- 5) rodzicielskich oraz
- 6) naturalnych.

Wskazać należy jednak, że konsekwencją sytuacji utrudniającej realizację prawa dziecka do edukacji może być powstanie kilku z wymienionych barier edukacyjnych. Sytuacja taka może bowiem być źródłem różnego rodzaju przeszkód wpływających na losy edukacyjne dziecka. Ilustrację przyjętego podziału barier edukacyjnych przedstawia tabela nr 3.

Tabela 3. Kategoryzacja opisanych barier edukacyjnych (opracowanie własne).

Rodzaj Bariery	Bariera Ekonomiczno-społeczne	Bariera Biologiczno-psychologiczne Tkwiące W Osobie Ucznia	Bariera Dydaktyczne	Bariera Normatywne	Bariera Rodzicielskie	Bariera Naturalne
Sytuacje naruszeń prawa dziecka do edukacji	nieprawidłowa organizacja systemu resocjalizacji nieletnich	negatywne zachowanie ucznia	sytuacja związana z potrzebą specjalnej organizacji procesu nauczania dziecka chorego	opieszłość administracyjna	decyzyjne rodzicielskie	powódź
	utrudnienia terytorialne w dostępie do szkolnictwa specjalnego	przewlekła choroba ucznia	niedostateczne przygotowanie nauczyciela w zakresie wspierania i organizacji procesu nauczania dziecka chorego,	wieloznaczność w zakresie analizy i interpretacji przepisów prawa oświatowego, w tym szczególnie: art. 17 ust. 3 u.s.o., luka prawna w zakresie interpretacji art. 17 ust. 3 u.s.o., brak jednolitej definicji niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych w zakresie prawa oświatowego, brak definicji ucznia zdolnego i szczególnie zdolnego w przepisach prawa	brak porozumienia rodziców z przedmiotem szkół/szkołą	
	ograniczenia techniczne/lokalowe placówek edukacyjnych		sytuacja związana brakiem odpowiednich cech osobowościowych nauczyciela oraz jego postaw w zakresie wspierania ucznia chorego	niezgodne z prawem akty prawa miejscowego i kreowania na ich podstawie nieprawidłowej praktyki edukacyjnej	nieznajomość prawa oświatowego przez rodziców i opiekunów prawnych,	
	nieprawidłowa organizacja przestrzeni szkolnej i warunków nauki, która różnicuje szanse edukacyjne dzieci z różnych środowisk		nieoparte wiedzą pedagogiczną kreowanie środowiska przedszkolnego,	błędy natury proceduralnej w zakresie dochodzenia praw edukacyjnych	konflikt związany z postępowaniem rozwodowym rodziców i kwestią wykonywania przez nich władzy rodzicielskiej	
	brak gromadzenia informacji o dzieciach z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku przedszkolnym		obowiązywanie w przestrzeni edukacyjnej procedur niezgodnych z prawem i wiedzą pedagogiczną	nieznajomość prawa oraz zaniechania administracyjne		
			brak indywidualizacji w podejściu do edukacji dziecka	długotrwałe procedury administracyjno-prawne		
			poprawne działania dyrektora placówki edukacyjnej	poprawne działania dyrektora placówki edukacyjnej		
	przepiętnie grup w oddziałach przedszkolnych		przepiętnie grup w oddziałach przedszkolnych	brak jednolitej definicji niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych w zakresie prawa oświatowego		
	niedostosowanie struktury szkolnej do potrzeb dziecka sześciolatniego		niedostosowanie struktury szkolnej do potrzeb dziecka sześciolatniego			
			brak normatywnego określenia maksymalnej liczności uczniów w oddziałach szkolnych	brak normatywnego określenia maksymalnej liczności uczniów w oddziałach szkolnych		

[illegible]

Zaprezentowana kategoryzacja nie wyczerpuje uwarunkowań sytuacji, które mogą stać się przeszkodą w realizacji przez dzieci ich praw edukacyjnych. Jest natomiast ilustracją przeprowadzonych badań, ukazującą w mikroskali omawiane zjawisko. Perspektywa prowadzonych badań oraz ich jakościowy charakter nie pozwala na operowanie uogólnionymi wynikami badań. Pozwala jednak na spojrzenie na dziecko, którego brakuje w dyskursie naukowym prowadzonym w makroskali, mianowicie jako na to, które doświadcza specyficznych trudności związanych z realizacją swoich praw edukacyjnych. Na dziecko, które napotyka na wiele barier edukacyjnych jeszcze zanim przekroczy próg szkoły, ale też na dziecko, które przekracza trudne do przezwyciężenia przeszkody stojące na drodze do pełnej realizacji prawa do edukacji, jeśli tylko otrzyma wsparcie środowiska rodzinnego i edukacyjnego. Ta zindywidualizowana perspektywa prowadzonych badań pozwala ponadto na szczegółową diagnozę sytuacji edukacyjnej dziecka, która jest ściśle związana z jego sytuacją rodzinną i społeczną. Często bowiem wskazywane przeszkody edukacyjne miały swoje źródło w określonym zbiegu niekorzystnych sytuacji, które doprowadzały do powstania i wzmocnienia bariery.

Likwidacja omawianych barier edukacyjnych wymaga bez wątpienia poważnych zmian systemowych, takich jak reforma systemu edukacji, kształcenia nauczycieli, nowelizacja prawa oświatowego czy likwidacja ubóstwa.

Kwestie związane z realizacją prawa dziecka do edukacji nie mogą być uzależnione od swobodnej wykładni przepisów prawa czy dobrej lub złej woli decydentów politycznych. Muszą być one precyzyjnie określone normatywnie wraz z wyznaczonymi procedurami dochodzenia roszczeń. Wszelkie natomiast naruszenia prawa do edukacji powinny być wnikliwie diagnozowane przez środowisko edukacyjne, w celu podjęcia stosownych działań zmierzających do likwidacji niekorzystnej sytuacji i niedopuszczenia do powstania bariery edukacyjnej. Tylko w ten sposób prawa edukacyjne mogą być prawidłowo realizowane i odpowiednio chronione przed nadużyciami. Współczesne uwarunkowania systemowe, takie jak m.in. niedofinansowanie szkolnictwa, zła sytuacja materialna dzieci i rodzin czy luki w prawie, nie mogą blokować możliwości podejmowania wielu działań pomocowych na poziomie najbliższym dziecku.

Analiza powyższego materiału badawczego jednoznacznie wskazuje, że wiele barier jest możliwych do pokonania przy zaangażowaniu i wsparciu najbliższego otoczenia dziecka oraz wykazaniu inicjatywy ze strony środowiska lokalnego. Przede wszystkim jednak ważne jest zaangażowanie i indywidualizacja podejścia w nauczaniu oraz umiejętność diagnozowania sytuacji naruszeń prawa do edukacji i podejmowania odpowiednich działań naprawczych przez osoby, które pracują z dzieckiem i uczestniczą w procesie jego edukacji i wychowania. Realizacja tego zadania wymaga specjalnego przygotowania nauczycieli i pedagogów. Warunkiem podstawowym jest tu wiedza przedmiotowa na temat prawa dziecka do edukacji, a także umiejętność analizowania i rozpoznawania sytuacji naruszeń prawa dziecka do edukacji oraz kształtowanie postaw związanych z ochroną praw edukacyjnych. Należy zatem stworzyć odpowiednie warunki kształtowania specjalnego rodzaju kompetencji – kompetencji prawno–normatywnych. Można to osiągnąć jedynie przez wprowadzenie zmian w istniejącym systemie kształcenia w uczelniach wyższych przygotowujących do wykonywania wskazanych powyżej zawodów.

■ ZAKOŃCZENIE

Występująca niejednoznaczność terminologiczna samych pojęć: „dziecko”, „prawo” i „edukacja” oraz kategorii „prawo dziecka do edukacji” utrudnia w rzeczywistości oświatowej rzetelną i krytyczną refleksję nad problematyką zabezpieczenia realizacji praw edukacyjnych dziecka. Wielość kierunków wykładni w zakresie prawa do edukacji, jakie funkcjonują w procesie stosowania prawa oświatowego, utrudnia także tworzenie w placówkach edukacyjnych rzeczywistości przestrzegania i poszanowania praw dziecka. Prowadząc badania w zakresie problematyki praw edukacyjnych, podjęłam się zadania zbudowania pewnej pojęciowo spójnej koncepcji „prawa dziecka do edukacji”, rozumianej jako uporządkowany system wiedzy ogólnej o określonym fragmencie rzeczywistości społecznej, jakim jest „prawo dziecka do edukacji”. Podstawą do tego stały się badania dotyczące konkretnych założeń filozoficznych i antropologicznych oraz prawnych kategorii: **dziecko, dzieciństwo i edukacja**. Badania te były poszukiwaniem odpowiedzi pytanie o sposób przedstawienia koncepcji dziecka, dzieciństwa i edukacji w perspektywie interpretacji pedagogiczno-prawnej oraz w praktyce oświatowej.

W ich wyniku dookreślona została koncepcja dziecka („orientacja pełni”), w której dziecko postrzegane jest jako człowiek kompetentny i współpartner w procesie edukacji. Jako człowiek obdarzony pełnią wolności, praw, autokreacji, ale także odpowiedzialności za proces swojego dojrzewania i edukacji. To właśnie opisanie tej **pełni** zmusza do zmiany wizerunku dziecka, do obalenia społecznego konstruktu dzieciństwa, a zarazem podkreślona zostaje w ten sposób konieczność przyjęcia przez dziecko odpowiedzialności za proces edukacji oraz za realizowanie przepisów prawa. Taki sposób definiowania dziecka przyjąłam za podstawę tworzenia kategorii prawa dziecka do edukacji. Na tym etapie analizowana była również kategoria dzieciństwa jako przestrzeni, w której konieczne staje się zabezpieczenie realizacji praw dziecka i kategoria edukacji. Przyjęłam koncepcję edukacji jako jednego z publicznych praw podmiotowych, którego istotą jest możliwość formułowania roszczeń skierowanych do władzy publicznej w razie naruszeń/ograniczeń tego prawa. W tej perspektywie dziecko musi być uznane za prawnie kompetentne. Badania podjęte na pierwszym poziomie pozwoliły na dookreślenie podstaw terminologicznych dla kategorii „prawo dziecka do edukacji”.

Opisanie tego prawa od strony normatywnej i z perspektywy jego pedagogicznych implikacji było ważnym etapowym efektem podjętego procesu badawczego. W konsekwencji zostało dookreślone rozumienie tego prawa jako **wynikającej z prawa naturalnego, zdeterminowanej norma-**

tywnie przestrzeni procesów związanych z realizacją kształcenia formalnego w ramach danego systemu oświaty oraz procesów życia społecznego, dzięki którym jednostka w określonym stadium swojego rozwoju nazwanym dzieciństwem, uczy się świadomie rozwijać siebie, swoją wiedzę, zdolności i postawy, w celu jak najpełniejszego i twórczego autorozwoju oraz udziału w życiu społecznym i budowania kultury poszanowania praw człowieka.

Należy podkreślić, że „prawo dziecka do edukacji” przyjęte w naszej tradycji językowej, w ramach ustawodawstwa polskiego, nie jest normą prawną powszechnie obowiązującą. Jednakże znaczeniu wyartykułowanemu w przepisach jako „prawo dziecka do nauki” przypisać należy szerszą perspektywę interpretacyjną. W tym ujęciu *ratio* normy prawnej, jaką jest „prawo do nauki”, przyjętej przez ustawodawcę polskiego, jest ochrona i promocja prawa dziecka do edukacji.

Ostatni aspekt publikacji obejmuje próbę zastosowania wiedzy teoretycznej, uzyskanej na dwóch poprzednich etapach, do indywidualnych sytuacji edukacyjnych. Badania te prowadzone były w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jakie bariery mogą występować w realizacji prawa dziecka do edukacji w systemie oświaty w Polsce?

Prowadzone studia dwudziestu indywidualnych przypadków posłużyły jako obszar wstępnej weryfikacji przyjętego konstruktu prawa dziecka do edukacji. W indywidualnych przypadkach edukacyjnych poszukiwałam takiego spłotu uwarunkowań faktycznych i prawnych, których zaistnienie może doprowadzić do utrudnień w realizacji prawa dziecka do edukacji bądź uniemożliwić jego realizację. W toku badań zdefiniowana została nowa kategoria **bariery edukacyjnej**, postrzeganej jako konsekwencja zaistnienia niekorzystnej sytuacji, zdarzenia czy problemów wynikających między innymi z sytuacji indywidualnej ucznia, z sytuacji dydaktyczno–wychowawczej, a także z polityki oświatowej, które ograniczają bądź całkowicie uniemożliwiają realizację prawa dziecka do uczestnictwa w procesach edukacyjnych. W konsekwencji powstał wykaz barier utrudniających realizację prawa dziecka do edukacji uwzględniający trzy nowe, nieopisane w literaturze, bariery: normatywną, rodzicielską i naturalną.

Tak skonstruowana koncepcja może stać się źródłem poznania, nieopisanej dotąd w literaturze przedmiotu, kategorii „prawo dziecka do edukacji”. Zdaję sobie jednak sprawę, że podjęte badania są dopiero pierwszym krokiem w aspekcie szczegółowego zgłębiania tej problematyki. Celowym zabiegiem jest zatem pozostawienie otwartych horyzontów badań. Kończąc podjęte rozważania, pragnę wyrazić radość, że przyszło mi napisać tę książkę w roku poświęconym pamięci wielkiego pedagoga i obrońcy praw dziecka Janusza Korczaka. Jest to dla mnie osobiście wielkie wyróżnienie i wspaniała możliwość złożenia hołdu temu, w którego pismach odkrywałam po raz pierwszy „jak kochać dziecko” i dlaczego warto podejmować trud zabezpieczenia jego praw.

BIBLIOGRAFIA

Druki zwarte

- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1994.
- Ablewicz K., *Potencjał badawczy antropologii pedagogicznej – przedmiot i konteksty badań*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2008.
- Ablewicz K., *Teoretyczna i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
- Album Praw Człowieka Rady Europy*, Belgia 2002.
- Aleksander T., hasło „oświata” [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004.
- Andrzejewski M., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010.
- Archiwum Kryminologii*, t. XXIX–XXX 2007–2008, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Ariès P., *Historia dzieciństwa*, Wydawnictwo MARABUT, Gdańsk 1995.
- Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. I–VII, PWN, Warszawa 1996.
- Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. V, PWN, Warszawa 1996.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004.
- Balcerek M., *Prawa dziecka*, PWN, Warszawa 1986.
- Bała P., *Konstytucyjne prawo do nauki, a polski system oświaty*, Wydawnictwo von Borowiecky, Warszawa 2009.
- Bauman Z., *Globalizacja*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000.
- Carrel A., *Człowiek – istota nieznaną*, Wyd. „Biblioteka wiedzy”, Warszawa 1938.
- Chłopiec czy dziewczynka? Polacy o dzieciach*, komunikat OBOP, Warszawa, luty 2001.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.
- Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, J. Kostkiewiczzy (red.), Kraków 2011.

- Cleverly J., Phillips D.C., *Vision of Childhood. Influential Models from Locke to Spock*, New York – London 1986.
- Corsaro W.A., *The sociology of childhood*, Thousand Oaks–California–London–New Delhi 1997.
- Cunningham H., *The Invention of Childhood*, Amazon, UK 2005.
- Czerepaniak–Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń 1997.
- Czerepaniak–Walczak M., *Prawo dziecka do rozwoju*, [w:] *Prawo dziecka do zdrowia*, J. Bińczycka (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2007.
- Czykwin E., *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1995.
- Dalajlama, *Etyka na nowe tysiąclecie*, Świat Książki, Warszawa 2000.
- De Mause L., *The history of Childhood*, Souvenir Press, London 1976.
- Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie, Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, H. Kwiatkowska, Z. Kwiecieński (red.), PTP, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń 1996.
- Didier J., *Słownik filozofii*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 1992.
- Długosz P., Niezgodą M., *Nierówności edukacyjne wśród młodzieży małopolski i podkarpacia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Dolata R., *Szkola – segregacja – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Dzieci i rodzice w nowoczesnych czasach*, komunikat OBOP, Warszawa, styczeń 2010.
- Dzieciństwo w kryzysie – etiologia zjawiska*, Matyjas B. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Dziecko w szkole*, L. Bojarska, K. Brzeziński, T. Rek (red.), Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2006.
- Dziecko*, W. Piwowars, W. Zdaniewicz (red.), Wydawnictwo PALLOTTINUM, Warszawa–Poznań 1984.
- Dziecko, studium interdyscyplinarne*, E. Sowińska, E. Szczurko, T. Guz, P. Marzec (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Education at a Glance*, OECD Indicators, France 2011.
- Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery i szanse. Raport*, A. Giza (red.), Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego Warszawa 2010.
- Edukacja wobec wyzwań XXI w.*, I. Wojnar (red.), Komitet Prognoz „Polska w XXI w.” przy Prezydium PAN, Warszawa 1996.
- Encyklopedia Pedagogiczna XX w.*, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, t. I, Warszawa 2003.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 2004.
- Farson R., *O wynalezieniu dzieci*, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, K. Blusz (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 1992.

- Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P., *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.
- Finnis J., *Prawo naturalne i uprawnienia naturalne*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2001.
- Frankfort–Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Frontiers of Human Rights Education*, A. Eide, M. Thee (red.), Universitetsforlaget, Oslo, 1983.
- Gałkowski S., „... ancilla pedagogiae”. Czy antropologia pedagogiczna może rozstrzygać spory pedagogów?, [w:] *Pedagogika filozoficzna. Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, S. Sztobryn, M. Miksza (red.), t. II, Impuls, Kraków 2007.
- Garlicki L., *Komentarz do art. 70*, [w:] L. Garlicki (red.), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, t. III, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2003.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, Założenia projektu Rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Warszawa październik 2010.
- Górecki D., *Rzecznik Praw Dziecka*, [w:] *Pięć lat Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Materiały z konferencji na Zamku Królewskim w Warszawie, 17 października 2002*, L. Garlicki, A. Szmyt (red.), Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2002.
- Grodzka U., Serafin T., *Wczesna diagnoza i edukacja dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*, B. Szczepankowska, J. Mikulski (red.), Wyd. Centrum Badawczo–Rozwojowego Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1999.
- Grzybowisk S., *System prawa cywilnego, Część ogólna*, t. I, Wyd. Ossolineum 1985.
- Guardini R., *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*, Würzburg–Verlag 1953.
- Gurycka A., *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży*, PTP, Warszawa–Olsztyn 1994.
- Hart S., Cohen C.P., Erickson M.F., Flekkøy M., *Prawa dzieci w edukacji*, GWP, Gdańsk 2006.
- Hasło „dojrzewanie”, [w:] Sillamy N., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo „Książnica”, Kraków 1994.
- Hegel G.W.F., *Fenomenologia ducha*, A. Landman (tłum.), Warszawa 1963.
- Heidegger M., *Co zwie się myśleniem?*, J. Mizera (tłum.), [w:] Heidegger M., *Odczyty i rozprawy*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2002.
- Hejnicka–Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Howitt P., *On Some Problems in Measuring Knowledge Based Growth*, [w:] *The Implications of Knowledge Based Growth for Micro–Economic Policies*, P. Howitt (red.), University of Calgary Press, Calgary 1996.
- Humaniści o prawach dziecka*, Bińczycka J. (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2000.

- Jacyno M., Szulżycka A., *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Jaeger W., *Paideia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Jak uczyć o prawach człowieka*, Materiały informacyjne Amnesty International, Warszawa 2006.
- Jakimowicz W., *Publiczne prawo podmiotowe*, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków 2002.
- Kallas M., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, PWN, Warszawa 2001.
- Kamińska U., *Zranione dzieciństwo. Wychowankowie domu dziecka mówią*, Wydawnictwo Naukowe ŚLĄSK, Katowice 2000.
- Kantowicz E., *Ochrona praw dziecka w kontekście działalności UNICEF*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kapisiewicz C., *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, WSzIP, Warszawa 1982.
- Key E., *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Kindschaftsrecht und Völkerrecht im europäischen Kontext*, P. Koepfel (red.), *Luchterhand Verlag*, *Neuwied* 1996.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, Toruń 1980.
- KOMPAS, edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, P. Brander, E. Keen, M. Lemineur (red.), CODN, Warszawa 2005.
- Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2008.
- Konwencja o Prawach Dziecka, analiza i wykładnia*, T. Smoczyński (red.), Wydawnictwo „Ars boni et aequi”, Poznań 1999.
- Korczak J., *Myśli*, PIW, Warszawa 1987.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, Wprowadzenie i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, t. I, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Wybór pism pedagogicznych*, PZWSz, Warszawa 1957.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1996.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. II, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Kozak M., *Edukacja prawna dorosłych w aspekcie budowania społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] (red.) T. Aleksander, *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego. Materiały z I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, tom II, Kraków – Radom 2010.
- Kozak M., *Pogranicze pedagogiki i prawa – perspektywy interpretacji i integracji wiedzy pedagogicznej i prawnej*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2011.
- Kozak M., *Treści edukacji o prawach dziecka w akademickim kształceniu pedagogów*, [w:] *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, A. Sajdak, D. Skulicz (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.

- Kraśniewski A., *Proces boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa MENiS, 2004.
- Krąpiec O., *Ja – człowiek*, Lublin 1974.
- Król A., Kuzior P., Łyszczarz M., *Prawo oświatowe. Komentarz do ustawy o systemie oświaty*, ParkPrawo, Warszawa–Bielsko–Biała 2009.
- Kruk J., *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Wydawnictwo „IMPULS”, Kraków 1998.
- Kształcenie bliżej życia*, K. Polak (red.), Wyd. Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki, Kraków 2003.
- Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), UMK, Toruń 1990.
- Kubale A., *Dziecko romantyczne. Szkice o literaturze*, Wrocław 1984.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Kupisiewicz Cz., hasło: *Niepowodzenia dzieci w nauce szkolnej*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Kwieciński Z., *Odpad szkolny na wsi, Zeszyty badań rejonów uprzemysłowionych*, PAN Warszawa 1972.
- Lassalle F., *O istocie konstytucji*, PWN, Warszawa 1960.
- Litak S., *Historia wychowania. Podręcznik akademicki. Do wielkiej Rewolucji Francuskiej*, WAM, Kraków 2004.
- Lurie A., *The Language of Clothes*, Random House, New York, 1981.
- Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*, T. Szlendak (red.), Warszawa 2006.
- Matthews G.B., *A Philosophy of Childhood, The Poynter Center for the Study of Ethics and American Institutions*, Indiana University, Bloomington, 2006.
- Merton R.K., Friske M., Kendall P., *The Focused Interview*, New York 1956.
- Michalska A., *Komitet Praw Człowieka. Kompetencje, funkcjonowanie, orzecznictwo*, Wydawnictwo EXIT, Warszawa 1994.
- Między kulturami. Dylematy edukacyjne we współczesnym świecie*, E. Dąbrowy, U. Markowska–Mannista (red.), Warszawa 2009.
- Möller J., *Człowiek w świecie. Zarys antropologii filozoficznej*, Paryż 1969.
- Możdżeń S., *Historia wychowania 1795–1918*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000.
- Możdżeń S., *Teksty źródłowe do dziejów wychowania. Wiek XIX i pocz. XX*, t. VI, DW Strzelec, Kielce 1993.
- Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka, Nowe źródła*, M. Falkowska (oprac.), Nasza Księgarnia, t. II, Warszawa 1983.
- Nachmias C.F., Nachmias D., *Metody Badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Narodowy Plan działań na Rzecz Dzieci 2004 – 2012 „Polska dla Dzieci”*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa 2004.

- Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, T. Ogrodzińska (red.), Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.
- Nowak M., *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy pedagogiki*, Studia Edukacyjne Nr 5/2000.
- Nowicki M.A., *Europejski Trybunał Praw Człowieka. Orzecznictwo*, T. II, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Zakamycze 2002.
- Oblicza dzieciństwa*, D. Kornas–Biela (red.), Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1975.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 1998.
- Osuch M., *Podstawy prawa oświatowego*, [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. II, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2005/2006*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2005.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, GUS, Warszawa 2010.
- Owen R., *Wybór pism*, Spółdzielnia Wydawnicza „Wiedza”, Warszawa 1948.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Palecki K., *Prawoznawstwo – zarys wykładu*, Difin, Warszawa 2003.
- Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, E. Marynowicz–Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998.
- Pedagogika. Leksykon*, (red.) B.Śliwerski, B. Milerski, PWN, Warszawa 2000.
- Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2006.
- Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, (red.) J. Gnitecki, S. Palka, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa pedagogicznego, Kraków–Poznań 1999.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.
- Pięcioletyczny słownik terminów pedagogicznych: polski angielski francuski niemiecki rosyjski*, Okonia W., Dembskiej J., Niemierko B. (red.), Ossolineum, Polska Akademia Nauk Komitet Nauk Pedagogicznych, Warszawa 1990.
- Pilch M., *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2006.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, [w:] *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, D. Waloszek, K. Węza (red.), Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002.
- Platon, *Państwo*, W. Witwicki (tłum.), t. I, Warszawa 1948.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), GWP, Gdańsk 2010.
- Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*, B. Dyrda, S. Koczoń–Zurek, I. Przybylska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.

- Polska dla dzieci, ogólnopolski szczyt w sprawach dzieci, materiały i dokumenty*, Wyd. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2003.
- Postman N., *The Disappearance of Childhood*, Delacorte Press, New York, 1982.
- Praktyki opowiadania*, (red.) B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski, Kraków 2001.
- Prawa człowieka. Geneza, koncepcje, ochrona*, B. Banaszak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.
- Prawa człowieka. Model prawny*, R. Wieruszewski (red.), Ossolineum, Wrocław 1991.
- Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Raport z monitoringu*, J. Ciechanowski, E. Czyż, Z. Kołodziej (oprac.), Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2009.
- Prawo do nauki. Raport z monitoringu*, J. Ciechanowski, E. Czyż, E. Szewczyk (red.), Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2002.
- Prawo i wykluczenie. Studium empiryczne*, A. Turska (red.), Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010.
- Prawo w społeczeństwie*, J. Karczewski (red.), PWN, Warszawa 1975.
- Prawo w zmieniającym się społeczeństwie*, G. Skąpska (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 1992.
- Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2008.
- Radwański Z., *Prawo cywilne – część ogólna*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 1999.
- Report on a European Strategy for Children, Social, Health and Family Affairs Committee*, Strasbourg, 10 November 1995, AS/Soc, 1995, 21 rev. 3.
- Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, Tom LIX–LX, 2006–2007, Wydawnictwo Oddziału PAN, Kraków 2007.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955.
- Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, A. Bogaj (red.), Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Kielce 2001.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Rutkowiak J., „*Pulsujące kategorie*” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 1995.
- Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, PWN, Warszawa 1987.
- Sikorska J., *Zamożność a wykształcenie*, [w:] *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, L. Beskid (red.), IFiS PAN, Warszawa 1999.
- Simonides J., *Międzynarodowa ochrona praw człowieka*, Warszawa 1977.
- Słownik Angielsko-Polski i Polsko-Angielski terminów i pojęć używanych w programach współpracy zagranicznej w dziedzinie edukacji*, Wydawnictwo Krajowa Agencja Programu Sokrates Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 1997.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, B. Dunaj (red.), Wilga, Warszawa 1996.
- Słownik wyrazów obcych*, L. Wiśniakowska (oprac.), PWN, Warszawa 2006.

- Smith A., *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, t. II, PWN, Warszawa 1954.
- Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Księgarnia Naukowa, Toruń 1949.
- Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, M. Niezgoda (red.), Wyd. UJ, Kraków 2011
- Sprawozdanie dotyczące realizacji w Rzeczypospolitej Polskiej Konwencji o Prawach Dziecka w latach 1993–1998*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa, 1999.
- Stelmach J., *Co to jest hermeneutyka?*, Nauka dla wszystkich nr 431, PAN, Kraków 1989.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem*, [w:] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Kraków 1992.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Kraków 1992.
- Szczepański J., *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989.
- Szczepka–Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Impuls, Kraków 2011.
- Szewczyk W., *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 1998.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Śląsk sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe, Katowice 1999.
- Szymańska B., *Co to znaczy być sobą. Filozoficzne aspekty pojęcia samorealizacja*. Księgarnia Akademicka, Kraków 1997.
- Szymański M. S., *Niemiecka pedagogika reformy*, WSiP, Warszawa 1992.
- Śliwerski B., hasło *edukacja* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. I, T. Pilch (red.), Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.
- Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1979.
- Termin „topos” [w:] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wydawnictwo MUZA SA, Warszawa 1999.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo*, Wyd. „ŻAK”, Warszawa 1996.
- Veerman M.P., *The Ideologies of Children's Rights*, Martius Nijhoff Publishers, Netherlands 1992.
- W kręgu prawa nieletnich. Księga pamiątkowa ku czci Profesor Marianny Korcyl–Wolskiej*, P. Hofmański, S. Waltoś (red.), Wydawnictwo Wolters–Kluwer, Warszawa 2009.
- W służbie dziecku – blaski i cienie*, J. Wilk (red.), SDB, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
- Węzłowe problemy prawa karnego, kryminologii i polityki kryminalnej. Księga pamiątkowa ofiarowana Profesorowi Andrzejowi Markowi*, V. Konarska–Wrzosek, J. Lachowski, J. Wójcikiewicz (red.), Wydawnictwo Wolters–Kluwer, Warszawa 2010.
- Wielka Encyklopedia Powszechna*, B. Suchodolski (red.), t. V, PWN, Warszawa 1965.
- Witman W., *Demokracja i personalizizm*, Lublin 1994.
- Witulska N., *Zarządzanie wiedzą w aspekcie osiągania przewagi konkurencyjnej*, [w:] K. Piech, G. Szczodrowski (red.), *Przemiany i perspektywy polskich przedsiębiorstw w dobie integracji z Unią Europejską*, IW, Warszawa 2003.

- Wolański J., Hartman J., *Wiedza o etyce*, PWN, Warszawa–Bielsko–Biała 2008.
- Wołoszyn S., *Źródła do historii wychowania i myśli pedagogicznej*, tom III, ks. 2, Wyd. Strzelec, Kielce 1997.
- Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, M.J. Kehily (red.), Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, PWN, Warszawa 1983.
- Zalecenia Komitetu Praw dziecka po rozpatrzeniu drugiego sprawozdania okresowego z realizacji w RP Konwencji o prawach dziecka*, M. Turczyk (oprac.), MEN, Warszawa 2005
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej do końca XVIII stulecia*, t. I, S. Wołoszyn (red.), Kielce 1995.

■ Czasopiśmiennictwo

- Ablewicz K., *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, Horyzonty Wychowania 2002, nr 1.
- Bierć O., *Racjonalna procedura prawodawcza jako podstawa dobrego prawa*, Studia Prawnicze 2005, Zeszyt 4 (166).
- Borucka–Arctowa M., *Kultura prawna na tle myśli filozoficznej i społecznej*, Studia Prawnicze 2002, nr 1(151).
- Czarnik Z., Gajda J., *Ochrona prawna dziecka poczętego in vitro i pozostającego poza organizmem matki (uwagi de lege lata i de lege ferenda)*, Nowe Prawo, październik – grudzień 1990.
- Czerepaniak–Walczak M., *Edukacja; quinta essentia uśmiechu dziecka (o roli edukacji w urzeczywistnianiu praw dziecka)*, Forum Oświatowe 2000, Nr I(22).
- Fazlagić J., *Gospodarka oparta na wiedzy*, Edukacja i Dialog 2009, Nr 03(206).
- Hasło „edukacja”, *Słownik tematyczny*, Horyzonty Wychowania 2010, Nr 9(18).
- Jarocki P., *Prawa ofiar przestępstw*, Prokuratura i Prawo 2002, nr 10.
- Łukasiewicz R., *Leki z MEN–owskiej apteki*, Amicus 1999, nr 10–1.
- M. Barańska, *Nauczyciel pod lupą*, Edukacja i Dialog 2009, Nr 03/(206).
- Maciąg–Sternik H., *Funkcja wychowawcza szkoły wyższej w opinii studentów*, Dydaktyka Szkoły Wyższej, 1990, nr 1.
- Marynowicz–Hetka E., *Akademickie studia pedagogiczne (nienauczycielskie) w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*, Kwartalnik Pedagogiczny 1998, nr 3–4.
- Musiakowska I., *Polityka edukacyjna UE*, [w:] *Unia Europejska–Polska, Polityka, regulacje i sposoby działania*, Zeszyty Naukowe AE w Poznaniu 2002, Nr 16.

- Pachociński R., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, Edukacja 1997, Nr 3.
- Palecki K., *O użyteczności pojęcia „kultura prawna”*, Państwo i Prawo 1974, nr 2.
- Prawo do nauki – podsumowanie i rekomendacje monitoringu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka*, Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze 2003, nr 7,.
- Santos Pais M., *The Committee on the Rights of the Child*, International Commission of Jurists 1997, nr 47.
- Smolińska–Theiss B., *Godność dziecka – odkrywana, zdobywana, niszczona*, Horyzonty Wychowania. Troski godności 2006, Nr 5(9).
- Smolińska–Theiss B., *Rozwój badań nad dzieciństwem– przełomy i przejścia*, CHOWANNA. Dzieciństwo – witraż bolesny 2010, Nr 35.
- Smolińska–Theiss B., *Trzy nurty badań nad dzieciństwem*, Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze 1995, Nr 10 (345).
- Stelmach J., *Czy interpretacja prawnicza może być gwarantem pewności prawa?*, Forum Prawnicze 2011, Nr 6.
- Tomkins R., *Małe jest piękne*, Financial Times, 24.06.2006 r., FORUM 2006, nr 36.
- Trenkner J., *Czerwona dekada*, Tygodnik Powszechny 2002, Nr 21 (2759).
- Wasilewska A., *Wolność nauki jako przedmiot regulacji prawnej*, Studia Iuridica 1996, Nr 32.
- Wyrok NSA w sprawie I OSK835/2007, Gazeta Prawna 2007, Nr 226, s. A4; Rzeczpospolita 2007, Nr 237.
- Społeczne Nauczanie Kościoła*, Znak 1982, nr 7–9, Kraków 1982.

■ Akty prawne

- Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, Dz.U. z 2000 r., Nr 107, poz. 1128.
- Konwencja o prawach dziecka, Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526 z późn. zm.
- Konwencja wiedeńska o prawie traktatów, sporządzona we Wiedniu 23 maja 1969 r., Dz.U. 1990 r., Nr 74, poz. 439.
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, Dz.U. z 1977 r., Nr 38, poz. 167.
- Rozporządzenia MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2008 r., Nr 4, poz. 17.
- Rozporządzenia MENiS z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, Dz. U. nr 199, poz. 2046 z późn. zm.

- Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. Nr 253, poz. 1521.
- Rozporządzenie MEN w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. z 2001 r., Nr 61, poz. 624.
- Rozporządzenie MEN w sprawie świadectw, dyplomów i innych druków szkolnych, Dz.U. Nr 97, poz. 624.
- Rozporządzenie MEN w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz. U. z 2007 r. Nr 83, poz. 562.
- Rozporządzenie MEN z 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży Dz.U. Nr 175, poz. 1086.
- Rozporządzenie MENiS w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo–wychowawczych w szkołach specjalnych zorganizowanych w zakładach opieki zdrowotnej i jednostkach pomocy społecznej, Dz.U. z 2003 nr 51, poz. 446.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 r. sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach, Dz.U. Nr 19, poz. 166.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej oraz opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dz.U. Nr 23, poz. 225.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych, Dz.U. Nr 26, poz. 232.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno–pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U Nr228, poz. 1488.
- Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U Nr 0 poz. 131.
- Rozporządzeniu MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. z 2001, Nr 61, poz. 624.
- Rozporządzeniu MNiSW z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz.U. Nr 25, poz 1521.
- Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych, Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004, Dz.U. z 2004 r., Nr 207, poz. 2110.

- Ustawa o Rzeczniku praw Dziecka z dnia 6 stycznia 2000 r., Dz. U. Nr 6, poz. 69, z późn.zm.
- Ustawa o samorządzie gminnym, Dz. U. z 1990 r., Nr 16, poz. 95 z późn.zm.
- Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 25 lipca 2008 r., Dz. U. Nr 145, poz. 917.
- Ustawa z dnia 15 czerwca 2007 r. o zmianie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych, oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. Nr 115, poz.791.
- Ustawa z dnia 17 czerwca 1966 r. o postępowaniu egzekucyjnym w administracji, Dz. U. z 2005 r. Nr 229, poz. 1954, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny, Dz. U. Nr 16, poz.93 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. Nr 9, poz. 59 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Nr 24, poz.141, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniach w sprawach nieletnich, Dz. U. z 2002 r., Nr 11, poz. 109 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r., Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. Nr 164 poz. 1365 z późn.zm.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, Dz. U. Nr. 88, poz. 553 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997r. Kodeks postępowania karnego, Dz. U. Nr 89, poz. 555, z późn. zm.
- Ustawa z dnia z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm
- Ustawa z dnia z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. Nr 95, poz. 425 z późn.zm.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394/10, Bruksela30.12.2006 r.

■ Orzecznictwo

- Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z 28.5.1997r., K 26/96, OTK 1997, Nr 2, poz. 11.
- Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego ZU z 1997 r. Nr 3–4, poz. 38, [w:] Lex Polonica Nr 348749.
- Orzeczenie WSA IISA/Rz 630/07, pobrano z: system informacji prawnej Lex, 39/2009.
- Postanowienia Trybunału Konstytucyjnego z 16 stycznia 2002 r. (Ts 138/01).
- Wyrok NSA w sprawie I OSK835/2007, [w:]*Gazeta Prawna* Nr 226/2007, s.A4, *Rzeczypospolita* z 2007, Nr 237.
- Wyrok NSA z dnia 3 marca 2009, syg.akt. IOSK 1189/08.

■ Źródła internetowe

- Arnold J., Bassanini A., Stefano S., *Solow or Lucas? Testing speed of convergence on a panel of OECD countries*, *Research in Economics*, Elsevier, vol. 65(2), 2011, s. 110–123, źródło: <http://ideas.repec.org/a/eee/reecon/v65y2011i2p110-123.html>
- Bereźnicki F., *Nauczyciele akademicki wobec przemian edukacyjnych*, [w:] *EDUKACYJNE DYSKURSY*, źródło: www.ip.univ.szczecin.pl/~edipp
- Arnold J., Bassanini A., Stefano S., *Solow or Lucas? Testing speed of convergence on a panel of OECD countries*, *Research in Economics*, Elsevier, vol. 65(2), 2011, s. 110–123, źródło: <http://ideas.repec.org/a/eee/reecon/v65y2011i2p110-123.html>
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, źródło: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:303:0001:0016:PL:PDF>.
- Materiały informacyjne Amnesty International, źródło: internet <http://www.amnesty.org.pl>
- Traktat o Unii Europejskiej podpisany 7 lutego 1992 r. w Maastricht (92/C 191/01), źródło: http://Europa.eu/eur-lex/en/treaties/dat/EU_consol.pdf.
- Załącznik nr 78 Standardy kształcenia na kierunku pedagogika, źródło: http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/23/95/2395/78_pedagogika.pdf
- Zestawienie definicyjne KRK, MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/zestawienie-definicji-krk> (data dostępu, maj 2011)



Małgorzata Kozak – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pracuje w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Absolwentka Wydziału Prawa i Administracji UJ. Jej zainteresowania naukowe oscylują na pograniczu prawa i pedagogiki oraz koncentrują się wokół szeroko pojętej problematyki praw dziecka, socjalizacji prawnej dzieci oraz metodyki nauczania o prawach dziecka. Autorka wielu prac poświęconych problematyce prawnych uregulowań rzeczywistości pedagogicznej oraz procesowi przygotowania nauczycieli i pedagogów do podejmowania edukacji na rzecz praw człowieka oraz wspierania rozwoju kompetencji prawno–normatywnych.

Z recenzji Profesora Wiesława Theissa:

„(...) uwagę zwraca – by tak powiedzieć – dwuogniskowość badań, czyli operowanie zarówno pedagogicznym, jak i prawniczym punktem widzenia. Dzięki temu, na pograniczu obu dyscyplin, powstaje nowa, oryginalna i bardzo ważna jakość: prawo jako element środowiska wychowawczego. Jak Autorka słusznie zauważa jest to kategoria dynamiczna, zmienna, zależna od wzajemnych pedagogiczno–prawnych reinterpretacji, szerszego kontekstu społeczno–polityczno–kulturowego. (...) Bardzo wysoko oceniam ogólne nowatorstwo i swego rodzaju odwagę intelektualną omawianej pracy i jej wysokie walory teoretyczne, poznawcze i praktyczne, a także w pełni profesjonalne opanowanie skomplikowanej procedury badań teoretyczno–empirycznych.”

ISBN 978-83-89658-71-5



9 788389 658715