

Andrzej BURDA, Wiesław SKRZYDŁO

Prawo do wykształcenia

Право на образование

Droit à l'instruction

Prawo do wykształcenia — podobnie jak prawo do nauki, wolności badań naukowych, uczestnictwa w tworzeniu kultury, jak też pełnego korzystania z jej osiągnięć i dobrodziejstw — mieści się logicznie w historycznie ukształtowanej instytucji praw i wolności człowieka oraz obywatela, wyraźnie jednak znalazło swoje sformułowanie w postanowieniach konstytucji oraz deklaracjach praw i wolności dopiero w bieżącym stuleciu. Fakt ten wiąże się z pewnymi osobliwościami genezy i ewolucji idei praw człowieka i obywatela, na które choćby pokrótce należałoby wskazać.

Jak wiadomo, idea wolności człowieka w ogóle pojawiła się dopiero w starożytnej Grecji, co wiązało się z szeregiem cech pojmowania funkcji państwa (greckiej *polis*) jak również z pewnymi poglądami w dziedzinie filozofii społecznej, zwłaszcza zaś idei prawa człowieka w pierwotnym jej ujęciu u Epikura, a zwłaszcza u stoików.¹ O tym okresie rozwoju

¹ Stosownie do swych poglądów ontologicznych (integralności i jednolitości bytu, panteizm) stoicy w dziedzinie etyki twierdzili, że wszyscy ludzie — bez względu na swą pozycję społeczną, przynależność etniczną, płeć, religię itp. — są dziećmi jednego, jedyneho Boga, a więc braćmi, bo w każdej istocie rozumnej tkwi cząstka boskiego rozumu, identycznego z prawem natury (Cicero: *ratio insita in natura*); zatem powszechna miłość bliźniego jest nakazem rozumu i wynikiem duchowej jedności świata. Propagując państwo rozumu, oparte na nakazach prawa natury, stoicy uważali, że wszyscy ludzie wobec majestatu rozumu są równi. Żądali dostosowania się w swym postępowaniu do nakazów prawa, opierając się na założeniu, iż rozumny prawodawca ustala obowiązujące reguły postępowania tak, aby niezawodnie służyły dobru publicznemu. Idea humanizmu leży u podstaw prawa ustalającego wolność jednostki.

naszej cywilizacji powiedział Hegel: „Dopiero u Greków pojawiła się świadomość wolności i dlatego byli oni wolni. Ale oni, podobnie jak Rzymianie, wiedzieli tylko to, że niektórzy ludzie są wolni, a nie człowiek jako taki. O tym, że człowiek jest wolny jako taki, nie wiedział nawet Platon i Arystoteles. Dlatego Grecy nie tylko mieli niewolników, z czym związane było ich życie, istnienie ich pięknej wolności, ale nawet sama ich wolność była po części tylko przypadkowym, przemijającym i ograniczonym kwiatem, po części zaś twardym ujarzmieniem pierwiastka ludzkiego, humanistycznego.”² Rzeczywiście, wszelki postęp w dziedzinie realizacji idei humanistycznej znajdował odpowiedni wyraz w akcentowaniu określonych praw i wolności człowieka. Świadomość wolności człowieka jako człowieka w aspekcie moralnym zaistniała w chrystianizmie. Jeśli zaś idzie o laickie pojmowanie społeczeństwa i państwa oraz stosunku jednostki do zbiorowości, to ze szczególną siłą zaznaczyło się ono w ideologii prawa natury w XVII i XVIII wieku. Wówczas doktryna prawa natury służyła siłom postępowym w walce z feudalizmem, rysowała ona bowiem idealny wzorzec praw, istniejących niezależnie od prawa pozytywnego, a stanowiących uniwersalny, odwieczny i niezmienny porządek moralny; moc obowiązująca prawa pozytywnego uzasadniała zgodność jego norm z normami prawa naturalnego. Umożliwiło to wysunięcie racjonalistycznie umotywowanych postulatów, godzących w podstawy feudalnego porządku prawnego. Ale norma prawa naturalnego — to *regula iuris ratione excogitata* (T. Hobbes), zatem rozum stał się odkrywcą miarodajnych reguł, określających wzajemne stosunki między jednostką a zbiorowością (obywatelom a państwem). Walka nowej klasy (mieszczaństwa) z feudałami była w tamtych warunkach przede wszystkim walką o prawa polityczne dla nowej klasy, jednak wszelkie odmiany ideologii prawa natury za punkt wyjścia brały przecież jednostkę ludzką jako istotę obdarzoną rozumem i podległą nakazom prawa naturalnego, powszechnego i niezmiennego porządku moralnego. Zatem walcząc z przywilejami szlachty i duchowieństwa mieszczaństwo nadawało swoim klasowym roszczeniom politycznym znaczenie ogólniejsze i przedstawiało je jako przysługujące wszystkim ludziom — całemu narodowi. W ten sposób rozwinęła się i torowała sobie drogę myśl o prawie identycznym dla wszystkich członków społeczeństwa (zasada równości wobec prawa). W takich to warunkach — jak pisał Hegel — „pojęcie prawa wystąpiło nagle i stare wiązania bezprawia nie mogły temu stawić oporu; zbudowano więc teraz ustrój zgodny z myślą o prawie i na tym gruncie musiało się oprzeć wszystko.”³

² G. W. F. Hegel: *Wykłady z filozofii dziejów*, tłum. z języka niemieckiego J. Grabowski i A. Landman, PWN, Warszawa 1958, s. 28.

³ *Ibid.*, s. 64.

Jasno zatem zarysowały się funkcje doktryny prawa natury: społeczna i polityczna. Rozumne reguły, określające wzajemne stosunki międzyludzkie, oraz stosunek społeczeństwa do struktury państwowej należało zestawić w uroczyscie proklamowanym dokumencie, by zakreślały granice władzy oraz obowiązki rządzących oraz „[...] stojąc zawsze przed oczyma wszystkich członków społeczeństwa przypominały im nieustannie ich prawa i obowiązki.”⁴

Charakterystyczne dla pierwszych deklaracji praw człowieka i obywatela było ograniczanie się do praw politycznych przy równoczesnym przemilczaniu praw jednostki ludzkiej w dziedzinie społeczno-gospodarczej i kulturalno-oświatowej. Widzieć w tym należy przejaw szczególnych interesów burżuazji, która swój program rewolucyjny redukowała do emancypacji politycznej. Przyjęcie zasady równości wszystkich wobec prawa i przyznanie im w sposób formalny praw politycznych było postępowaniem jako zniesienie przywileju, ale proklamowany w ciele politycznym (*le corps politique*), człowiek jako obywatel okazał się jedynie fikcyjnym uczestnikiem suwerenności narodu; wszak u podstaw nowego porządku społecznego i politycznego leżała „święta i nietykalna” własność prywatna, nieuniknienie powodująca przeciwstawienie dwóch sfer: interesu ogólnego i interesu prywatnego. W gruncie rzeczy emancypacja polityczna była tylko formalną, cząstkową i w ostatecznym rachunku złudną realizacją programu wyzwolenia człowieka. Zdaniem młodego Marksa była niemożliwa w stosunkach społecznych opartych na własności prywatnej, gdyż w takim porządku społecznym „każdy usiłuje stworzyć jakąś siłę, panującą nad drugim, obcą jego istocie, aby znaleźć w tym zaspokojenie swojej egoistycznej potrzeby.”⁵ Jedną z takich sił, służących klasie panującej do panowania nad drugimi — poza panowaniem w dziedzinie ekonomicznej i politycznej — było wykształcenie, a także udział w tworzeniu kultury narodowej i korzystanie z jej zdobyczy. Młoda myśl socjalistyczna brała asumpt do napiętnowania panującego porządku społecznego nie tylko z przyczyn natury ekonomicznej i politycznej, lecz i z punktu widzenia moralno-społecznego. Zasługiwał on na napiętnowanie także z uwagi na dyskryminację w dziedzinie oświaty i kultury. Groźna była bowiem nie tylko rosnąca nędza materialna szerokich mas społeczeństwa na skutek wyzysku ekonomicznego, lecz także dokonujące się równocześnie z tamtym procesem „zubożenie człowieka jako człowieka”, degradacja jego wartości moralnej i godności, czego przyczyną było od-

⁴ Por. wstęp do *Deklaracji praw człowieka i obywatela* z 26 sierpnia 1789 r.: „[...] afin que cette déclaration, constamment présente à tous les membres du corps social, leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs.”

⁵ Por. K. Marks, F. Engels: *Dzieta*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1962, t. I, s. 590.

cięcie się od źródeł oświaty i kultury, pozbawienie go możliwości ich zdobywania. Co więcej, zwycięskie mieszczaństwo zainteresowane było w utrzymaniu takiego stanu rzeczy, rozumiejąc niejako, że analfabeta stoi poza polityką, zaś smak wolności i wyższych aspiracji społecznych pojawia się z momentem szerokiego oświecenia umysłów skrzywdzonych i poniżonych. Brak wykształcenia ludzi pracy wykorzystywano zresztą dla praktycznego pozbawiania ich korzystania z praw politycznych, przede wszystkim — praw wyborczych. Cenzus wykształcenia wyłączał szerokie kręgi ludu pracującego od uczestnictwa w realizacji suwerenności narodu. Klasa panująca bynajmniej nie kwapiła się do nałożenia na państwo obowiązku zapewnienia wszystkim obywatelom wykształcenia choćby podstawowego.

Antynomie tę dostrzegali twórcy konstytucji jakobińskiej z 24 czerwca 1793 r., w art. 22 deklaracji praw człowieka i obywatela stanowiąc: „Oświata jest potrzebą wszystkich. Społeczeństwo winno popierać z całej swojej mocy postęp rozwoju uświadomienia obywatelskiego i dać wykształcenie wszystkim obywatelom.”⁶ Sformułowanie to było nie tylko wyrazem egalitarnych tendencji jakobinów, lecz i wyciągnięciem odpowiednich wniosków z przebiegu walk klasowych w rewolucji francuskiej. W pierwszej połowie XIX wieku zarówno spontaniczne dążenia mas ludowych do zdobycia choćby minimalnego wykształcenia, jak i potrzeba liczenia się klas panujących z tego rodzaju dążeniami prowadziły do deklaracji w rodzaju tej, jaką zawierał art. 13 Konstytucji Republiki Francuskiej z 4 listopada 1848 r.: „Konstytucja gwarantuje obywatelom wolność pracy i przemysłu. Społeczeństwo sprzyja i popiera rozwój pracy przez bezpłatne nauczanie w zakresie szkoły podstawowej, kształcenie zawodowe [...]”. Zauważmy, że konstytucja ta, uznająca „istnienie praw i obowiązków dawniejszych i wyższych ponad prawo pozytywne”, ogranicza się przecież do programu minimalnego w zakresie zapewnienia obywatelom wykształcenia, gdyż porzestaje na wymienieniu wykształcenia podstawowego i zawodowego. Uderzający jest ów utylitaryzm, pozostający w związku z potrzebami rozwoju przemysłu i faworyzowaniem „ducha przedsiębiorczości”. Ogólnie też należy stwierdzić, że potrzeby rozwoju życia gospodarczego w systemie kapitalistycznym XIX wieku zakreślały granice prawnych gwarancji wykształcenia obywatela i rozwoju nauki w deklaracjach praw i ustawach zasadniczych państwa. Ciężar utrzymania zakładów naukowych i nauczania spoczywał na obywatelach, co w sposób oczywisty upośledzało masy ludowe w zakresie zdobywania oświaty i kultury. Konstytucja III Republiki Francji deklarowała: „Oby-

⁶ W oryginale: „L'instruction est le besoin des tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens.”

watele mogą tworzyć prywatne zakłady wychowawcze i naukowe, jako też wolne stowarzyszenia dla popierania nauki, literatury i sztuki." W warunkach panującego wówczas ustroju społeczno-gospodarczego wiadomo było, kto praktycznie mógł korzystać z prawa tworzenia takich zakładów oraz dobrodziejstw ich działalności.

Na przykładzie przytoczonych ujęć „prawa do wykształcenia” w omawianym wyżej okresie można się przekonać, jak za zasłoną idei naturalnych, niezmiennych i niepozbywalnych praw człowieka i obywatela kryła się praktyka zabezpieczenia i salwowania interesów grupy społecznej panującej ekonomicznie i politycznie.

Marksowska krytyka dziewiętnastowiecznej postaci demokracji oraz związanej z nią instytucji praw i wolności człowieka wychodziła z pozycji konsekwentnego i integralnego humanizmu, co wyrażało się także w nowym ujęciu prawa człowieka do wykształcenia, współtworzenia nauki i kultury oraz korzystania nieskrępowanego z ich zdobyczy w imię pełnego rozwoju osobowości ludzkiej. Wyobcowanie istoty ludzkiej w ustroju kapitalistycznym wyrażało się bowiem w tym, że w świecie ludzkim panowała siła nieludzka, w rażącej dysproporcji między rosnącymi zasobami a wartością człowieka jako istoty moralnej, w uwikłaniu człowieka w splót kłócących się wzajemnie ocen związanych z różnymi sferami jego bytowania (ekonomika, polityka, kultura, obyczajowość). Podczas gdy średniowiecze, czyniąc prawem panującym rozdział społeczeństwa na stany i oddzielając człowieka od jego istoty, przedstawiało w swym rozwoju „zwierzęce dzieje ludzkości”, „państwo nowoczesne” sprowadziło istotę człowieka do jego materialnej zewnętrznosci (Marks). Zmaterializowaniu życia w dziedzinie społeczno-ekonomicznej (produkcja dla produkcji i dla zysku) odpowiadało zmaterializowanie w dziedzinie polityki, oświaty i kultury.

Relację jednostki i zbiorowości (w konsekwencji także prawa i wolności człowieka) ujmował Marks w duchu humanizmu i priorytetu interesów jednostki, co znalazło swój najogólniejszy wyraz i świadectwo w VI tezie o Feuerbachu, gdzie czytamy: „Ale istota człowieka, to nie abstrakcja, tkwiąca w poszczególnej jednostce. Jest ona w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych.”⁷ Czyli: istotę człowieka określają aktualne stosunki społeczne, jednak jednocześnie jego aktywność i twórczość przekształcają nie tylko otaczającą przyrodę, lecz i przyrodę rozprzestrzeniającą swe najskrytsze głębie w jego wnętrzu, co z kolei nie pozostaje bez wpływu na to, jak człowiek — podmiot inicjatywy historycznej — tworzy stosunki określające jego osobowość. A więc, przekształcając stosunki społeczne w nowe i coraz nowsze formy człowiek

⁷ K. Marks: *Tezy o Feuerbachu*, [w] Marks, Engels: *Dzieła*, t. 3, s. 7.

przekształca (pośrednio) własne życie duchowe, które jest najsubtelniejszą syntezą procesu historycznego i postępu społecznego. Zatem człowiek nie może być dodatkiem do czynnika ekonomicznego. Zatem rozwija on swoje życie duchowe, naukę i kulturę nie tylko — i nie przede wszystkim — po to, by pomazać zasób dóbr materialnych, lecz by produkować dla człowieka konsumującego po to, aby żyć. Zatem prawo do wykształcenia, do uczestnictwa w rozwoju nauki i kultury oraz korzystania z ich zdobyczy nie jest prawem subsydiarnym — jak to dawniej stawiano — w stosunku do praw w dziedzinie społeczno-ekonomicznej i politycznej, lecz prawem wynikającym z istoty człowieczeństwa i w celu pełnego rozwoju osobowości ludzkiej. Taki właśnie punkt widzenia leży u podstaw omawianych praw w ujęciu konstytucjonalizmu socjalistycznego.

Stwierdzenie powyższe bynajmniej nie może być rozumiane w tym sensie, iż to marksizmowi przypadł monopol na inicjowanie i realizowanie postępu w dziedzinie praw i wolności człowieka; oznacza jedynie, że nowe elementy, jakie wniosła doktryna marksistowska w ujmowaniu podstawowych idei humanistycznych, stanowić miały jej wkład w ewolucję instytucji praw człowieka i obywatela. Prawdą jest natomiast, że ogólny rozwój naszej cywilizacji oraz ogólnohumanistyczny postęp w dziedzinie nauki, moralności i kultury politycznej doprowadziły stopniowo, począwszy od XIX wieku, do wysunięcia postępowych programów w tym zakresie, w szczególności zagwarantowania wolności badań naukowych, prawa do wykształcenia oraz współuczestnictwa w tworzeniu oraz korzystaniu z osiągnięć kultury. W tym duchu wypowiadały się też programy postępowych ruchów społecznych, przede wszystkim zaś programy i dążenia rewolucyjnego ruchu robotniczego. Rozmach i energia tego ruchu stawały klasy rządzące wobec pewnych nieuchronnych konieczności, co znajdowało wyraz także w odpowiednich sformułowaniach konstytucji dwudziestego wieku.

Przykładowo przypomnijmy sformułowanie art. 120 Konstytucji Rzeszy Niemieckiej z 11 VIII 1919 r., gdzie za podstawowy obowiązek rodziców (a zarazem ich naturalne prawo) uważa się wychowanie fizyczne, duchowe i społeczne dzieci, tudzież zobowiązuje się państwo do czuwania nad wypełnianiem tego zadania (*Die Erziehung des Nachwuchses zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit ist oberste Pflicht und natürliches Recht der Eltern über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht.*). Sformułowanie to, jak się zdaje, prawidłowo określa zadania rodziny i państwa w dziedzinie wychowania i wykształcenia, stosownie do przypadających im z natury rzeczy funkcji społecznych. Przypomnijmy, że już austriacka ustawa zasadnicza z r. 1867 w art. 17 proklamowała zasadę wolności nauki i nauczania oraz zapewniła obywa-

telom prawo tworzenia zakładów naukowych i nauczania oraz stanowiła, że nauczanie domowe nie podlega żadnym ograniczeniom.

Postulat prawa obywateli do wykształcenia należy do postępowych tradycji demokratycznych narodu polskiego, szczególnie zaś podkreślany był w publicystyce politycznej XIX wieku jako składowy element ustroju przyszłej odrodzonej ojczyzny. Tak np. pochodząca z r. 1834 ustawa Młodej Polski (niepodległościowa, demokratyczna organizacja polskiej emigracji na Zachodzie) głosiła w § 13 wolność nauczania i wolność nauki. Postulat ten realizowała częściowo Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r., stanowiąc w art. 117: „Badania naukowe i ogłaszanie ich wyników są wolne. Każdy obywatel ma prawo nauczać, założyć szkołę lub zakład wychowawczy i kierować nimi, skoro uczyni zadość warunkom w ustawie przepisany.” Art. 118 wprowadzał obowiązkową dla wszystkich naukę w zakresie szkoły podstawowej, zaś art. 119 przewidywał zasadę bezpłatności w szkołach państwowych i samorządowych.

Prawa obywateli w dziedzinie oświatowo-kulturalnej zostały w szerszym zakresie zawarte w konstytucjach uchwalonych po drugiej wojnie światowej, w szczególności zaś określone zostały obowiązki państwa w tej dziedzinie. Tak np. art. 33 Konstytucji Republiki Włoskiej z 27 grudnia 1947 r. zawiera zasadę wolności nauki, sztuki i nauczania, zaś art. 34 stanowi, iż szkoła jest dostępna dla wszystkich, zaś nauczanie podstawowe udzielane przez co najmniej lat osiem jest obowiązkowe i bezpłatne.

Ważnym momentem w realizacji prawa do wykształcenia było ustanowienie międzynarodowej ochrony jego przestrzegania. Uchwalone przez Organizację Narodów Zjednoczonych w grudniu 1966 r. *Pakty praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych* (ratyfikowane przez PRL w marcu 1977 r.) stanowią w art. 13: „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.” Jednocześnie postanowienia tegoż artykułu stwierdzają, iż pełna realizacja tak sformułowanego prawa wymaga zagwarantowania bezpłatnego i dostępnego dla wszystkich obowiązkowego nauczania podstawowego tudzież poszanowania wolności rodziców [...] wyboru dla swych dzieci szkół innych niż szkoły założone przez władze publiczne [...] jak również zapewnienie swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego, zgodnie z własnymi przekonaniemami.”

W konstytucjach socjalistycznych podstawą uregulowania instytucji praw i wolności obywatelskich — również i prawa do wykształcenia — jest marksistowska koncepcja stosunku jednostki do zbiorowości (obywatela do państwa), którą w ogólnym zarysie scharakteryzowaliśmy już uprzednio. Pierwszym dokumentem historycznym rewolucji proletariackiej w Rosji, przedstawiającym właściwe ujęcie instytucji praw i wolności obywatelskich, była *Deklaracja praw ludu pracującego i wyzyskiwanego*, uchwalona przez III Wszechrosyjski Zjazd Rad. Deklarację tę charakteryzują sformułowania proklamujące lud pracujący i wyzyskiwany, a nie jednostkę jako podmiot praw; droga do wolności jednostki prowadzić bowiem winna poprzez wyzwolenie całego ludu pracującego. Tym należy tłumaczyć ogólnikowość jej sformułowań i brak szczegółowego katalogu praw i wolności obywateli. Dopiero Konstytucja ZSRR z 5 grudnia 1936 r. wymienia w art. 121 prawo do nauki (w obecnie obowiązującej konstytucji art. 45).

W Polsce Ludowej w latach 1944—1947 przywrócono moc obowiązującą praw i wolności obywatelskich przewidzianych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r., zaś uchwalona przez Sejm Ustawodawczy (Konstytuantę) 22 lutego 1947 r. *Deklaracja w przedmiocie realizacji praw i wolności obywatelskiej* zawiera katalog praw obywatelskich, w rzędzie których wymieniono także prawo do nauki, przez co należy rozumieć prawo do wykształcenia i nauki, skoro osobno mowa jest o wolności badań naukowych i ich ogłaszania. Obowiązująca Konstytucja PRL z 22 lipca 1952 r. stanowi w art. 72 ust. 1: „Obywatele Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej mają prawo do nauki.” Tak ogólne sformułowanie prawa do wykształcenia zakłada, że owa zasada konstytucyjna znaleźć powinna konkretne i szczegółowe jej określenie w ustawodawstwie zwyczajnym oraz opartych na nim aktach prawnych niższej rangi (w rozporządzeniach, zarządzeniach).

Ustawowe rozwinięcie konstytucyjnego prawa do nauki opiera się na wytycznych zawartych w naszej ustawie zasadniczej, która nie ogranicza się do proklamowania omawianego prawa, ale ustala pewne zasady, jakimi związany jest Sejm, jak też organy wykonawcze wydające rozporządzenia i zarządzania. Do podstawowych zasad obowiązujących w Polsce należą: 1) zasada bezpłatnego szkolnictwa, która w aktualnym brzmieniu odnosi się zarówno do szkolnictwa podstawowego, średniego jak i wyższego, dlatego też na państwie spoczywa obowiązek ponoszenia ciężarów związanych z kształceniem obywateli; 2) zasada powszechności i obowiązkowości szkoły podstawowej, której program i czas trwania ulega wzbogacaniu i wydłużaniu; 3) zasada upowszechniania szkolnictwa średniego, która związana jest ściśle z reformą systemu oświaty, aktualnie przeprowadzaną, rozpoczętą w r. 1978, a oznaczającą wprowadzenie powszechnej

szkoły średniej; 4) zasada rozwoju szkolnictwa wyższego; 5) szeroko stosowana zasada udzielania przez państwo pomocy w podnoszeniu kwalifikacji obywateli zatrudnionych w zakładach przemysłowych i innych ośrodkach pracy w mieście i na wsi; 6) zasada udzielania przez państwo pomocy młodzieży studiującej poprzez szeroko rozbudowany system stypendiów państwowych, burs, internatów i domów studenckich, jak też innych form niesienia pomocy materialnej.

Warto, jak się wydaje, nieco uwagi poświęcić tym zasadom konstytucyjnym i ich realizacji w drodze aktów rozwijających postanowienia ustawy zasadniczej, aktów wykonawczych w stosunku do ustaw, a więc rozporządzeń i zarządzeń. Rozwój prawa do nauki w drodze stanowienia aktów prawnych niższego rzędu jest i zrozumiały, i konieczny, jeśli uświadomi się fakt, że prawo do nauki ma wysoce społeczny charakter i znaczenie, że służy ono z jednej strony rozwojowi osobowości człowieka, rozszerzaniu jego horyzontów myślowych, a jednocześnie jest jednym z głównych filarów służących przełamywaniu barier społecznych, jak też umożliwianiu korzystania z praw ekonomicznych, socjalnych, a także politycznych oraz wolności osobistych.

Cytowane postanowienia konstytucji zobowiązują państwo do prowadzenia takiej polityki oświatowej, która zgodnie z zasadą równości obywateli będzie to prawo zabezpieczała wszystkim jednostkom, zagwarantuje im prawo do kształcenia, a jednocześnie będzie stwarzać im możliwości kontynuowania nauki na poziomie najwyższym i na wszystkich szczeblach nauczania.

Realizację zasady powszechności, bezpłatności i obowiązkowego nauczania w zakresie szkoły podstawowej, przyjętej w Konstytucji PRL z r. 1952, stanowił dekret z 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym. Do zabezpieczenia powszechności nauczania zobowiązywał nie tylko szkoły, ale także rodziców i organy państwowe w terenie. Obowiązek szkolny określał dekret nie tylko jako konieczność uczęszczania do szkoły, ale także jako właściwy udział uczniów w procesie nauczania, stawiając niezbędną warunek — zdobycie przez nich świadectwa ukończenia szkoły podstawowej. Przy czym obowiązek ten dotyczył dzieci w wieku od 7 do 14 lat, stwarzając zarazem możliwość przedłużenia go w stosunku do uchylających się od jego wykonania.

Jednocześnie dekret ten nakładał na młodocianych, którzy podejmowali pracę zawodową bez uzyskania świadectwa szkoły podstawowej, obowiązek ukończenia jej w trybie przewidzianym dla pracujących.

W dniu 2 lipca 1958 r. Sejm uchwalił ustawę o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy. Ustawa ta nałożyła na

młodocianych obowiązek kształcenia się do 18 roku życia, choć mimo obowiązywania tego przepisu jeszcze w r. 1959 co czwarty uczeń nie kończył nauki w ciągu 7 lat.⁸

Istotne znaczenie dla ugruntowania konstytucyjnych zasad powszechności i obowiązkowości szkoły podstawowej miała ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Regulowała ona cały kompleks spraw z zakresu nauczania i wychowania w szkole podstawowej oraz ustalała zasady ustroju szkolnego w szkolnictwie ponadpodstawowym i średnim. Ustawa ta gwarantowała każdemu obywatelowi nie tylko prawo do wykształcenia podstawowego, ale także dostęp do wszystkich szczebli oraz kierunków kształcenia w zależności od zdolności i zainteresowań uczniów.

Wspomniana ustawa oparła system szkolny w Polsce, a zatem i dostęp do nauki, na zasadach jednolitości, powszechności, bezpłatności, świeckości i państwowości, a jednocześnie rozszerzyła ona program szkoły podstawowej, czyniąc ją szkołą już nie siedmio- lecz ośmioklasową. W ten sposób obowiązek nauczania w zakresie szkoły podstawowej objął młodzież w wieku od 7 do 15 lat, z tym że młodzież, która nie ukończyła szkoły w terminie, objęta została tym obowiązkiem do lat 17.

W oparciu o upoważnienie art. 18 tej ustawy wydano rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie obowiązku na niektórych terenach kształcenia zawodowego młodzieży w wieku od 15 lat do ukończenia 18 lat. Przeprowadzona w oparciu o te akty prawne reforma systemu oświatowego w Polsce spowodowała, że w r. 1970 obowiązek szkolny podjęło 99,5% dzieci w wieku od 7 do 15 lat, chociaż nie oznacza to jeszcze, że wszyscy uczniowie ukończyli szkołę podstawową.

Zasada powszechności szkolnictwa średniego wprowadzana jest aktualnie w oparciu o decyzje podjęte na podstawie opinii przygotowanych przez powołany przez Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w r. 1971 Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL. Zasada powszechności szkoły średniej została wprowadzona do Konstytucji w wyniku jej nowelizacji w r. 1976. Tekst pierwotny z r. 1952 był w tym względzie bardziej lakoniczny, nakładał na państwo obowiązek rozbudowy szkolnictwa średniego. Szkolnictwo ponadpodstawowe ma dotychczas bardzo zróżnicowany charakter. Jest ono bądź pełnośrednie (są to licea ogólnokształcące i zawodowe, a także technika, czyli szkoły o 4- lub 5-letnim okresie nauczania), przygotowujące do studiów wyższych, bądź też niepełnośrednie, obejmujące 2- lub 3-letnie szkoły zawodowe, nie dające absolwentom prawa wstępu na wyższe uczelnie. Absolwenci

⁸ Zob. E. Erazmus: *Prawo do nauki w Polsce Ludowej*, Wydawn. Poznańskie, Poznań 1974, s. 224. Por. tegoż autora *Prawo a obowiązek uczenia się*, [w] *Prawa i obowiązki obywatelskie w Polsce i świecie*, pod red. M. Szczepaniaka, PWN, Warszawa 1974, s. 342.

tych szkół mogą kończyć specjalne technika, o 3-letnim cyklu nauczania, których świadectwo ukończenia uprawnia do studiów wyższych.

Szkolnictwo wyższe jest szkolnictwem państwowym (wyjątek stanowi istniejący od r. 1918 Katolicki Uniwersytet Lubelski jako szkoła prywatna), bezpłatnym, kształcącym kadry o najwyższych kwalifikacjach dla potrzeb gospodarki narodowej, oświaty, kultury i administracji. W miarę rozwoju społeczno-gospodarczego kraju wzrasta zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowanych specjalistów, stąd też obserwujemy szybki wzrost liczby studentów, powstawanie nowych kierunków studiów i specjalności. O ile wstęp do szkół średnich nie jest oparty na systemie egzaminów wstępnych, lecz na konkursie świadectw ukończenia szkoły podstawowej (a ewentualna nierównomierność zgłoszeń regulowana jest drogą administracyjną), o tyle na studia wyższe przyjmowani są kandydaci, którzy uzyskują pomyślny wynik egzaminu wstępnego (zwolnieni z egzaminu są najlepsi absolwenci szkół średnich, typowani przez każdą szkołę, która ma prawo wyróżnić w ten sposób 3 uczniów). Studia te są jednolite i trwają 4 lata lub 4,5 roku.

Fakt, że nie wszyscy kończą szkołę podstawową i część młodzieży podejmuje pracę zawodową przed uzyskaniem świadectwa ukończenia szkoły podstawowej, stworzył potrzebę zorganizowania szkół tego typu dla pracujących. System kształcenia pracujących obejmuje też szkoły średnie i wyższe. Temu celowi służy również wiele szkół zaocznych i wieczorowych. Państwo zatem stwarza obywatelom możliwość zrealizowania prawa do wykształcenia nawet w późniejszym okresie życia. Pracownicy, którzy uzupełniają swoje kwalifikacje, korzystają dodatkowo z pewnych uprawnień — urlopy szkoleniowe, zwrot kosztów przejazdu do uczelni i finansowa pomoc państwa, np. nagrody za dobre wyniki w nauce.

Problem pomocy materialnej dla młodzieży studiującej to odrębne zagadnienie, które może stanowić przedmiot osobnego opracowania. Ogólnie można stwierdzić, że formy pomocy są następujące: stypendia pieniężne, stołówki studenckie, domy akademickie, premie i nagrody za wyniki w nauce, bezpłatna opieka lekarska, zasiłki pieniężne, sanatoria itp. Pomoc ta ma istotne znaczenie dla młodzieży pochodzącej z rodzin niżej zarabiających, pozwala jej na podjęcie i kontynuowanie studiów, na udział w życiu politycznym, kulturalnym, naukowym i sportowym, zwalniając od obowiązku szukania dodatkowych źródeł zarobkowania.

Przedstawione zasady polityki państwa wobec osób kształcących się, zasady zawarte w konstytucji i rozwijane w aktach prawnych niższego rzędu można traktować jednocześnie jako gwarancje prawa do nauki. Przynoszą one zresztą określone rezultaty, choć w różnych okresach dają zmienne efekty, będące wypadkową działania różnych czynników społecznej i ekonomicznej natury, jak też subiektywnych odczuć społeczeń-

stwa, jego aspiracji oświatowych i kulturalnych.⁹ Ciekawe i pouczające pod tym względem są dane obrazujące zainteresowanie kształceniem na poziomie ponadpodstawowym w różnych środowiskach społecznych — i tak młodzież robotnicza i chłopska interesuje się bardziej zdobywaniem konkretnego zawodu w możliwie krótkim czasie, jest tu widoczna chęć szybkiego usamodzielnienia się. Stąd też duży odsetek tej młodzieży wybiera szkoły zawodowe, a więc szkoły niepełnośrednie, a także technika, natomiast młodzież inteligencka preferuje licea ogólnokształcące, drożne, dające dostęp do studiów wyższych. Nie zawsze też dążenia i kierunki polityki państwa, uważającego wykształcenie za fundament podnoszenia wydajności pracy i kształtowania polityki konsumpcji, zgodne są z dążeniami obywatela, który zwraca uwagę nie tylko na charakter przyszłego zawodu, ale także na rodzaj studiów, rodzaj dyplomu, uzyskiwany tytuł itp.¹⁰ Stąd więc wynika ważne zadanie dla polityki państwa, dążącego do realizacji konstytucyjnego prawa obywateli do nauki — zadanie wypracowania modelu kształcenia, który godziłby dążenia młodzieży do nauki z programem kształcenia kadr zgodnie z potrzebami gospodarki, oświaty i kultury, modelu drożnego, pozwalającego absolwentowi niższego typu szkoły przechodzić do typu wyższego, zdobywać coraz wyższe kwalifikacje zawodowe i moralne, a także realizować osobiste aspiracje. Chodzi więc o system szkolnictwa nie znający barier i stwarzający wszystkim obywatelom równe szanse życiowe.

Problem stworzenia jednakowych możliwości dla wszystkich obywateli jest szczególnie ważny w warunkach społeczno-ekonomicznych Polski Ludowej, w istniejącym dotychczas systemie oświaty i przy istniejącym zróżnicowaniu faktycznym poziomu nauczania w szkołach wiejskich i miejskich. Czynniki te spowodowały, że procent młodzieży robotniczej i chłopskiej w liceach ogólnokształcących i na studiach wyższych nie odpowiada strukturze społecznej kraju. Dlatego też władze oświatowe starają się wyrównywać możliwości startu życiowego całej młodzieży. Czynią to bądź sposobami administracyjnymi (punkty preferencyjne przyznawane kandydatom pochodzącym z rodzin robotniczych i chłopskich, starającym się o przyjęcie na wyższe uczelnie), bądź też środkami organizacyjnymi — np. tworzenie zbiorczych szkół gminnych, stwarzających większe możliwości nauczania na wsi dzięki lepszemu wyposażeniu w bazę lokalową, w pomoce naukowe itp., a także w odpowiednią kadrę nauczycieli. Szczególnie pierwszy czynnik, natury administracyjnej, znajdujący pewne argumenty natury socjologicznej, może być mimo to kwestionowany z uwagi na podważanie zasady równości obywateli. Systemy selekcji kandyda-

⁹ Por. E r a z m u s : *Prawo do nauki...*, s. 254.

¹⁰ J. K l u c z y ń s k i : *Kadry wysoko kwalifikowane a rozwój gospodarczy*, „Nowe Drogi” 1967, nr 9.

tów na studia, oparte na zróżnicowanych przesłankach, wywołują zastrzeżenia i słowa krytyki, stąd też trwają w Polsce poszukiwania nowych kryteriów doboru kandydatów na studia wyższe, kryteriów zgodnych z zasadą równości obywateli, zabezpieczających jednocześnie sprawiedliwe społecznie zasady systemu oświatowego. Jest to szczególnie ważne w systemie, w którym liczba miejsc na studiach jest limitowana potrzebami gospodarki i kultury narodowej, a więc w warunkach, gdy nie wszyscy kandydaci, którzy pomyślnie zdali egzamin wstępny mogą być przyjęci na uczelnię.

W konkluzji zatem stwierdzić można, że system oświatowy w Polsce zmierza w kierunku coraz pełniejszej realizacji zasady konstytucyjnego prawa obywatela do nauki, prawa, które wykazuje tak bliski i ścisły związek z prawami obywatelskimi w dziedzinie społecznej i politycznej. Tylko oświecony, wykształcony obywatel może uczestniczyć we wszelkich przejawach życia społecznego i politycznego kraju. Stąd też nieodzownym warunkiem urzeczywistnienia zasady ludowładztwa, pojmowanego także jako udział obywateli w pełnieniu władzy państwowej oraz w decydowaniu o rozwoju życia społecznego i gospodarczego, jest zagwarantowanie i przestrzeganie prawa do wykształcenia, pełna realizacja tego prawa, zarówno w drodze wydania odpowiednich aktów prawnych rozwijających i konkretyzujących postanowienia konstytucji, jak i poszanowania tych praw w praktyce społecznej.

РЕЗЮМЕ

Работа посвящена проблематике права граждан на образование, определяемого иногда как право на учебу. В качестве исходного пункта принят генезис идеи свободы человека, которая возникла уже в древней Греции. Эта идея приобретает все большее значение вместе с усилением борьбы за политические права; этот постулат особенно сильно акцентируется во время буржуазной революции. В этот период на первое место выходит борьба за политические права, в то время как стремление личности к получению прав в других областях жизни так сильного отражения еще не находило. Отсюда та явная сдержанность, которой характеризуется буржуазные конституции, хотя с течением времени постулат права на образование приобретает всё большее значение.

Авторы не трактуют право на учебу как субсидарное право по отношению к правам политического или социально-экономического характера, а подходят к нему как к праву, вытекающему из сущности человечества и гарантирующему полное развитие человеческой личности. Поэтому такое большое значение приобретает это право при социализме. Авторы описывают эволюцию права на образование в социалистическом конституционализме, подчеркивая при этом его развитие в Народной Польше. Право на образование в конституции ПНР основано на следующих принципах: а) бесплатность как начального и среднего, так и высшего образования, б) всеобщность и обязательность начального обра-

зования, в) общедоступность среднего образования, г) развитие высшего образования, д) помощь государства в повышении профессиональной квалификации лицами, занятыми в системе образования, е) помощь государства учащимся, оказываемая в виде широкой системы стипендий, общежитий, интернатов.

В последней части работы авторы анализируют развитие конституционного права на образование в ПНР путем обычного законодательства и исполнительных актов.

R É S U M É

L'article concerne le droit du citoyen à l'instruction, parfois nommé aussi le droit à l'étude. Pour le point du départ, on a admis la genèse de l'idée de la liberté de l'homme, connue déjà dans la Grèce antique. Cette idée prend de l'importance avec l'augmentation d'intensité de la lutte pour les droits publics, ce postulat étant particulièrement actuel pendant la révolution bourgeoise, quand cette lutte devient primordiale, tandis que les aspirations de l'individu à obtenir des droits dans d'autres domaines de vie ne sont pas si fortes à cette époque. C'est pourquoi les constitutions bourgeoises démontrent, à ce point, une réserve distincte, bien que le postulat du droit à l'instruction devienne de plus en plus important.

Les auteurs ne considèrent pas le droit à l'étude en tant que droit subsidiaire par rapport aux droits ayant le caractère politique ou socio-économique. Ils le comprennent comme le droit résultant de l'essentiel de l'humanité et garantissant le développement complet de la personnalité humaine. C'est pourquoi, dans le socialisme, ce droit est particulièrement souligné. Les auteurs présentent l'évolution de ce droit dans le constitutionnalisme socialiste, traitant à part son développement en Pologne Populaire. La constitution de notre pays a fondé le droit à l'étude sur les principes suivants: a) l'enseignement primaire, moyen et supérieur gratuits, b) l'universalité et le caractère obligatoire de l'enseignement primaire, c) la propagation de l'enseignement moyen, d) le développement de l'enseignement supérieur, e) l'aide offerte par l'Etat pour le perfectionnement professionnel des travailleurs, f) l'aide de la part de l'Etat pour la jeunesse faisant des études, sous forme de bourses d'études, internats et maisons d'étudiant.

Dans la partie finale de l'article, les auteurs analysent le développement du droit constitutionnel à l'instruction en Pologne par voie de la législation ordinaire et des actes exécutifs.