

Mirosława Cylkowska-Nowak

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Wybór szkoły a równość i sprawiedliwość – kilka uwag wokół zasad społecznych

„...wybór szkoły stanowi kwestię pełną sprzeczności...”
(R. Shapira, F. Haymann, 1993, s. 280)

Celem artykułu było przeanalizowanie, opisanie i scharakteryzowanie współczesnych rozwiązań w zakresie wyboru szkoły praktykowanych w wybranych systemach szkolnych krajów europejskich i pozaeuropejskich (Dania, Holandia, Stany Zjednoczone, Japonia, Wielka Brytania, Szwecja, Kanada). Następnie przedyskutowano praktyki wyboru szkoły w kontekście założeń dwóch koncepcji sprawiedliwości – Johna Rawls’a i Roberta Nozick’a.

W przeszłości systemy szkolne tworzyły warunki do korzystania przez większość uczniów i ich rodziców (pochodzących z nieuprzywilejowanych grup społecznych) z oferty edukacyjnej szkół w miejscu zamieszkania. Placówki te stanowiły sektor szkolnictwa publicznego, państwowego oraz bezpłatnego. Obok tej możliwości kształcenia rozwijano także szkoły prywatne, fundacyjne i wyznaniowe, udostępniane przede wszystkim dzieciom i młodzieży pochodzącej z uprzywilejowanych grup społecznych. Korzystanie z niepublicznego sektora szkolnictwa wiązało się z koniecznością opłacania nauki szkolnej, co stanowiło oczywistą przeszkodę dla wielu rodzin – jasno deklarujących aspiracje edukacyjne lecz o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Sliwka, Istance, 2006, s. 45).

W drugiej połowie wieku XX w krajach wysokorozwiniętych zaczęto intensywniej rozwijać politykę oświatową mającą umożliwić podejmowanie przez uczniów i ich rodziców decyzji o miejscu i czasie kształcenia. Wybór szkoły definiowany był:

– w wąskim ujęciu, odnosząc się do swobody wyboru spośród różnych kategorii, wśród których jedną z alternatyw jest szkoła publiczna; wybór w obrębie edukacji publicznej dotyczy programów nauczania, które są bezpłatne dla wszystkich rodzin;

– w szerokim ujęciu, koncentrując się na swobodnym, zgodnym z kryteriami stosowanymi przez rodziców, wyborze szkoły; kryteria te obejmują więcej niż tylko jedną klasę szkół, jak również edukację domową (Murnane, 1986, s. 169).

Rzeczywistość wyboru szkoły w systemach szkolnych różnych krajów przebiegała odmiennie. W niektórych systemach szkolnych istnieją zwarte, regulowane prawnie programy umożliwiające podjęcie decyzji co do miejsca nauki ucznia; w innych – trwają dyskusje, w jaki sposób tę kwestię rozwiązać. Jednak obecnie uważa się, iż wybór szkoły stanowi jeden z najbardziej kontrowersyjnych problemów politycznych współczesnej edukacji. Powszechnie wyrażanym celem tej praktyki społecznej jest podnoszenie poziomu nauczania poprzez zapewnianie wysokiej jakości kształcenia. Natomiast podstawowym mechanizmem pozwalającym na osiągnięcie tego zamierzenia jest konkurencja. Szkoły rywalizują nie tylko o pozyskiwanie rządowych środków, umożliwiających im funkcjonowanie, ale również – o uczniów (Fiske, Ladd, 2000, s. 328). Fundamentalną w tym kontekście kwestią (leżącą u podstaw wyboru szkoły) jest problem równości i sprawiedliwości oraz trudności związane z rozwiązywaniem napięć wokół kwestii „dobro wspólne – dobro indywidualne”.

Autorka pracy postawiła sobie dwa cele. Pierwszym z nich jest analiza, opis i charakterystyka współczesnych rozwiązań w zakresie wyboru szkoły praktykowanych w wybranych systemach szkolnych. Drugi cel – to dyskusja tych praktyk w kontekście wybranych teorii sprawiedliwości.

Wybór szkoły w wybranych krajach

Spółdzielstwem posiadającym długą tradycję wyboru szkoły w Europie są Duńczycy. Wprowadzony w tym kraju w 1849 roku obowiązek szkolny gwarantował bowiem rodzicom wolność wyboru, z poszanowaniem ich motywów religijnych, etycznych, pedagogicznych lub politycznych. Na podstawie tej regulacji powstawały w duńskim systemie szkolnym – obok szkół publicznych – zróżnicowane szkoły niezależne i alternatywne¹. Wybór miejsca nauki był już wówczas możliwy dzięki systemowi publicznych *voucherów*. Obecnie, około 75% środków municypalnych przeznaczanych w Danii na szkolnictwo obowiązkowe przekazywanych jest szkołom niezależnym (Denmark, Undervisnings Ministeriat, 1999).

Z kolei w Holandii wolny wybór szkoły zagwarantowany został po wprowadzeniu poprawki do Konstytucji w 1917 roku. Zapisano w niej wówczas: „zarówno edukacja publiczna, jak i prywatna na równi stanowią przedmiot troski rządu” (Teelken, 1998, s. 23).

Kolejne rządy holenderskie konsekwentnie wspierały powstawanie szkół publicznych oraz prywatnych (większość z nich to szkoły wyznaniowe). W Holandii uproszczono znacząco wymogi i procedury powoływania nowych szkół – w mieście o liczbie mieszkańców mniejszej niż 25.000 wystarczy deklaracja 50 rodziców. W dużych aglomeracjach miejskich (o liczbie mieszkańców przekraczającej 100.000) – powinna to być

¹ Na sektor duńskich szkół niezależnych i alternatywnych składają się następujące ich typy: szkoły religijne; szkoły mniejszości niemieckiej (głównie w południowej Jutlandii); *friskole* czyli tzw. wolne szkoły; *realskoler* – rygorystyczne szkoły akademickie; *lilleskoler* – szkoły progresywne, kładące nacisk na pracę w małych grupach i kształtujące w uczniach indywidualną odpowiedzialność za uczenie się – por. OECD, *Review of National Policies for Education in Denmark*, Paris 1995, s. 2-3.

inicjatywa co najmniej 125 osób (*School Choice for All*, 2003, s. 5). Obecnie około 70% szkół holenderskich jest administrowanych i zarządzanych przez prywatne rady szkolne (Patrinis, 2002, s. 1). Wybierając określoną szkołę, rodzice pozyskują publiczny *voucher*. Holenderski system finansowania szkół jest jednak bardziej scentralizowany niż duński. Na *voucher* składają się bowiem dwa elementy: środki centralne, asygnowane na pokrycie kosztów nauczania i wynagradzania nauczycieli (czyli około 80-90% wartości *vouchera*) oraz środki lokalne, umożliwiające utrzymanie budynku szkolnego (Brown, 1992, s. 178).

Bardziej różnicowany i rozbudowany program wyboru szkoły powstał w Stanach Zjednoczonych. Został on zaproponowany przez Prezydenta George'a Busha jako reakcja na opublikowanie raportu o stanie oświaty pt. *A Nation at Risk* w 1983 roku. Wcześniej rodzice posyłali dzieci do różnych placówek oświatowych: do szkół publicznych, usytuowanych w pobliżu miejsca zamieszkania i całkowicie finansowanych przez państwo (władze lokalne, stanowe i federalne) oraz do szkół prywatnych (z internatami i bez), działających w oparciu o czesne wpłacane przez rodziców.

Wprowadzane po 1983 roku zmiany uwzględniały następujące programy wyboru szkoły: system otwartej rekrutacji (*open enrollment plan*), szkoły typu *magnet*, tzw. „podatek na czesne” (*tuition tax credit*) oraz system kuponowy (*voucher plan*) (Chubb, 2003, s. 81-82).

Programy otwartej rekrutacji zapewniają rodzicom i uczniom wybór którejkolwiek szkoły publicznej, prowadzącej tego rodzaju nabór w rejonie zamieszkania, w okręgu, innym okręgu, stanie lub w innym stanie Ameryki. Z kolei *magnet schools* są szkołami alternatywnymi w stosunku do publicznych i prowadzą wyspecjalizowane programy nauczania. Ich wybór dokonywany jest w ramach okręgu. Cieszące się dobrą opinią szkoły typu *magnet* dysponują ograniczoną liczbą miejsc, co czyni je dostępnymi tylko dla nielicznej grupy uczniów. Oba typy placówek finansowane są z środków publicznych.

Program „podatek na czesne” pozwala rodzicom uczniów szkół prywatnych na opłacenie czesnego z pieniędzy, które musieliby przeznaczyć na podatki stanowe lub federalne. Natomiast system kuponowy zapewnia uczniom subsydia, które mogą być wykorzystywane na opłacenie kosztów kształcenia zarówno w szkołach publicznych, jak i prywatnych. System kuponowy finansowany może być zarówno z środków publicznych (*public vouchers*), jak i prywatnych (*private vouchers*²).

W Stanach Zjednoczonych powszechnie uważa się, iż „podatek na czesne” i system kuponowy zwiększają dostępność szkół prywatnych – nie dotyczy to jednak wszystkich rodzin i uczniów. Szkoły niepubliczne mogą bowiem wymagać czesnego w wysokości przekraczającej wartość kuponu. To z kolei czyni je niedostępnymi dla rodzin o niskim dochodzie. Jak twierdzi M. T. Hallinan, oba programy wzmagają konkurencyjność szkół prywatnych (Hallinan, 1997, s. 365).

Nieco później, w latach dziewięćdziesiątych, rozszerzono w Stanach Zjednoczonych możliwość wyboru o szkoły typu *charter schools*. W 1991 roku w Minnesocie ukazała się pierwsza norma prawna – *Minnesota Charter School Law* – umożliwiająca publiczne finansowanie tych autonomicznych szkół, zakładanych przez

² Pierwszy prywatny program kuponowy został założony przez biznesmena J. Patricka Ronney'a w Indianapolis w 1991 roku – por. *The Case for School Choice: United States, Critical Issues*, adres internetowy: http://oldfraser.lexi.net/publications/critical_issues/1999/school_choice/section_03.html.

lokalne lub stanowe rady edukacyjne. Proponują one odmienne programy nauczania (np. skierowane do uczniów ze specyficznymi problemami lub potrzebami w zakresie uczenia się) oraz często także unikalną koncepcję i filozofię edukacyjną w stosunku do otaczających je szkół publicznych. W 2001 roku Amerykanie mieszkający w 37 stanach mogli wybierać spośród ponad 2000 finansowanych z środków publicznych *charter schools*, usytuowanych w dużych pod względem wielkości populacji uczniów okręgach szkolnych (Philips, Raham, Wagner, 2004, s. 55-56).

Amerykańskie rozwiązania w dziedzinie wyboru szkolnego charakteryzują się dużym zróżnicowaniem terytorialnym – w różnych stanach proponowane są rodzicom odmienne możliwości.

Wybór szkoły w Wielkiej Brytanii został formalnie wprowadzony w oparciu o Ustawę o Reformie Edukacji w 1988 roku. Promująca reformatorskie zmiany Neo-Prawica zapoczątkowała wówczas tzw. politykę wolnego rynku edukacyjnego. Większość szkół brytyjskich to szkoły państwowe lub wyznaniowe, a około 10% – elitarne, niezależne, w przeszłości nie korzystające z rządowego finansowania. Szkoły państwowe i wyznaniowe utrzymywane są z środków rządowych (około 80%) oraz lokalnych (około 20%) (Johnson, 1987, s. 5). Dystrybucję środków prowadzą lokalne władze oświatowe (LEA), zgodnie z przeprowadzoną przez placówki szkolne rekrutacją (Glenn, 1989, s. 119-120).

W ostatnim dziesięcioleciu brytyjskie debaty wokół kwestii wyboru szkoły koncentrowały się na rozwijaniu – na podstawie rządowej polityki finansowania edukacji prywatnej – mechanizmu konkurencji pomiędzy placówkami szkolnymi. Pomimo wzrostu autonomii poszczególnych szkół w budowaniu własnej „oferty edukacyjnej”, liczba tych „najlepszych” placówek nie wzrosła (a cieszących się złą opinią – nie zmniejszyła się). Powszechnie uważa się, iż konkurencja przyczyniła się do zredukowania nadmiernej rozwiniętej biurokracji na poziomie lokalnym (okręgu szkolnego) lecz jej wpływ na jakość szkół nie jest tak oczywisty (Hallinan, 1997, s. 365).

Z kolei japoński system szkolny do lat dziewięćdziesiątych nie dawał uczniom i ich rodzicom możliwości wyboru na poziomie edukacji obowiązkowej, a zwłaszcza – podstawowej. Wiązało się to z obowiązującym prawem oświatowym, które nakładało na władze municypalne obowiązek ustanawiania i utrzymywania odpowiedniej liczby publicznych szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia, zapewniających bezpłatną edukację obowiązkową dzieciom i młodzieży w miejscu zamieszkania, w szkole rejonowej (Benjamin, 1991, s. 252-253). Liczba finansowanych przez prefektury szkół średnich drugiego stopnia była zwykle większa, co pozwalało uczniom i ich rodzicom na dokonywanie wyboru szkoły zgodnie z własnymi preferencjami i po spełnieniu biurokratycznych procedur (Kariya, Rosenbaum, 1999, s. 216). Ponadto, na początku lat siedemdziesiątych powstało wiele prywatnych szkół średnich umożliwiających zaspokojenie potrzeb edukacyjnych licznej populacji ówczesnego wyżu demograficznego, a zwłaszcza tej grupie uczniów, którzy pochodzili z rodzin o wyższym statusie ekonomicznym (Benjamin, 1991, s. 255).

Wybór szkoły podstawowej został po raz pierwszy wprowadzony w Japonii w tokijskim okręgu Shinagawa w 2000 roku, a w tamtejszych szkołach średnich pierwszego stopnia – rok później. Obecnie uczniowie japońscy mogą ubiegać się o przyjęcie do którejkolwiek szkoły publicznej w rejonie zamieszkania. Wybór może dotyczyć szkoły podstawowej, średniej pierwszego oraz średniej drugiego stopnia. Szkolnictwo prywatne w Japonii nie otrzymuje subsydiów z środków publicznych (Yasui, 2003, s. 23).

Również w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zapoczątkowano wprowadzanie wyboru szkolnego w Szwecji. Do roku 1990 odsetek niezależnych szkół szwedzkich wynosił mniej niż 1% (był najniższy wśród ówczesnych europejskich krajów wysoko rozwiniętych). Korzystanie z nich uniemożliwiała konieczność wnoszenia czesnego, co przy wysokim opodatkowaniu obywateli szwedzkich stanowiło dla wielu rodzin poważną przeszkodę w wyborze szkoły niepublicznej. Reforma oświaty z 1991 roku zainicjowała proces decentralizacji szwedzkiego systemu edukacji. Szereg uprawnień przeniesionych zostało wówczas z poziomu rządu centralnego na poziom municypalnej administracji oświatowej oraz szkół (także niepublicznych). Rodzice i uczniowie uzyskali swobodę w wyborze miejsca nauki, a szkoły niepubliczne zaczęły otrzymywać *vouchery* w wysokości 85% kosztów kształcenia w szkołach miejskich (Daun, 2003, s. 93-94).

Decentralizacja szwedzkiego systemu edukacji oraz wprowadzenie wolnego wyboru szkoły przyniosło nieoczekiwane rezultaty. Ministerstwo Edukacji rozpatrywało rocznie kilkaset aplikacji o powołanie nowych placówek. Powstawały szkoły niepubliczne. Natomiast oblegane i przeludnione szkoły publiczne w dużych aglomeracjach miejskich zostały odciążone i mogły podjąć działania na rzecz poprawy jakości nauczania (Bergström, Sandström, 2002, s. 5).

Rząd szwedzki zmienił dwukrotnie wartość *voucherów* dla szkół niepublicznych – w 1993 roku pod naciskiem opozycji politycznej zmniejszył je do 75% kosztów kształcenia w szkołach publicznych, a w 1997 – zwiększył je do 100% (Glenn, de Groof, 2002, s. 519). Aktualnie szacuje się, iż w niektórych okręgach szkolnych dużych miast do szkół niezależnych uczęszcza około 50% dzieci i młodzieży. Pełnej możliwości wyboru szkoły nie mają młodzi Szwedzi i ich rodzice mieszkający w małych osadach, zwłaszcza w północnej części kraju (Bergström, Blank, 2005, s. 8-9).

W kanadyjskim systemie szkolnym – podobnie jak w amerykańskim – istnieje ogromne różnicowanie możliwości dokonywania wyboru szkolnego. W małych miastach i osadach dostępna jest często wyłącznie szkoła publiczna. Na obszarze niektórych prowincji – obok placówek publicznych – finansowane są wybrane, niezależne szkoły prywatne i wyznaniowe (np. w Ontario). Wielu autorów zwraca w tym kontekście uwagę na szeroki zakres ingerencji państwa i częściową utratę autonomii przez szkoły niezależne, określając to zjawisko mianem „deprywatyzacji”. W jeszcze innych rejonach Kanady rozwija się częściowe finansowanie szkół niepublicznych przez państwo (np. w Kolumbii Brytyjskiej publiczne wsparcie wynosi około 40% kosztów). W Alberta, jako pierwszej w Kanadzie, wprowadzono *charter schools*. W Edmonton (głównym mieście prowincji Alberta) 40% uczniów szkół podstawowych, 50% – niższych szkół średnich oraz 60% – wyższych szkół średnich uczęszcza do placówek poza miejscem zamieszkania. W większości prowincji państwo udostępnia szkołom niepublicznym *vouchery* (Seemann, 2003; Wagner, 1998, s. 4-5; Brown, 1992, s. 179-180).

W systemach szkolnych żadnego z opisanych krajów nie istnieje pełna dostępność szkół niepublicznych. Są one zwykle usytuowane w dużych aglomeracjach miejskich oraz mogą one – jeśli nie zabraniają tego rządowe regulacje prawne – formułować i stosować podczas naboru kryteria wykluczające niektórych kandydatów.

Wybór szkoły a równość

Rodzice zainteresowani wyborem szkoły postrzegają tę możliwość pozytywnie. Wśród przytaczanych argumentów popierających tę praktykę społeczną wymieniane są najczęściej: możliwość wpływania na rodzaj, charakter i czas trwania kształcenia własnego dziecka; podnoszenie jakości pracy szkół poprzez konkurowanie; rozwijanie marketingowego zarządzania placówką, co zmusza do szerszego publikowania informacji na temat jej funkcjonowania; aktywność szkół podejmowana w celu pozyskiwania uczniów (Glazer, 1993, s. 647-650). Pośrednio wybór szkoły rozwija oczekiwania uczniów (także pochodzących z grup marginalizowanych) wobec szkoły, wzmacnia zainteresowanie osiągnięciem sukcesu oraz zwiększa zaangażowanie uczniów, rodziców i nauczycieli w kształcenie (Goldhaber, Eide, 2002, s. 161-162).

Z kolei przeciwnicy dostrzegają szereg negatywnych zjawisk towarzyszących wyborowi szkoły. Wymieniane jest nadmierne konkurowanie, antagonizowanie uczniów, rodziców, społeczności lokalnej; wzbudzanie poczucia odmienności; kształtowanie relacji rynkowych w edukacji z jednoczesnym zatracaniem niektórych fundamentalnych wartości (np. równości i wspólnotowości). Oponenci wyboru szkoły uważają również, iż w procesie tym dochodzi często do naruszania zasad demokracji i swobód obywatelskich. Bardzo poważnym, ich zdaniem, zastrzeżeniem jest publiczne finansowanie szkół wyznaniowych – zwłaszcza w krajach, w których istnieje formalnie potwierdzona rozdzielność państwa i kościoła (Hess, Maranto, Milliman, 1998).

Jednak kluczowym argumentem „przeciw” programom wyboru szkoły okazuje się obecność we współczesnych społeczeństwach utrwalonych w przeszłości nierówności społecznych. Zdaniem krytyków, rodziny posiadające niski status społeczny i ekonomiczny nie mogą i nie potrafią wybierać. Ta grupa rodziców wydaje się nie dostrzegać relacji pomiędzy decyzją o dalszej drodze szkolnej a przyszłym sukcesem życiowym czy zawodowym dziecka. Nie znają oni szczegółowo ofert poszczególnych szkół i wierzą, że istnieją niewielkie różnice pomiędzy nimi. Z uwagi na niski status ekonomiczny i majątkowy nie mogą dowozić swojego dziecka do szkoły usytuowanej daleko od miejsca zamieszkania oraz nie jest możliwe wnoszenie przez nich czesnego wynikającego z różnicy pomiędzy wysokością *vouchera* a rzeczywistymi kosztami kształcenia. Poważnymi przeszkodami mogą okazać się również takie elementy charakterystyki społecznej, jak struktura rodziny (np. wielodzietność, rodzina niepełna) i wynikający z niej nadmiar obowiązków lub konflikt ról (Gewirtz, Ball, Bove, 1995, s. 158). W tym kontekście H. Gintis ostrzega przed wzrostem segregacji społeczno-etnicznej (Gintis, 1991, s. 381). Natomiast R. Shapira i F. Haymann formułują uogólnienie, iż planowanie edukacyjne nie może zostać oddane gestii rodziców, ponieważ ogólny kontekst społeczny jest ważniejszy niż indywidualne pragnienia rodziców lub uczniów (Shapira, Haymann, 1993, s. 281).

Debaty wokół wyboru szkoły związane ze społeczną percepcją tego zjawiska przebiegają zwykle bardzo burzliwie. Wynika to ze zróżnicowania wartości popieranych przez poszczególnych debatujących. Jedną z kluczowych w tym kontekście wartości jest równość.

W ujęciu socjologicznym pojęcie równości odnoszone jest zarówno do równości „charakterystyk” jednostek i grup ludzkich, jak i równości ich „traktowania”. Równość charakterystyk obejmuje wszystko to, co ludzie posiadają – a zatem cechy istotne gatunkowo, biologicznie, cechy osobowości „równające” lub różniące ich ze sobą oraz warunki i sytuacje, które sami tworzą lub w jakich żyją. W tym kontekście przedmiotem zainteresowania badawczego są statystycznie ujęte rozkłady cenionych społecznie (na danym etapie

rozwoju cywilizacyjnego) cech lub zasobów. Natomiast równość traktowania odnosi się do uwzględniania poszczególnych ludzi lub grup w poczynaniach innych ludzi (zwykle sprawujących władzę), działalności instytucji, polityce społecznej, które to prowadzą do stwarzania jednostkom określonych szans; miar traktowania w sposób wyjątkowy lub bezwyjątkowy. Rozważając ten kontekst równości, badacze zainteresowani są raczej dynamicznie ujmowanymi zasadami alokacji różnorodnych dóbr i zasobów, a zatem procesem ich rozdziału (Mach, 2000, s. 329-330). Takim dobrem może być również możliwość wyboru szkoły (a raczej stojące za nim *vouchery* lub bezpośrednie finansowanie szkół niezależnych, a następnie wykorzystanie oferty wybranej szkoły).

Współcześnie – jak już wcześniej stwierdzono – obserwatorzy i uczestnicy edukacji w krajach wysoko rozwiniętych są niejednomysłni w kwestii równości. Część spośród nich żywi przekonanie, iż wszyscy uczniowie – bez względu na płeć, pochodzenie społeczne, kulturowe, status ekonomiczny, majątkowy – powinni być traktowani podobnie, to znaczy uzyskiwać równy dostęp i udział w kształceniu, a ostatecznie – podobny rezultat edukacji. Z kolei część społeczeństwa, wyrażająca swoje poparcie dla merytokratycznej wizji równości, głosi pogląd, że czynnikami determinującymi pozycję społeczną winny być uzdolnienia i osiągnięcia.

Zdaniem M. T. Hallinan oba stanowiska wykluczają się, ponieważ opierają się o dwa różne sposoby postrzegania relacji pomiędzy dobrem jednostkowym i dobrem wspólnym. Pierwszy sposób myślenia o równości oparty został o założenie, iż równouprawnienie jednostek działa na rzecz dobra społeczeństwa jako całości. Dlatego można oczekiwać od części społeczeństwa, aby zrzekło się własnego interesu dla dobra wspólnego. Zwolennicy tego sposobu pojmowania równości – w opinii M. T. Hallinan – sądzą zatem, iż brak równego dostępu do kształcenia jest niesprawiedliwy.

Z kolei w podejściu merytokratycznym jednostki mają prawo wykorzystywać uzdolnienia i inne posiadane zasoby w celu zwiększenia swoich szans w społeczeństwie. Założenie to uważane jest za słuszne z uwagi na to, iż w dalszej perspektywie najlepiej służy dobru jednostkowemu. Jak konkluduje M. T. Hallinan, „brak zgody co do koncepcji wyboru szkoły ujawnia się wtedy, gdy okazuje się, iż dobro wspólne stoi w opozycji do praw jednostki” (Hallinan, 1997, s. 366).

Przedstawione tu dwa stanowiska wobec wyboru szkoły – w kontekście równości – można przeanalizować w perspektywie dwóch koncepcji sprawiedliwości. Pierwsza z nich została sformułowana przez Johna Rawls’a a w rozprawie pt. *Theory of Justice* z 1972 roku³, druga – przez Roberta Nozick’a w pracy *Anarchy, State and Utopia* z 1974 roku⁴.

Wybór szkoły a sprawiedliwość

Rozważania Rawls’a i Nozick’a wokół sprawiedliwości prowadzą do odmiennego teoretycznego ujmowania tego pojęcia. Wydaje się, iż zastosowanie tych zgoła różnych koncepcji do dyskusji nad wyborem szkoły pozwoli na wyłonienie interesujących implikacji o charakterze społecznym i politycznym.

³ Por. polskie wydanie pracy – Rawls J. (1994). *Teoria sprawiedliwości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁴ Por. polskie wydanie pracy – Nozick R. (1999). *Anarchia, państwo, utopia*. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.

Podstawową kwestią podejmowaną przez Rawls'a i Nozick'a jest próba odpowiedzi na pytania: w jaki sposób i przy pomocy czego można w społeczeństwie uzasadnić istnienie nierówności oraz jaki powinien być sprawiedliwy podział zasobów?

Rawls stwierdza w tym kontekście, że tylko takie nierówności są uzasadnione, które przyniosą korzyści społeczeństwu jako całości – a w tym zwłaszcza osobom marginalizowanym społecznie. Opiera on swój pogląd na następujących założeniach-zasadach: „każda osoba musi posiadać równe prawo do najszerszej podstawowej wolności, możliwej do pogodzenia z wolnością dla innych” (Rawls, 1994, s. 87) oraz „nierówności społeczne i ekonomiczne mają być tak ułożone, by (a) można się było rozsądnie spodziewać, że będzie to z korzyścią dla każdego, i (b) wiązały się z pozycjami i urzędami na równi dla wszystkich otwartymi” (Rawls, 1994, s. 87).

John Rawls faworyzuje pierwszą z zasad zakładając, że wolność i dobro jednostki ma mniejsze znaczenie i może zostać ograniczone na rzecz osiągania większego zakresu wolności wspólnej, a nie dla zwiększania indywidualnych korzyści społecznych. Zdaniem tego autora nierówności są sprawiedliwe wtedy, gdy przyczyniają się do powiększania dobrobytu wszystkich ludzi, zwłaszcza marginalizowanych społecznie. W sprawiedliwym społeczeństwie zasoby (także edukacyjne) są dobrem publicznym i powinny być w pewnych okolicznościach redystrybuowane.

Z kolei R. Nozick uważa, że nierówności mają swoje źródło w indywidualnych różnicach pod względem uzdolnień, umiejętności oraz innych zasobów (czyli braku równości charakterystyk). Mogą być one dziedziczne lub nabywane. Zdaniem Nozick'a panowanie nad tymi zasobami posiada jednostka, a nie zbiorowość. Stwierdza on, że „państwu nie wolno posługiwać się aparatem przymusu w celu zaprzęgnięcia jednych obywateli do działań dla dobra innych ani w celu powściągnięcia działań ludzi dla ich *własnego* dobra lub ochrony” (Nozick, 1999, s. 3). W tym ujęciu sprawiedliwym jest zatem, aby każda jednostka posiadała pełne prawa do tego, co zasłużyła osiągnęła.

Jakie implikacje dla edukacji wynikają z podstawowych założeń obu koncepcji?

Argumentacja Rawls'a – interpretowana w sposób skrajny – mogłaby doprowadzić do praktyk odbierania dzieci rodzicom tuż po narodzinach i oddawania ich pod opiekę państwowych placówek tak, aby wyeliminować jakiegokolwiek różnice między nimi. Takie praktyki prowadziłyby do ograniczenia możliwości wyboru wyłącznie do finansowanych przez państwo placówek publicznych.

Natomiast założenia Nozick'a powinny skłaniać do zniesienia lub ograniczenia działalności szkół publicznych, ponieważ prowadzą one do redystrybucji. W takich okolicznościach rodziny posyłałyby dzieci do szkół prywatnych, których wybór byłby warunkowany wielkością posiadanych zasobów rodzinnych. Nastąpiłoby zatem znaczące zróżnicowanie zarówno szkół prywatnych, jak i osiągnięć uczęszczających do nich uczniów.

Historia edukacji przynosi różne przykłady napięć i sprzeczności pomiędzy dobrem wspólnym a rodzicielskim prawem do wolnego wyboru edukacji dziecka. I tak na przykład w większości krajów raczej akceptowane jest opodatkowanie obywateli na rzecz bezpłatnego, państwowego systemu szkolnego dla wszystkich uczniów. Z uwagi na korzyści wynikające z tej praktyki społecznej dla ogółu możemy uznać, iż ilustruje ona założenia koncepcji Rawls'a. Jednak jeśli część rodziców preferuje posyłanie dzieci do szkół

prywatnych, zostaną one obciążone podwójnie – koniecznością opłacania podatku oraz czesnego. Mamy tu zatem ograniczający wpływ polityki podatkowej państwa na rodzicielskie prawo do wyboru szkoły i przedkładanie dobra wspólnego nad jednostkowym (Brighouse, 2001, s. 22-23). Rozwiązania takie praktykowano w przeszłości w wielu krajach (np. w Szwecji, Japonii, Polsce).

Innym sposobem finansowania jest równe (lub prawie równe) traktowanie szkół prywatnych i publicznych (państwowych) (MacDonald, 2001) – tak jak ma to miejsce w Holandii lub Szwecji. Zgodnie z założeniami teorii Nozick'a obywatel powinien mieć prawo posłania dziecka do szkoły prywatnej. W takich warunkach pomijane wydaje się być do pewnego stopnia dobro wspólne, a preferowane – dobro jednostkowe (tych dokonujących wyboru) uczniów i rodziców.

Analizując koncepcje sprawiedliwości w kontekście możliwości wyboru szkoły należałoby stwierdzić, że w perspektywie teorii Rawls'a rodzicielskie programy wyboru są słuszne tylko wówczas, gdy wspierają dobro wspólne. Natomiast prowadząc analizę w oparciu o założenia sformułowane przez Nozick'a – rodzice mają prawo zabezpieczyć swoim dzieciom najlepszą, możliwą edukację, na jaką pozwalają im posiadane przez nich środki.

Jednym z podstawowych założeń programów wyboru szkoły, wprowadzonych w systemach szkolnych wielu krajów, była poprawa jakości kształcenia wszystkich uczniów w oparciu o konkurencję. Nieograniczony niczym dostęp uczniów do szkół pozwoliłby w tych okolicznościach na osiągnięcie równości szans edukacyjnych. Stan taki można byłoby określić jako sprawiedliwy – w perspektywie obu przytoczonych tu koncepcji sprawiedliwości.

W praktyce jednak nie jest to możliwe, ponieważ żaden z proponowanych dotychczas programów wyboru szkoły nie uwzględniał interesów wszystkich jednostek, które w zróżnicowany sposób postrzegają własne uprawnienia oraz dobro wspólne. Odmienne jest też rozumienie sprawiedliwości przez rodziców i uczniów.

Za najbardziej radykalne (i jak wydaje się – kontrowersyjne) rozwiązanie w zakresie wyboru szkoły uważane są programy obejmujące szkoły publiczne i niepubliczne. W założeniu usunięcie bariery finansowej ma zapewnić większą równość dostępu. Ponadto, powinno to również zwiększyć konkurencję pomiędzy szkołami, a podnosząc w ten sposób jakość pracy tych placówek, stanowić wkład w dobro wspólne. Tym samym ograniczone zostaje prawo jednostki do wykorzystania zasobów osobistych w celu zapewnienia jak najlepszej edukacji własnym dzieciom. Państwo finansując edukację ma bowiem prawo do pewnego zakresu ingerencji w działalność szkół. Pozostaje jednak pytanie o to, jak głęboki jest zakres ingerowania (czy taki, jak w niektórych prowincjach Kanady?).

W większości krajów, w których programami wyboru objęte są także szkoły niepubliczne wsparcie finansowe państwa bywa ograniczone, częściowe. Rozwiązania takie w niewielkim stopniu zwiększają możliwości wyboru rodzinom nie posiadającym zasobów na opłacenie czesnego. Powstaje tu zatem problem braku dostępu do szkół niepublicznych tej grupy uczniów, których rodzice wnoszą swój wkład w ich finansowanie w ramach odprowadzanych podatków. Powiększana jest przewaga rodzin o wyższym statusie ekonomicznym (i społecznym).

Najmniej kontrowersji wzbudzają programy wyboru szkoły obejmujące wyłącznie szkoły publiczne. Usunięcie granic terytorialnych umożliwia korzystanie z najlepszych placówek finansowanych i prowadzonych przez państwo. Nie zapewnia to jednak równych szans edukacyjnych z uwagi na brak możliwości dokonania wyboru szkoły niepublicznej.

Na to w jakim stopniu realizacja programu wyboru szkoły jest bliska założeniom koncepcji sprawiedliwości Rawls'a lub Nozick'a wpływają przepisy regulujące dostęp do różnych placówek szkolnych. Rządowe normy prawne lub regulacje wewnętrzne mogą dość precyzyjnie określać kryteria rekrutacji, charakterystykę kandydatów, limity przyjmowanych uczniów lub proporcje reprezentacji przedstawicieli grup marginalizowanych. Uważa się, iż celem narzucenia takich przepisów jest ochrona praw wszystkich uczniów lub zapewnienie dbałości o dobro wspólne. Im więcej ograniczeń będzie nakładanych na program wyboru szkoły, tym bardziej będzie on zbliżał się do założeń koncepcji sprawiedliwości Rawls'a. Należy przypuszczać, że mniejsza liczba i zakres państwowych i szkolnych ingerencji prawnych w programy pozwala na odzwierciedlenie sposobu myślenia o sprawiedliwości Nozick'a.

Najpoważniejszymi zagrożeniami dla zaistnienia sprawiedliwości w kontekście różnych programów są: brak dostępu rodzin do pełnej informacji na temat możliwości dokonywania wyboru szkół; nieumiejętność dokonania oceny proponowanych opcji; niski status ekonomiczny rodziny lub sytuacja rodzinna, które nie pozwalają na poszukiwanie rozwiązań edukacyjnych poza rejonem zamieszkania. Uwarunkowania te prowadzą najczęściej do wyboru szkoły o mało atrakcyjnej ofercie edukacyjnej i niskim poziomie nauczania. Jednocześnie następuje „ucieczka” uczniów pochodzących z uprzywilejowanych grup społecznych oraz o wyższych aspiracjach i osiągnięciach do lepszych placówek szkolnych. Rodziny o wysokim statusie radzą sobie z różnorodnymi presjami politycznymi poprzez rozwijanie własnych strategii wyboru. Bardzo ilustratywnym przykładem takiego zjawiska były okoliczności związane z przeprowadzaną w Stanach Zjednoczonych w latach sześćdziesiątych desegregacją szkolnictwa. Próbowano wówczas – zgodnie z polityką desegregacyjną – przewozić dzieci z dzielnic „dla Czarnych” do dzielnic „dla Białych” i odwrotnie. Rządy stanowe i lokalne władze narzuciły takie rozkłady jazdy autobusów szkolnych, iż niemożliwe były dojazdy do innych niż wskazane szkoły. Dobro wspólne i redystrybucja zdominowały prawo rodziców do swobodnego wyboru szkoły dla dziecka. Następująca – mimo polityki państwa – ucieczka Białych (*white flight*) przyczyniła się do znaczącego rozwoju ilościowego szkół prywatnych z internatami. Praktyki te doprowadziły ostatecznie do wyłonienia się stratyfikacji szkół, a w dalszej perspektywie – także uczniów (Kruse, 2005).

Zakończenie

Wybór szkoły czyli prawo uczniów i ich rodziców do wyboru placówki oświatowej stanowi jeden z najbardziej kontrowersyjnych problemów politycznych współczesnej edukacji. Oficjalnie wyrażanym celem tej praktyki społecznej jest podwyższanie poziomu kształcenia poprzez podwyższanie jakości pracy szkół. Zasadniczą kwestią, leżącą u podstaw dyskusji nad wyborem szkoły, jest problem możliwości równego i sprawiedliwego z niego korzystania. Filozoficzne prace Rawls'a i Nozick'a pozwalają na przedyskutowanie tej problematyki w kontekście koncepcji sprawiedliwości.

Decyzje polityczne, będące rezultatem poszukiwań optymalnego rozwiązania w dziedzinie wyboru szkoły w krajach wysoko rozwiniętych, mogą zostać umieszczone na kontinuum. Na jednym z jego biegunów należałoby usytuować propozycje, które opierają się na Rawlowskim podejściu do sprawiedliwości i równości – czyli preferowaniu dobra wspólnego. Natomiast drugi biegun skupiałby sposób myślenia odzwierciedlający koncepcję Nozick'a, a zatem promujący prawa jednostki (rodzica i jego dziecka) do wolnego wyboru.

Żaden spośród narodowych programów wyboru szkoły nie odzwierciedla w sposób pełny koncepcji Rawls'a lub Nozick'a. Jednostka wybiera takie rozwiązanie, które jest zgodne z akceptowanym przez nią sposobem myślenia o sprawiedliwości i równości. Analizowanie założeń różnych programów w kontekście koncepcji Rawls'a i Nozick'a dodaje klarowności dyskusji na temat praktyk uruchamianych wokół wyboru szkoły oraz pomaga obiektywizować ich rzeczywiste znaczenie społeczne.

Problem wyboru szkoły jest mało dostrzegany w Polsce. Z pewnością wiąże się to ze słabo rozwiniętym – w porównaniu z niektórymi krajami wysoko rozwiniętymi – sektorem szkół niepublicznych (prywatnych, wyznaniowych, społecznych) oraz niskim zainteresowaniem rodziców możliwością prowadzenia edukacji domowej. Nadal powszechne są praktyki posyłania dziecka do najbliższej szkoły publicznej, bez względu na to, co one oferują. Dla polityków, administratorów oraz menadżerów oświaty (szczególnie tych związanych ze szkołami publicznymi) interesujący jest przede wszystkim aspekt ekonomiczny i organizacyjny wyboru szkoły. W tym kontekście pomijane, niedostrzegane i przemilczane wydają się być podjęte w artykule kwestie społecznych podstaw rodzicielskiego i uczniowskiego prawa do wybrania szkoły zgodnie z realnymi potrzebami oraz w poczuciu poszanowania tych indywidualnych decyzji.

Bibliografia

- Ball S. J., Bowe R., Gewirtz S. (1997). Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts. W: A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown, A. S. Wells (red.) *Education: culture – economy – society* (s. 409-421). Oxford – New York: Oxford University Press.
- Benjamin G. R. (1991). Choice of Education in Japan, *International Journal of Educational Research*, 3 (15), s. 251-264.
- Bergström F., Blank M. (2005). *A Survey on the Development of Independent Schools in Sweden*. The Swedish Research Institute of Trade (HUI).
- Bergström F., Sandström F. M. (2002). *School Choice Works! The Case of Sweden*. Friedman Foundation.
- Brighouse H. (2001). *Egalitarian liberalism and justice in education*. London: Institute of Education, University of London.
- Brown F. (1992). The Dutch Experience with School Choice: Implications for American Education. W: P. W. Cookson (red.) *The Choice Controversy*. Newbury Park: Carwin Press.
- Chubb J. E. (2003). Ignoring the Market. *Education Next*, Spring.
- Daun H. (2003). Market Forces and Decentralization in Sweden: Impetus for School Development or Threat to Comprehensiveness? W: D. N. Plank, G. Sykes (red.) *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*. New York: Teachers College Press.
- Denmark, Undervisnings Ministeriat (1999). *Private Schools in Denmark*. (www.uvm.dk/eng/publications/factsheets/fact9.htm.)

- Fiske E. B., Ladd H. F. (2000). *When Schools Compete*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Gewirtz S., Ball S. J., Bowe R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham.
- Gintis H. (1991). Review of Politics, Markets and America's Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 3 (12), s. 381-396.
- Glazer N. (1993). American Public Education: The Relevance of choice. *Phi Delta Kappan*, April, s. 647-650.
- Glenn C. L. (1989). *Choice of Schools in Six Nations*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Glenn C., de Groof J. (2002). *Finding the Right Balance*. Lemma.
- Goldhaber D. D., Eide E. R. (2002). What Do We Know (and Need to Know) about Impact of School Choice Reforms on Disadvantaged Students? *Harvard Educational Review*, 2 (72), s. 157-176.
- Hallinan M. T. (1997). Social Foundation of School Choice. W: L. J. Saha (red.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (s. 365-369). London: Pergamon.
- Hess F., Maranto R., Milliman S. (1998). *Coping with competition: How school Systems Respond to School Choice*. Program on Education Policy and Governance, Harvard University. (<http://www.ksg.harvard.edu/pepg/pdf/coping.pdf>)
- Johnson D. (1987). *Private Schools and State Schools: Two Systems or One?* London: Open University.
- Kariya T., Rosenbaum J. E. (1999). Bright Flight: Unintended consequences of detracking policy in Japan. *American Journal of Education*, 2-3 (107), s. 210-230.
- Kruse K. M. (2005). White Flight: The Strategies, Ideology and Legacy of Segregationists in Atlanta. Princeton University. *Southern Spaces. An internet journal and scholarly forum*. (<http://www.southernspaces.org/contents/2005/Kruse/1a.html>)
- MacDonald T. (2001). *School Choice: Is Privatization a Bad Thing?* (Źródło internetowe: <http://www.policy.ca/archive/20010810.php3>)
- Mach B. W. (2000). Równość i nierówność społeczna. W: Z. Boksański (red.) *Encyklopedia Socjologii* (s. 330-333). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Murnane R. (1986). Family Choice in Public Education: the Roles of Students, Teachers, and System Designers. *Teacher College Record*, Winter, 2 (88), s. 169-189.
- Nozich R. (1999). *Anarchia, państwo, utopia*. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- OECD (1995). *Review of National Policies for Education in Denmark*, Paris.
- Patrinos H. A. (2002). *Private Education Provision and Public Finance. The Netherlands as a Possible Model*. Occasional Paper No. 59, National Center for The Study Privatization in Education, Teacher College, Columbia University, November.
- Philips S., Raham H., Wagner C. (2004). *School Choice Policies and Effects: an international literature review*. Kelowna B.C.: Society of the Advancement of Excellence in Education.
- Rawls J. (1994). *Teoria sprawiedliwości*. Warszawa: WN PWN.
- School Choice for All* (2003). (<http://www.reform.co.uk/filestore/pdf/School%20choice%20for%20all.pdf>)
- Seemann N. (2003). *School Choice, Canadian Style*. (<http://www.nationalreview.com>.)
- Shapira R., Haymann F. (1993). Solving Educational Dilemmas by Parental Choice: the Case of Israel. *International Journal of Educational Research*, 15, s. 277-291.
- Sliwka A., Istance D. (2006). Choice, Diversity and 'Exit' in Schooling – A Mixed Picture. *European Journal of Education*, 1 (41), s. 45-58.
- Teelken C. (1998). *Market Mechanisms in Education. A Comparative Study of School Choice in the Netherlands, England and Scotland*. University of Groningen.
- The Case for School Choice: United States*. Critical Issues. (http://oldfraser.lexi.net/publications/critical_issues/1999/school_choice/section_03.html)

Wagner K. (1998). *Choice in Public Education*. *Education Analyst*, Fall, 4 (1), s. 4-8.

Yasui J. (2003). *School Choice in Japanese Education Reform (1980-2002): Implication for Educational Equity*, Stanford University School of Education, June.

Summary

School choice and equality and justice – some comments over social rules

The aim of this paper was to analyze, describe and characterize the contemporary solutions in school choice, practiced in the chosen educational systems of the selected European and non-European countries (Denmark, the Netherlands, the United States, Japan, the United Kingdom, Sweden, Canada). Further, practices in choice of school in the context of John Rawls' and Robert Nozick's justice concepts were discussed.