

Wiktor Rabczuk

O niektórych aspektach wolności i równości w edukacji

Pojęcie wolność w edukacji można porównać do wielorękiego hinduskiego boga Siwy: ma ono wiele i różnie odczytywanych znaczeń. Mówi się o wolności nauczania, wolności nauki, wolności wyboru szkoły przez rodziców, wolności wyboru nauki religii lub moralności świeckiej, wolności wyboru określonego statusu przez szkołę etc. Podobnie równość w edukacji może być rozpatrywana w różnych aspektach.

Wolność w edukacji. Wolność w obszarze edukacji nie zawsze oznacza równość. Wolność nauczania jest tego przykładem. Definiuje się ją jako możliwość tworzenia placówek szkolnych na zasadach poszanowania zasad demokratycznych oraz jako prawo rodziców zapewnienia dzieciom edukacji i kształcenia zgodnie z ich przekonaniami religijnymi, filozoficznymi lub pedagogicznymi. Wolność nauczania zakłada więc istnienie w danym kraju systemu szkolnego, w którym funkcjonują prawnie uznane dwa sektory szkolnictwa: publiczny i prywatny. Wolność nauczania należy odróżniać od wolności nauki, zakładającej swobodę głoszenia poglądów i wykonywania zawodu przez pracowników nauki.

Zapisy o wolności nauczania w ustawach zasadniczych i ustawach szkolnych poszczególnych państw mają różne sformułowania, niekiedy mogą być różnie interpretowane w zależności od orientacji politycznej, co przekłada się na określony stopień dostępności szkolnictwa prywatnego. Niektóre konstytucje (Holandia, RFN) określają warunki zakładania i funkcjonowania szkolnictwa prywatnego, inne takich warunków nie precyzują (Belgia, Dania). Również postanowienia o finansowaniu szkolnictwa prywatnego nie są jednolite. I tak: konstytucja grecka nic nie mówi o subwencjonowaniu szkolnictwa prywatnego. Szkoły prywatne nie otrzymują w zasadzie żadnych subwencji publicznych i pobierają czesne, którego wysokość dla szkół technicznych i zawodowych ustala minister finansów. Konstytucja włoska uznaje pluralizm instytucji szkolnych i sankcjonuje ich istnienie, jednak „bez zobowiązań państwa”. Klauzula ta jest różnie interpretowana w zależności od opcji politycznej zwolenników lub przeciwników szkolnictwa prywatnego. Wykładnia przyjęta w praktyce państwowej jest następująca: instytucje lub osoby prywatne nie mają prawa żądania od państwa pomocy finansowej, lecz nie zabrania się państwu subwencjonowania szkół prywatnych. Ta sytuacja prawna nie sprzyja rozwojowi szkolnictwa prywatnego w wymienionych krajach, a odpłatność za naukę znacznie ogranicza jego dostępność. Natomiast w Holandii postanowienie konstytucji z 1917 r. o opłacaniu ze środków publicznych prywatnego nauczania podstawowego w takim samym stopniu co publicznego zostało stopniowo rozszerzone na wszystkie szczeble szkolnictwa, łącznie z uniwersyteckim (1970). Ta zasada parytetu pomocy finansowej dla szkół publicznych i szkół prywatnych zdecydowała o dostępności szkolnictwa prywatnego dla wszystkich warstw społecznych w Holandii. Państwo łoży współcześnie w równej mierze na szkolnictwo publiczne znajdujące się w gestii państwa lub gmin, jak i na szkoły prywatne, tak wyznaniowe, jak i bezwyznaniowe (z tego względu od kilku lat w danych statystycznych Unii Europejskiej szkolnictwo prywatne w Holandii nie jest uwzględniane). W Belgii, w okresie

obowiązku szkolnego trwającego 12 lat, nauka, podobnie jak w Holandii, jest bezpłatna i żadne świadczenia finansowe nie mogą być wymagane od rodziców. Te specyficzne rozwiązania holenderskie i belgijskie przyczyniają się do realizacji idei egalitaryzmu oświatowego, mimo że różne mechanizmy selekcyjne funkcjonują tam jeszcze zarówno w sektorze szkolnictwa publicznego, jak i prywatnego.

W Anglii funkcjonowanie szkół niezależnych zabezpiecza w całości właściciel – osoba fizyczna lub prawna, prowadząca działalność dochodową lub niedochodową. Angielskie szkoły prywatne są w zasadzie szkołami elitarnymi, gdyż wysokie opłaty za naukę zawężają rekrutację uczniów do określonych warstw społecznych. Szczególnie selekcyjnymi i elitarnymi w sensie społecznym są tzw. *public schools*, których wychowankowie pochodzą z warstw uprzywilejowanych i rządzących.

Pomijając Holandię, konstytucje krajów Unii Europejskiej nie zawierają postanowień, które *expressis verbis* nakładają na państwo obowiązek aktywnej finansowej roli w realizacji wolności nauczania. Brak w ustawach zasadniczych gwarancji wolności nauczania jako prawa pozytywnego, które uzupełniając prawo „defensywne” czyniłoby zadość zasadzie równości, skłonił Parlament Europejski (1984) do podjęcia uchwały obligującej państwa Wspólnoty do finansowego wspierania szkół prywatnych, a więc do traktowania wolności nauczania w kategoriach prawa pozytywnego (por. Rabczuk 2000). Jest to postulat bardzo ważny, albowiem jego realizacja może torować drogę do równości w dostępie do szkolnictwa niepublicznego. Należy podkreślić, że w Polsce ustawa o systemie oświaty interpretuje zasadę wolności nauczania w kategoriach prawa pozytywnego.

Czy system „mieszany” szkół generuje konkurencję między szkołami? W większości przypadków szkoły publiczne i szkoły prywatne zaspokajają potrzeby różnych kręgów odbiorców. Elitarne szkoły prywatne nie konkurują ze zwykłymi szkołami publicznymi, ponieważ ich opłaty przewyższają możliwości przeciętnego obywatela; szkoły prywatne zaś o programach alternatywnych nie konkurują ze szkołami publicznymi, realizującymi standardowe programy, ponieważ większość uczniów nie jest zainteresowana ich alternatywnym programem.

Przejdźmy do kolejnego zagadnienia: wolności wyznania i jej implikacji szkolnych.

Oto kilka ciekawszych rozwiązań europejskich i pozaeuropejskich w zakresie nauczania religii w szkołach.

Konstytucja belgijska (art. 17) ustanawia wolność wyznania, wolność jego publicznego praktykowania. Szkolnictwo publiczne umożliwia dokonanie wyboru pomiędzy lekcjami etyki niewyznaniowej i lekcjami oficjalnie zarejestrowanych religii: katolickiej, protestanckiej, żydowskiej i muzułmańskiej. Tej ostatniej status oficjalny nadała ustawa z 1974 r. Od 1997 r. w szkolnictwie podstawowym mogą być również organizowane lekcje religii prawosławnej. W Belgii sektor szkolnictwa prywatnego skolaryzuje więcej uczniów niż sektor szkolnictwa publicznego, a 99% szkolnictwa prywatnego (wolnego) stanowią szkoły katolickie. Wraz z napływem imigrantów pojawił się problem lekcji religii islamskiej w szkołach katolickich. W 1978 r. wikariusze generalni stanęli na stanowisku, że szkoły katolickie będą przyczyniać się do zaspokojenia potrzeb kulturalnych i religijnych tych wspólnot. Już wcześniej organizowano lekcje religii innych wyznań w godzinach pozalekcyjnych, nie rozstrzygniętą pozostawała kwestia, co robić, kiedy uczniowie innego wyznania byli grupą znaczącą lub stanowili większość. Przeważało podejście pragmatyczne: wikariusze generalni uznali, że należy traktować szkołę katolicką jako oddaną do dyspozycji muzułmanów, którym wspólnota katolicka dostar-

cza pomieszczeń, finansów i wykonuje prace administracyjne; lekcje religii islamskiej opłaca państwo. Wikariusze podejmują decyzje stosownie do potrzeb, według własnego uznania, bez konsultacji z Konferencją Episkopatu.

W Anglii stosunek szkoły do religii sprecyzował Akt Edukacyjny z 1944 r.: wychowanie religijne jest przedmiotem obowiązkowym w programach szkolnych dla wszystkich uczniów w szkołach publicznych i prywatnych. Nie został jednak wprowadzony jeden ściśle określony typ edukacji religijnej, ponieważ w Anglii istnieje wiele wyznań i często uczniowie uczęszczający do jednej klasy należą do różnych Kościołów. Toteż lekcje religii w większości szkół nie mają charakteru wyznaniowego, lecz międzywyznaniowy. Międzywyznaniowe wychowanie opiera się na podstawach ogólnochrześcijańskich. W tym celu, dostosowując się do miejscowych warunków, stara się ująć w jedność zbliżone poglądy, zasady i obrzędy różnych wyznań chrześcijańskich, aby nie przekazywać uczniom tego, co je dzieli, lecz to co jest w nich wspólne.

Zgodnie z Education Reform Act z 1988 r. lokalne władze oświatowe mają obowiązek powołania zespołu doradczego do spraw edukacji religijnej działającego na ich terenie (Standing Advisory Council for Religious Education – SACRE). Każdy SACRE powinien skupiać m.in. przedstawicieli reprezentujących chrześcijan i wyznawców innych religii, którzy w opinii władz są rzeczywistym odzwierciedleniem tradycji religijnych na danym terenie. Udział mniejszości wyznaniowych w życiu politycznym (wybory do władz lokalnych) oraz pojawienie się coraz liczniejszych i lepiej zorganizowanych stowarzyszeń mniejszości etnicznych postawił władze lokalne nie tylko w obliczu interlokutorów, lecz również aktywnych grup nacisku reprezentujących interesy swych członków. I tak, w Birmingham, gdzie istnieje duża i dobrze zorganizowana wspólnota muzułmańska, muzułmanie wynegocjowali z lokalnymi władzami tekst oficjalnych rekomendacji dotyczących potrzeb kulturalnych i religijnych uczniów muzułmańskich, które Lokalna Władza Oświatowa (LEA) skierowała do dyrektorów szkół.

Edukacja religijna, nawiązująca dotąd prawie wyłącznie do tradycji chrześcijańskiej, otworzyła się na ogół doświadczeń religijnych ludzkości, a nawet na wizje niereligijne, jak humanizm i marksizm. Nauka religii w szkole w Birmingham jest odtąd bardziej zorientowana na misję edukacyjną szkoły niż misję ewangelizacyjną Kościołów. Występuje w niej przewaga celów świeckich, takich jak przyczynianie się do lepszego zrozumienia między grupami, które tworzą społeczeństwo pluralistyczne; umożliwienie uczniom ukształtowania własnej wizji świata dzięki zetknięciu się z różnymi religiami świata. Według *Living Together: a teacher's Handbook of Suggestions for Religious Education*, podręcznika dla nauczyciela opracowanego w Birmingham w 1975 r., nauka religii powinna być jednocześnie: opisowa (opis i zapoznanie się ze stanowiskiem religijnym i niereligijnym jako rzeczywistością historyczną i kulturową); obiektywna (przyczyniać się do zrozumienia, a nie do rozwijania jakichkolwiek form zaangażowania); szanująca (omawianie jakiegokolwiek stanowiska religijnego lub niereligijnego nie powinno ranić uczuć uczniów znajdujących się w klasie). Podręcznik przewiduje dla szkół średnich zapoznanie się z pięcioma religiami: chrześcijaństwem, hinduizmem, islamem, judaizmem, sikhizmem oraz dwiema wizjami świeckimi: komunizmem i ateistycznym humanizmem.

Rozwinęła się refleksja na temat różnych aspektów nauczania religii w szkole: problemu obiektywności, sposobów analizy zjawisk religijnych, podręczników, reakcji uczniów etc. Chociaż wspomniane wyżej *Guidelines* są realizowane tylko w Birmingham, to stanowią dobrą ilustrację nowych tendencji w nauczaniu religii w szkołach brytyjskich. Występują one pod innymi postaciami w innych miastach, np. Bradford.

W krajowym, standardowym programie nauki religii, opublikowanym po raz pierwszy 25 stycznia 1994 r., wieloetniczność społeczeństwa brytyjskiego została wyraźnie uwzględniona: przedmiotem nauki religii jest głównie chrześcijaństwo, lecz również wiedza o innych religiach, przede wszystkim występujących w Wielkiej Brytanii.

We Francji problem kultury religijnej w szkole nie jest łatwy do rozwiązania. Wszyscy zgadzają się z opinią, że kultura ta jest potrzebna i niewystarczająca w aktualnych warunkach kształcenia. Lecz wszyscy, nawet przedstawiciele religii, nie starają się kwestionować laickiego statusu szkoły. Generalnie przeważa pogląd, że należy zwiększyć efektywność istniejącego nauczania przedmiotowego w zakresie dostępu wszystkich uczniów do wiedzy religijnej (Rabczuk 2002, s. 19–29)

W Stanach Zjednoczonych, gdzie od dawna występuje ścisły rozdział Kościołów i państwa (cf. Pierwsza poprawka do Konstytucji Amerykańskiej z 1791 r.), rozwój szkół publicznych sprawił, że odżył problem religii w szkole. Na początku lat sześćdziesiątych XX w. Sąd Najwyższy uznał za niezgodne z konstytucją modlitwę i lekturę Biblii przed rozpoczęciem zajęć szkolnych, natomiast niesprzeczną z konstytucją naukę religii, gdy jest przedstawiana obiektywnie w ramach programu edukacji świeckiej. Określając stanowisko pośrednie między promowaniem religii i wrogością do religii, zdefiniował przy tym trzy warunki dopuszczające naukę religii w szkole: włączenie tej nauki do szkolnego programu kształcenia; niestosowanie preferencyjnego lub negatywnego traktowania danego wyznania lub religii w ogóle; nauka religii nie może służyć celom religijnym. Według Sądu Najwyższego USA, to nie nauka religii tak pojmowana zagraża neutralności wyznaniowej szkoły publicznej, lecz przeciwnie, niewłączenie nauki religii do programu szkolnego, ponieważ program pomijający religię miałby jako taki poważne implikacje religijne. Mógłby sugerować, że religia nie jest równie realnym faktem w życiu człowieka, jak zdrowie, polityka czy ekonomia. Tak więc, neutralność szkoły nie jest tu rozumiana jako bierna neutralność, lecz jako zapewnienie organizacji nauczania na temat religii, które ma być obiektywne, akademickie i pluralistyczne w swym podejściu. Nauka religii powinna przyczynić się do kształtowania postaw krytycznych, edukacji obywatelskiej oraz wielokulturowej. Jednak tego rodzaju stanowisko napotyka na istotne przeszkody, przede wszystkim z uwagi na zdecentralizowany system zarządzania szkolnictwem, kontrolę szkół publicznych przez lokalne komisje szkolne oraz brak wsparcia ze strony rodziców.

W Kanadzie sytuacja jest zróżnicowana według stanów. W Ontario w 1971 r. ministerstwo edukacji opublikowało program ramowy nauki religii światowych w szkolnictwie średnim. Traktując religię jako element doświadczenia ludzkiego, który odnajdujemy pod różnymi postaciami na przestrzeni dziejów ludzkości, przyjęto stanowisko, że szkoła jest zobowiązana do wyposażenia uczniów w wiedzę niezbędną do zrozumienia tego aspektu ludzkiego doświadczenia. Specyfika tej orientacji w nauczaniu religii we francuskojęzycznym Quebecu polega na tym, że programy kultury religijnej powstały w ramach szkolnego systemu wyznaniowego, głównie katolickiego, zorientowanego przeciwko na edukację religijną. Stąd napięcia między zwolennikami „kultury religijnej” i wychowania wyznaniowego (por. Messner 1995; Quellet 1985).

Wprawdzie kontekst prawny w omówionych krajach jest różny, niemniej jest rzeczą charakterystyczną wystąpienie w końcu lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia wielu zjawisk i inicjatyw, świadczących, że Kościoły chrześcijańskie tracą swój monopol na dyskurs religijny, a szkoła otwiera się na naukowe podejście do zjawisk religijnych. Dziś, kiedy religie zaznaczają swoją obecność w polityce i kiedy władze publiczne i sto-

warzyszenia niepokoju zjawisko nowych ruchów religijnych, fundamentalizmu religijnego, pojawiania się sekt, szkoła nie może ograniczać problematyki religijnej do lekcji religii wyznaniowej lub historii starożytnej i pomijać tę problematykę na lekcjach historii, literatury czy wychowania obywatelskiego. Bez minimum kultury religijnej nie sposób bowiem zrozumieć przeszłości oraz być w pełni świadomym uczestnikiem współczesnych wydarzeń.

Równość w edukacji. Ustanowić nierówność, aby promować równość, oto wyzwanie, jakie podejmują niektóre polityki edukacyjne, zarówno w Europie, jak i w krajach pozaeuropejskich. Promotorzy tej polityki nie są już przekonani, że równość szans można zrealizować dzięki jednolitemu systemowi na terytorium całego kraju dla wszystkich uczniów. Ta pozorna równość jest bowiem w rzeczywistości parawanem, za którym kryją się wielkie nierówności na starcie kariery szkolnej ucznia. Uniformizacja nie doprowadziła do równości. Pozytywna dyskryminacja pragnie zaradzić tym niedostatkom dotychczasowych rozwiązań, nawiązując do wizji sprawiedliwości praktycznej i konkretnej Arystotelesa: *Nie ma większej nierówności niż traktowanie w równy sposób rzeczy nierównych*. Dlatego niektóre kraje prowadzą politykę edukacyjną opartą na pozytywnej dyskryminacji w odniesieniu do młodzieży zmarginalizowanej i/lub placówek szkolnych zwanych trudnymi. Przedkładają w ten sposób zasadę sprawiedliwości nad zasadę równości.

Pozytywna dyskryminacja we Francji przybrała postać wsparcia placówek szkolnych, przede wszystkim w celu polepszenia warunków pracy kadry pedagogicznej, a tym samym ułatwienia uczniom przebiegu nauki. Szkoły otrzymują dodatkowe fundusze i pomoce dydaktyczne, personel pedagogiczny i kierowniczy. Działania te są prowadzone w Priorytetowych Strefach Edukacyjnych (1981), aktualnie Sieciach Edukacji Priorytetowej (1997). Skupiają one szkoły średnie pierwszego stopnia oraz zespoły szkół podstawowych o wysokim wskaźniku opóźnień szkolnych i wysokiej proporcji uczniów pochodzenia zagranicznego. W działalność edukacyjną zaangażowane są tam różne podmioty: służby państwowe, kolektywy lokalne, koordynatorzy stref etc. Polityka ta funkcjonuje w kontekście pozytywnej dyskryminacji na rzecz zaniedbanych obszarów miejskich, w których warunki życia wpływają w sposób niekorzystny na szkolne wyniki. Ma służyć eliminowaniu segregacji społecznej i geograficznej.

W Wielkiej Brytanii Strefy Akcji Edukacyjnej (1998) zmniejszają dystans dzielący szkoły słabe od szkół dobrze funkcjonujących. Są usytuowane w środowisku miejskim i wiejskim. Większość stref obejmuje średnio 12 szkół. Cel – rozwiązanie lokalnych problemów lokalnych. Placówki w tych strefach odnotowują lepsze wyniki w nauce matematyki i języka francuskiego, większą stabilność kadr.

W Belgii Priorytetowe Strefy Edukacyjne stanowią element składowy szerszej polityki, tzw. Szkoły sukcesu, zapoczątkowanej w 1995 r., zmierzającej do zapewnienia równych szans dla wszystkich dzieci. Dodatkowe środki są kierowane do szkół w strefach miejskich i wiejskich. Kryterium wyodrębnienia stref stanowią takie wskaźniki, jak średnia dochodów mieszkańców, wskaźniki bezrobocia i imigrantów, zatrudnienia kobiet, rodzin niepełnych etc. Większość szkół w strefach priorytetowych znajduje się w miejskich aglomeracjach. Skupiają one około 10% uczniów szkolnictwa podstawowego i średniego (Rabczuk 2002, s. 59–71).

W Kanadzie w prowincji Ontario w 1998 r. przeprowadzono reformę dystrybucji środków finansowych w ramach pozytywnej dyskryminacji. W poprzednim syste-

mie więcej tych środków otrzymywały najbiedniejsze rady szkolne. W nowym systemie skoncentrowano się na uczniach szczególnie zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi. Ponownie ustalono wskaźniki społeczno-ekonomiczne (procent uczniów z rodzin o niskich dochodach, uczniów wywodzących się z rodzin o niskim statusie edukacyjnym, dzieci imigrantów niedawno przybyłych; dzieci pochodzenia autochtonicznego) oraz podzielono terytorium na mniejsze jednostki. Dzięki nowemu systemowi informatycznemu, który służy do analizy aktualizowanych danych, można ustalić liczbę uczniów zagrożonych niepowodzeniami w poszczególnych radach szkolnych. W ten sposób większość rad otrzymuje znaczące subwencje. Rady szkolne posiadają szeroką autonomię finansową, lecz fundusze muszą być wykorzystane zgodnie z przeznaczeniem. Same opracowują plan działań dostosowany do lokalnych potrzeb. Niektóre szkoły oferują np. bezpłatne śniadanie, inne zatrudniają drugiego wicedyrektora lub zwiększają personel specjalistyczny ds. adaptacji szkolnej. Ten model wsparcia podlega stałej ewaluacji, a władze oświatowe wciąż poszukują nowych sposobów jeszcze bardziej skutecznego ulepszenia systemu.

Warto odnotować, że Montreal, skupiający ponad jedną czwartą populacji Quebecu, jest szczególnie niewralgicznym regionem: koncentracja imigrantów, wysokie wskaźniki bezrobocia, liczne rodziny niepełne, duża wspólnota angielskojęzyczna, znacząca sieć szkół prywatnych, szkoły wieloetniczne, znacząca liczba uczniów z zaburzeniami zachowania oraz trudnościami w nauce. Program wsparcia finansowego przeznaczony jest dla szkół publicznych znajdujących się w najtrudniejszych warunkach. Szkoły te muszą opracować własny program, któremu przeświecają trzy cele. Pierwszym jest ułatwianie uczniom przebiegu nauki szkolnej poprzez uwzględnianie ich cech indywidualnych i potrzeb. Oznacza to konieczność podejmowania działań pedagogicznych, ogniskujących się na uczniach zagrożonych, ich ukierunkowywaniu, jak również na promowaniu przygotowania zawodowego i technicznego. Drugi cel to otwarcie się szkoły na jej środowisko: dostęp do zasobów kulturalnych oraz nawiązanie kontaktów między szkołą, rodziną i wspólnotą lokalną. Wspieranie autonomii i odpowiedzialności szkoły jest trzecim celem jej programu własnego, ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia zawodowego dyrektora i personelu szkolnego. Jak stwierdzają kanadyjskie władze oświatowe, zapewnienie sukcesu szkołom Montrealu jest wyzwaniem edukacyjnym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym nie tylko dla tego miasta, lecz również dla całego Quebecu.

Problem wolności wyboru szkoły przez uczniów poddał wnikliwej analizie M. Szymański (1998). Ale nie tylko uczniowie wybierają szkoły, mamy bowiem do czynienia również ze zjawiskiem dokonywania wyboru uczniów przez szkoły. Ilustracją tego zjawiska są w Stanach Zjednoczonych tzw. Magnet Schools, które lokują się w środowiskach zmarginalizowanych, zróżnicowanych etnicznie, oraz Charter Schools, których powstanie i rozwój świadczą, że autonomia szkół w sektorze publicznym nabiera wyraźnej dynamiki. Magnet Schools pojawiły się w 1975 r., oferując atrakcyjne programy nauczania w dzielnicach uboższych w celu walki z segregacją, polepszenia jakości kształcenia dzieci z mniejszości etnicznych i środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym poprzez przyciąganie białych uczniów do tych szkół. Są to szkoły średnie sprofilowane. Dysponują znacznymi zasobami finansowymi oraz nowoczesnymi środkami dydaktycznymi. Niektóre cieszą się zasłużoną renomą, dzięki czemu mogą przyciągnąć młodzież z warstw średnich.

Charter Schools są samodzielnymi placówkami, które funkcjonują na podstawie umowy zawartej między osobą fizyczną, grupą osób lub instytucją i kompetentną wła-

dzą: radą szkolną, dystryktem, stanem. Kontrakt określa projekt pedagogiczny szkoły, planowane rezultaty i ich ewaluację, plan zarządzania placówką oraz zobowiązanie do przestrzegania określonych wymogów władz stanowych. Szkół czarterowych nie obowiązują, przynajmniej częściowo, przepisy dotyczące *curriculum*, metod pedagogicznych, zakupu dóbr i usług, zatrudnienia personelu. Są natomiast odpowiedzialne za określony poziom wyników kształcenia i podlegają okresowej ewaluacji. Stopień ich autonomii jest różny, zależy bowiem od kultury politycznej i decentralistycznych tradycji poszczególnych stanów. Są to w większości placówki nowo powstałe, pozostałe zaś to publiczne, a nawet niekiedy prywatne szkoły, które wybrały status szkół czarterowych. Charter Schools stanowią interesującą alternatywę zarówno często zuniformizowanych placówek szkolnictwa publicznego, jak i selektywnych elitarnych szkół prywatnych. Większość szkół czarterowych to szkoły nieduże, niedawno założone, obsługujące dzieci i młodzież mającą specyficzne potrzeby. Skupiają znaczną grupę uczniów z ograniczoną znajomością języka angielskiego oraz ze środowisk o niskich dochodach. Średni krajowy wskaźnik uczniów pochodzenia afroamerykańskiego i Latynosów oraz uczniów biednych w tych szkołach jest wyższy niż w pozostałych placówkach szkolnych (por. Janowski 2000). Oba typy szkół wprowadzają dodatkowy czynnik konkurencji i wolnego rynku do systemu szkolnego. Jednak w tym wypadku różnica w stosunku do wolności wyboru szkoły przez rodziców lub uczniów polega na tym, że na tym rynku szkoły, a nie uczniowie dokonują wyboru, decydując o środowisku, w jakim podejmują swoją działalność.

Być może ukazane europejskie i amerykańskie doświadczenia w zakresie zwiększenia szans edukacyjnych dzieci wywodzących się ze środowisk zmarginalizowanych staną się inspiracją dla naszych władz oświatowych, które dostrzegając istnienie w wielu regionach Polski enklaw społecznej i edukacyjnej biedy np. obszary popegeerowskie, podejmą odpowiednie działania na rzecz niwelowania nierówności na zasadzie pozytywnej dyskryminacji.

LITERATURA

- Janowski A. [2000] *Szkoła obywatelska. Amerykańskie doświadczenia – polskie potrzeby*, Warszawa
- Quellet F. [1995] *L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne*, [w:] F. Messner (red.) *La culture religieuse à l'école*, Paris
- Rabczuk W. [2000] *Szkolnictwo prywatne w świecie*, Warszawa
- Rabczuk W. [2000a] *Nowe orientacje w nauczaniu religii w krajach Unii Europejskiej*, [w:] T. Lewowicki et al. (red.) *Kwestie wyznaniowe w społeczeństwach wielokulturowych*, Cieszyn
- Rabczuk W. [2002] *Przykłady polityk edukacyjnych służących środowiskom zmarginalizowanym i etniczno-rasowym*, [w:] T. Lewowicki et al. (red.) *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa