

Barbara Wiśniewska-Paź

Tendencje prywatyzacyjne w obszarze edukacji w wybranych krajach Europy

Kultura i Edukacja nr 3, 7-21

2005

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

ARTYKUŁY–STUDIA

Barbara Wiśniewska-Paź

TENDENCJE PRYWATYZACYJNE W OBSZARZE EDUKACJI W WYBRANYCH KRAJACH EUROPY

Podstawowym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie tendencji prywatyzacyjnych, które wystąpiły w ramach różnych struktur edukacyjnych w ciągu ostatnich trzech dekad, oraz przyjrzenie się, towarzyszącym temu zjawisku, zmianom statusu szkolnictwa prywatnego w wybranych krajach Europy. Z tego względu struktura niniejszego tekstu została podzielona na dwie części.

1. Wprowadzenie

Część pierwsza dotyczyć będzie próby uchwycenia i zarysowania tendencji prywatyzacyjnych występujących w obszarze różnych systemów edukacyjnych na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat, ze szczególnym uwzględnieniem zwłaszcza połowy lat 70. oraz początku lat 90., które to okresy, jak się okazuje, nie tylko dla Polski, ale i dla znakomitej większości krajów Europy miały równie istotne znaczenie. Analiza tych dwu sekwencji czasowych będzie stanowić w konsekwencji doskonałe tło do zarysowania współczesnych tendencji prywatyzacyjnych występujących w obszarze edukacji. Głównej analizie zostaną poddane przede wszystkim kraje europejskie przynależne do struktur Unii Europejskiej, choć w celach porównawczych zostaną wzięte pod uwagę także kraje nie zrzeszone z Unią oraz znajdujące się poza zasięgiem Europy.

Niniejsze tendencje spróbuję zilustrować w oparciu o dane statystyczne przedstawiające wyraźne zróżnicowania nie tylko w odniesieniu do odmiennego finansowania szkolnictwa prywatnego w konkretnych krajach, różnej liczby szkół oraz uczniów uczęszczających do szkół prywatnych w poszczególnych sekwencjach czasowych, ale także w odniesieniu do istotnych różnic między szczeblem podstawowym i średnim w obrębie każdego z analizowanych krajów.

Część druga niniejszego studium ma na celu zwrócenie uwagi na status oraz rolę szkolnictwa prywatnego w wybranych krajach Europy, a tym samym dąży do pogłę-

bienia aspektów analizowanych w części pierwszej oraz egzemplifikacji przedstawionych hipotez i przypuszczeń dla pełniejszego zrozumienia podłoża występujących różnicowań.

Uważnie śledząc przekazy medialne (prasa, telewizja, radio, książki, periodyki, w tym opracowania specjalistyczne), można niekiedy wysnuć prosty wniosek (jak się później okaże nie do końca słuszny, zwłaszcza pod względem nieuzasadnionej zakresowo generalizacji), iż wyraźną domeną dzisiejszych czasów jest powszechna decentralizacja i prywatyzacja, tak w obszarze gospodarki, struktur administracyjnych, jak i sektorze edukacji. Występowanie tej tendencji w krajach Europy Środkowo-Wschodniej jest naturalną konsekwencją przemian związanych ze zmianą ustrojową państwa, której towarzyszy przejście z gospodarki zarządzanej centralnie w realia gospodarki rynkowej¹. Stąd towarzysząca temu zjawisku dynamika oraz zakres interesujących nas trendów prywatyzacyjnych. Do najważniejszych czynników przemawiających za podejmowaniem kroków prywatyzacyjnych, także w obszarze edukacji, zalicza się m.in.: czynnik efektywnościowy (jakościowy), ekonomiczny (podniesienia dochodowości przedsiębiorstw, bogactwa państwa oraz społeczeństwa), ideologiczny (ograniczenie roli państwa w różnych sferach rzeczywistości gospodarczej, politycznej, społecznej, w tym edukacyjnej) oraz czynnik społeczny (podniesienie poziomu życia społeczeństwa, jego upodmiotowienie, ograniczenie biurokracji, większa swoboda tak w gospodarce, jak i edukacji, zapewniająca demokrację na płaszczyźnie gospodarczej i politycznej)².

2. Złamanie monopolu państwa – prywatyzacja

W obszarze edukacji prywatyzacja oznacza pełne lub częściowe przesunięcie finansowych, administracyjnych i programowych kompetencji państwa na rzecz podmiotów prywatnych (niepaństwowych). Podmiotami tymi mogą być zarówno osoby prywatne, jak i prywatni przedsiębiorcy, firmy, organizacje pozabudżetowe funkcjonujące w ramach tzw. trzeciego sektora, np. organizacje wyznaniowe, fundacje, stowarzyszenia rodziców, stowarzyszenia szkolne (jak to się dzieje w przypadku szkół steinerowskich), związki zawodowe, cechy, organizacje charytatywne itp.

Przesunięcie kompetencji, oferowania i sprawowania kontroli nad sektorem edukacyjnym, na podmioty prywatne może być osiągnięte różnymi drogami.

Po pierwsze dokonane może zostać dzięki samodzielnej (oddolnej) inicjatywie określonych podmiotów prywatnych, zabiegających o dostęp do rynku edukacyjnego

¹ Por. *Prywatyzacja* [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall (red. nauk. pol. wyd. M. Tabin), Warszawa 2004, s. 261.

² Por. K. Wielicki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003; *Prywatyzacja* hasło [w:] *Wielka Internetowa Encyklopedia Multimedialna WIEM*, www.wiem.onet.pl/0095b9.html.

(bez odgórnej inicjatywy państwa) w celu oferowania i realizowania określonych usług edukacyjnych.

Po drugie, przesunięcia takiego można dokonać z inicjatywy samej instytucji państwa:

- poprzez dobrowolne ustąpienie miejsca prywatnym podmiotom,
- poprzez pośrednie lub bezpośrednie subwencjonowanie prywatnych instytucji edukacyjnych,
- poprzez oferowanie „bonów edukacyjnych” bezpośrednim konsumentom usług edukacyjnych w ramach sektora prywatnego,
- poprzez uregulowane prawnie przesunięcie określonych usług i kompetencji na podmioty prywatne³.

W krajach Europy Zachodniej sektor szkolnictwa prywatnego stanowi trwały element systemów edukacyjnych, jest on bowiem charakterystyczny dla państw o ugruntowanych tradycjach demokratycznych. Szkolnictwo prywatne wykazuje przy tym ogromną różnorodność znaczenia, doświadczeń oraz form rozwiązań organizacyjnych, finansowych i prawnych powstałych na podłożu odmiennych uwarunkowań historycznych, tradycji religijnych, politycznych, społecznych i kulturowych poszczególnych państw. Na uwagę zasługuje także olbrzymia różnorodność definiowania terminu „szkoły prywatne”, co prowadzi do występowania braku jednolitych zakresów znaczeniowych w określaniu, co rozumie się pod pojęciem: „szkoły prywatne”, „szkoły państwowe”, „szkoły publiczne”, „szkoły alternatywne”, „szkoły wolne”, „szkoły wyznaniowe”, „subsydiowane”, „niezależne” itd., w poszczególnych krajach. O ile bowiem w znacznej większości krajów (w tym w Polsce) szkoły wyznaniowe to na ogół szkoły prywatne, o tyle w krajach, takich jak np. Niemcy czy Belgia, to szkoły państwowe względnie publiczne (opłacane z funduszy publicznych gmin lub prowincji). Podobnie sytuacja przedstawia się z tzw. szkołami wolnymi, niekiedy określanymi także jako szkoły alternatywne lub niepubliczne, np. C. Freineta czy M. Montessori, w sporadycznych przypadkach R. Steinera, które w jednych krajach funkcjonują jako szkoły prywatne, w innych zaś jako publiczne⁴.

3. Doświadczenia krajów europejskich

Działalność szkolnictwa prywatnego w krajach Europy Zachodniej i większości krajów pozaeuropejskich regulowana jest przez odpowiednie dyrektywy tak międzynarodowych, jak i narodowych aktów prawnych. Niemal wszystkie konstytucje państw nale-

³ Za: M. Weiss, B. Steinert, *Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven*, „Die Deutsche Schule” 1994, nr 86, z. 4, s. 448.

⁴ Por. W. Okoń, *Szkoły alternatywne jako czynnik zmiany edukacyjnej* [w:] idem, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1999, s. 10–22; W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w świecie*, Warszawa 2000, s. 6.

żących do Unii Europejskiej zawierają klauzulę o wolności nauczania, która zakłada istnienie dwu sektorów szkolnictwa: państwowego i prywatnego. Tym niemniej „zapisy konstytucyjne o wolności nauczania mają w poszczególnych państwach różne sformułowania. Jedne (Holandia, Niemcy) określają warunki zakładania i funkcjonowania szkolnictwa prywatnego, inne takich warunków nie precyzują (Belgia, Grecja, Dania). Również postanowienia o finansowaniu szkolnictwa prywatnego nie są jednolite. I tak konstytucja grecka nie mówi nic o subwencjonowaniu szkolnictwa prywatnego, konstytucja włoska zawiera klauzulę o braku finansowych zobowiązań państwa wobec tego szkolnictwa, podczas gdy konstytucja Holandii stanowi, że prywatne kształcenie podstawowe finansowane jest ze środków publicznych, w takim samym stopniu, co publiczne. Natomiast konstytucja Luksemburga nie zawiera postanowień o wolności nauczania. Jednak jest ona w praktyce respektowana”⁵. Podobna sytuacja występuje w Australii czy USA, gdzie oficjalnie występuje zakaz udzielania wsparcia finansowego jakiegokolwiek religii, tym niemniej od końca lat 70. przyjęto wykładnię, wedle której konstytucja nie wyklucza finansowania szkolnictwa wyznaniowego. Istotne znaczenie w kwestiach spornych o charakterze ideologicznym, kulturowym czy religijnym odgrywają międzynarodowe ustawy i rozporządzenia, jak np.: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka, Europejska Konwencja na rzecz Ochrony Praw Człowieka i Swobód Podstawowych czy Amerykańska Konwencja Praw Człowieka.

Szczególne zainteresowanie (nie tylko badawcze) szkolnictwem prywatnym (zwłaszcza w krajach Europy Zachodniej) na przestrzeni ostatnich trzech dekad pojawiło się w połowie lat 70. w związku z ogromnym kryzysem gospodarczym, który swym zasięgiem objął kraje zarówno wysoko uprzemysłowione, jak i rozwijające się. Niemal wszystkie państwowe systemy szkolnictwa były wówczas poddawane surowej krytyce, zwłaszcza ich jakość, efektywność oraz sposób zarządzania budżetem, który po ostrych cięciach spowodowanych kryzysem wymuszał na decydentach poszukiwanie i dopuszczanie do głosu innych źródeł finansowania. Na nowo więc rozgorzały spory, co jest bardziej opłacalne i jakościowo efektywne: system szkolnictwa regulowany przez rynek czy przez państwo. Mimo że warunki kryzysu bardzo często euforycznie skłaniają do optowania za pierwszą możliwością, to decydenci w miarę stabilizacji sytuacji gospodarczej, wcześniej czy później, dążą do „ustanowienia lub zachowania dominującego wpływu państwa na oświatę oraz objęcia szkolnictwa prywatnego określonym nadzorem i kontrolą”⁶. W tym sensie na ogół w rzeczywistości

⁵ Por. *Wolność nauczania w świetle międzynarodowych aktów prawnych* [w:] W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w świecie*, Warszawa 2000, s. 17–32; a także A. Michalska, *Prawa człowieka w systemie norm międzynarodowych*, Warszawa 1982; eadem, *Uniwersalizm praw człowieka* [w:] *Państwo, prawo, obywatel*, Wrocław 1989.

⁶ Na ten temat por. m.in.: M. Weiss, *Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1993, 39, 1, s. 8 i n.; idem, *Kostenkennwerte staatlicher Schulen. Zur Problematik ihrer Ver-*

edukacyjnej nie mamy do czynienia z formą pełnej autonomii szkolnictwa prywatnego wobec instytucji państwa, lecz z różnymi wymiarami odgórnych regulacji, nadzoru i kontroli systemu edukacji przez odpowiednie organa państwowe. Prywatyzacja w aspekcie finansowania edukacji niepublicznej z reguły nie wyklucza bowiem państwa jako podmiotu ją współfinansującego. Tym niemniej procentowy udział państwa w finansowaniu działalności edukacji niepublicznej wyznacza w prostej linii rozmiar wpływów i ingerencji organów państwowych w ten sektor edukacyjny. Należy jednak zwrócić uwagę, że system kontroli państwa sprawowany nad szkolnictwem prywatnym ma różne wymiary i zakresy. W przypadku Francji dotyczy tylko sfery samego procesu nauczania, w Danii – kontroluje wysokość czesnego z możliwością cofnięcia subwencji, gdy jest ono zbyt wysokie, natomiast w Australii państwo skrupulatnie stoi na straży zachowania ilościowej równowagi między szkolnictwem prywatnym i publicznym⁷. Ciekawy przypadek stanowi Grecja, w której – mimo iż szkolnictwo prywatne nie otrzymuje żadnego wsparcia finansowego ze strony państwa – to właśnie państwo sprawuje stałą kontrolę nad tym sektorem szkolnictwa. A więc odwrotnie niż np. w Holandii, gdzie państwo, udzielając porównywalnego z sektorem publicznym wsparcia finansowego na funkcjonowanie szkół prywatnych, sprawuje jednocześnie kontrolę nad tym sektorem.

Impuls do podejmowania działań prywatyzacyjnych w obszarze edukacji w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych wystąpił przede wszystkim w krajach anglosaskich z inicjatywy tzw. Nowej Prawicy, która postrzegała szkoły prywatne jako szansę do wzięcia odpowiedzialności za wychowanie własnych dzieci przez rodzinę (definiowaną jako „konsument edukacji”), a nie przerzucanie tego obowiązku na państwo, zakładając przy tym, że szkoły poddane rynkowym naciskom staną się bardziej efektywne, a ich jakość zdecydowanie wzrośnie. Duże znaczenie w tym względzie miał okres rządów M. Thatcher, w trakcie których konsekwentnie realizowano postulat obszernego programu prywatyzacyjnego. Z biegiem lat tendencja ta stopniowo rozszerzyła się na pozostałe kraje, nie tylko europejskie, tak że w roku 2000 w krajach Unii Europejskiej do szkół prywatnych I i II stopnia uczęszczało ok. 19% ogółu uczniów⁸.

Empiryczne zestawienia przedstawiające udział szkolnictwa prywatnego w narodowych systemach szkolnych są systematycznie opracowywane przez odpowiednie organa UNESCO, OECD czy Eurydice (organu informacyjnego Unii Europejskiej zajmującego się analizą systemów szkolnictwa krajów zrzeszonych i do niedawna stowarzyszonych w Unii).

wendung bei Systemvergleichen und der Festlegung der staatlicher Finanzhilfe für Privatschulen, „Recht der Jugend und des Bildungswesens” 1988, 36, 3, s. 341–348; *Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens*, red. R. K. von Weizsäcker, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Neue Folge band 262, Berlin 1998.

⁷ Por. W. Rabczuk, op.cit., s. 30.

⁸ Za: W. Rabczukiem, op.cit., s. 7.

W przypadku analizowanego przeze mnie okresu (początku lat 90.) na szczególną uwagę zasługuje analityczne opracowanie sporządzone przez wspomniane Eurydice, które prezentuje osobliwości oraz aktualną sytuację szkolnictwa prywatnego w tych krajach Unii Europejskiej (Belgii, Danii, Niemczech, Grecji, Hiszpanii, Francji, Irlandii, Włoszech, Luksemburgu, Holandii, Portugalii oraz Zjednoczonym Królestwie z uwzględnieniem oddzielnie Anglii i Walii oraz Szkocji). Oprócz szczegółowych omówień każdego z państw z osobna, zawiera również ogólne zestawienia przedstawiające procentowy udział szkolnictwa prywatnego we wszystkich tych krajach w stosunku do szkolnictwa państwowego, z podziałem na stopień podstawowy i średni oraz procentową liczbę uczniów uczęszczających do szkół prywatnych i państwowych⁹.

Po przeanalizowaniu danych statystycznych dotyczących stopnia podstawowego okazało się, że największa liczba uczniów uczęszczających do szkół prywatnych występowała w tym okresie w Holandii i Belgii (w części flamandzkiej) – ok. 70%, w Belgii (w części francuskiej) – ok. 45%, następnie w Hiszpanii i Wielkiej Brytanii – ok. 40%, we Francji – ok. 15%, w Danii – ok. 10%. W pozostałych krajach liczba ta oscylowała poniżej 10%. Jeśli chodzi o stopień szkolnictwa średniego, to największy procent uczniów uczęszczających do szkół prywatnych występował w Holandii – ponad 80%, następnie w Belgii (w części flamandzkiej) – nieco poniżej 80%, w Irlandii – 70%, w Belgii (w części francuskiej) – ponad 50%, w Hiszpanii – 30%, we Francji – 20%. W pozostałych krajach liczba ta wynosiła w okolicach 10%, z wyjątkiem Wielkiej Brytanii, gdzie liczba kształtowała się na poziomie 2%¹⁰.

Z kolei procentowy udział szkół prywatnych w stosunku do sektora szkolnictwa państwowego w poszczególnych krajach kształtował się w sposób następujący: w przypadku szkolnictwa podstawowego na pierwszym miejscu znajdowała się wówczas Holandia – 65% szkół to szkoły prywatne, Belgia (część flamandzka) – ok. 60%, Belgia (część francuska) – poniżej 40%, Wielka Brytania – ok. 30%, Hiszpania – poniżej 30%, Dania – ok. 20%, Francja – ok. 15%, Portugalia – poniżej 10%. W pozostałych państwach liczba szkół prywatnych wynosiła kilka procent. W przypadku szkolnictwa średniego na pierwszym miejscu znajdowała się Holandia – ok. 80%, Belgia (część flamandzka), Irlandia – ok. 60%, Hiszpania – poniżej 50%, Portugalia – 40%, Francja – 35%, Luksemburg – 25%, Włochy – 15%, pozostałe kraje – poniżej 10%.

Nieco dokładniejsze dane z tego okresu zawierają zestawienia sporządzone przez OECD. Analizują one 23 kraje zrzeszone w tej organizacji i oprócz szkolnictwa podstawowego i średniego (z rozbiciem na gimnazjum i liceum) uwzględniają także edukację przedszkolną. Z zaprezentowanych zestawień wynika, że ogółem z edukacji przedszkolnej w krajach OECD na początku lat 90. korzystało 35,5% dzieci, z edukacji

⁹ *Formen und Status des privaten und nicht-staatlichen Bildungswesens In den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft*, red. Eurydice, Das Bildungsinformationsnetz in der Europäischen Gemeinschaft, Brüssel 1992.

¹⁰ Ibidem, s. 7.

podstawowej – 17,6%, z edukacji średniej – 14,7% (w tym z gimnazjum – 12,6%, z liceum – 16%)¹¹.

Więcej niż połowa dzieci korzystała w tym okresie z przedszkoli prywatnych w Belgii – 56,9%, Niemczech – 66,6%, Holandii – 68,9%, Japonii – 77,4%, Nowej Zelandii – 98,9%. Natomiast w Irlandii dzieci w 100% uczęszczały do przedszkoli prywatnych. Najmniejszy procent (poniżej 10 %) dzieci uczęszczało do przedszkoli prywatnych w Danii – 9%, Zjednoczonym Królestwie – 6 %, Turcji – 5,8%, Szwajcarii – 5,2%, Grecji – 4,8% i Kanadzie – 4,1%.

Z prywatnych szkół podstawowych w analizowanym okresie najczęściej korzystało uczniów w Irlandii – 100%, Holandii – 68,8 %, Belgii – 56%, Hiszpanii – 34,5%, Australii – 24,8%, USA – 11,6%. W pozostałych krajach – poniżej 10%, najmniej (poniżej 1%) w Japonii, Finlandii, Luksemburgu, Turcji i Szwecji.

Natomiast do prywatnych szkół średnich I i II stopnia uczęszczało na początku lat 90. najwięcej uczniów w Holandii – 73,4%, Belgii – 66,7%, Hiszpanii – 32,4%, Australii – 31,5%, Francji – 21,1%, Danii – 15,5%, Japonii – 14,4%, natomiast najmniej w Finlandii – 3,9%, Grecji – 3,7%, Turcji – 3,5% oraz Szwecji – 1,2%.

Wysokość wydatków na szkolnictwo prywatne w analizowanych krajach była tak zróżnicowana jak procentowa liczba uczniów pobierających naukę w tym sektorze szkolnictwa. Na przełomie lat 80. i 90. udział środków publicznych przeznaczonych na finansowanie szkolnictwa prywatnego wynosił przykładowo od 0,2% w Szwecji, 60% w Belgii do blisko 70% w Holandii. W Australii i Francji wynosił on między 11 a 12%, w Niemczech i Szwajcarii ok. 8%, w USA i Japonii poniżej 5%. W chwili obecnej kraje OECD wydają 6,2% całkowitego PKB na instytucje oświatowe. W latach 1995–2001 nakłady publiczne i prywatne na instytucje oświatowe zwiększyły się o ponad 5%¹². Środki publiczne w dalszym ciągu stanowią główne źródło finansowania instytucji oświatowych (88%), zwłaszcza na poziomie edukacji podstawowej i średniej, ale pozostawiają zarządzanie instytucjami oświatowymi na tych poziomach kształcenia sektorowi prywatnemu. O ile jednak, przynajmniej w przypadku niektórych krajów, można ustalić procentowy udział państwa w finansowaniu szkolnictwa prywatnego, o tyle trudno określić, jakie podmioty prywatne (i w jakim procencie) uczestniczą w finansowaniu szkół prywatnych. Statystyki OECD przedstawiają tylko dane z 13 krajów. W przypadku połowy z nich udział sektora prywatnego w finansowaniu szkolnictwa

¹¹ Kraje poddane analizie to: Australia, Belgia, Dania, Niemcy, Finlandia, Francja, Grecja, Irlandia, Włochy, Japonia, Kanada, Luksemburg, Holandia, Nowa Zelandia, Norwegia, Austria, Portugalia, Hiszpania, Szwecja, Szwajcaria, Turcja, USA, Wielka Brytania; por. Tabelle 1: Privatschuleranteil im allgemeinen Schulwesen nach Bildungsbereichen im Schuljahr 1989/90 [w:] M. Weiss, B. Steinert, *Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven*, „Die Deutsche Schule” 1994, nr 86, z. 4, s. 442.

¹² Por. OECD „*Education at a Glance*”, Paris 1993, s. 51 oraz Tabela 4.1; także OECD „*Education at a Glance*”, Paris 2004, polish summary, *Szkolnictwo w skrócie: Wskaźniki OECD* – wydanie z 2004 roku, s. 7.

prywatnego na początku lat 90. nie przekraczał 10%. Najwyższy był w Niemczech (w zachodniej części) – 27,1%, następnie w Japonii – 26,1%, USA – 21,4% oraz Hiszpanii – ok. 20%. W chwili obecnej (dane z 2004 roku) środki pochodzące ze źródeł prywatnych mają duże znaczenie przykładowo w „Korei (gdzie stanowią 43% całkowitych wydatków), Stanach Zjednoczonych ($\frac{1}{3}$ całkowitych wydatków), Australii i Japonii (prawie $\frac{1}{4}$ całkowitych wydatków). [...] Szkoły wyższe otrzymują zazwyczaj o wiele większy odsetek funduszy ze źródeł prywatnych niż szkoły podstawowe i średnie. Udział środków prywatnych wynosi mniej niż 4% w Danii, Finlandii, Grecji i Norwegii do ponad $\frac{3}{4}$ w Korei, ale obejmuje opłaty od osób prywatnych dotowane ze źródeł publicznych. W $\frac{1}{3}$ krajów – Australii, Belgii, Kanadzie, na Węgrzech, w Korei, Holandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych – odsetek wydatków na szkoły wyższe pokrywanych przez osoby prywatne inne niż gospodarstwa domowe stanowi przynajmniej 10%”¹³.

Estelle James, w swoim obszernym studium na temat różnic między sektorem szkolnictwa prywatnego i państwowego, próbowała przeanalizować, co jest przyczyną tak dużych różnicowań ilościowych między szkolnictwem prywatnym w różnych krajach. Jej zdaniem przyczyny tego stanu rzeczy należy upatrywać w czterech czynnikach: po pierwsze w istniejącej nadwyżce popytu na usługi edukacyjne, których nie oferują szkoły państwowe, po drugie w zróżnicowaniach kulturowych (religijnych, językowych i etnicznych), które nieuwzględniane lub bagatelizowane przez system szkolnictwa państwowego znajdują swoje odbicie w różnych wariantach programowych szkół prywatnych, po trzecie w ilości szkół prywatnych, która jest wprost proporcjonalna do liczby osób względnie grup inicjujących ich powstanie (z powodów ideologicznych, religijnych itp.), po czwarte – w polityce państwa odnośnie szkolnictwa prywatnego oraz rozmiarach subwencji na rzecz tego sektora edukacyjnego w stosunku do szkolnictwa publicznego¹⁴.

Analizując tendencje prywatyzacyjne na podstawie danych zebranych przez UNESCO dla 19 krajów, od początku lat 70. do przełomu ustrojowego w naszym kraju, można wysnuć następujące wnioski. Jeśli chodzi o prywatną edukację przedszkolną, niemal we wszystkich krajach na przestrzeni 20 wspomnianych lat wyraźnie widać tendencje spadkowe. Największe w Turcji o 90%, we Włoszech o 46%, w Hiszpanii o 17%, w Niemczech o 11%, w Grecji o 10%, w Holandii o 7%, w Norwegii o 6%, w Belgii i Francji o ok. 2%. Tendencja rosnąca wystąpiła jedynie w Australii o 7%, w USA o 6%, w Japonii i Kanadzie średnio o 2%, w Danii o 1%. W Wielkiej Brytanii i Irlandii nie wystąpiły żadne wahania¹⁵. Sytuację w tych krajach można więc uznać za stabilną.

¹³ Por. OECD „*Education at a Glance*”, Paris 2004, polish summary, *Szkolnictwo w skrócie: Wskaźniki OECD* – wydanie z 2004 roku, s. 7.

¹⁴ E. James, *Why do Different Countries Choose a Different Public-Private Mix of Educational Services?*, „*The Journal of Human Resources*” 1993, nr 3, s. 571–592. Patrz także M. Weiss, B. Steinert, op.cit., s. 442.

¹⁵ Tabelle 2: Entwicklung des Privatschüleranteils im Vorschulbereich zwischen 1970 und 1989 [w:] M. Weiss, B. Steinert, op.cit., s. 445.

Nieco mniej drastyczne tendencje spadkowe wystąpiły w tych krajach w przypadku prywatnego szkolnictwa podstawowego. W Nowej Zelandii o 10%, w Holandii o 4%, w Luksemburgu o 2%, w Grecji o ok. 1%. Natomiast tendencje wzrostowe zaobserwowano jedynie w Hiszpanii o 7%, w Belgii o 5%, w Australii o 4,4% oraz w Danii o 4%. W przypadku pozostałych krajów wystąpiły minimalne wahnięcia *in plus* względnie *in minus*¹⁶.

Nie zaobserwowano również zdecydowanego trendu prywatyzacyjnego w przypadku szkolnictwa średniego I i II stopnia, przy czym wahania w jedną bądź w drugą stronę nie miały już tak drastycznych rozmiarów, jak w przypadku edukacji przed-szkolnej. Największy spadek wystąpił w Nowej Zelandii – o 9%, w Grecji o 5%, w Luksemburgu o 3,5%, oraz w Hiszpanii, Kanadzie i Szwajcarii o nieco ponad 1%. Natomiast tendencje wzrostowe wystąpiły kolejno w Australii – o 7%, w Danii o 5%, w Belgii o 3%, w Niemczech, Francji i Austrii średnio o 2%¹⁷.

Na uwagę zasługują dane statystyczne GUS dotyczące naszego kraju, wedle których prywatyzacja w sektorze szkolnictwa w ostatniej dekadzie posiadała wyraźne tendencje wzrostowe. W roku szkolnym 1989/90 prywatnych szkół podstawowych było 12, zaś w roku 2000/2001 już 280, a więc dwudziestokrotnie więcej. „Szybko powstawały też niepubliczne gimnazja. W pierwszym roku ich istnienia (1999/2000) powstało w kraju 239 takich szkół, a w kolejnym było już ich 296. Bardzo dynamicznie rosła również liczba liceów – od 20 w roku szkolnym 1989/90 do 276 w roku 2000/01”¹⁸. W ogólnych zestawieniach z 2001 roku największy odsetek szkół niepublicznych występował w przypadku liceów – ok. 20%, następnie gimnazjów – 7% i szkół podstawowych – 2,5%. Należy również nadmienić, że bardzo duży odsetek wśród szkół niepublicznych stanowią placówki prowadzone przez organizacje wyznaniowe, które na początku 2000 roku w przypadku szkół podstawowych stanowiły 23%, gimnazjów 35% i liceów aż 47%. Tym niemniej w ogólnym rozliczeniu liczba szkół niepublicznych nie przekracza 4% w skali naszego kraju¹⁹.

Przyglądając się udziałowi szkolnictwa wyznaniowego w innych państwach, okazuje się, że dane dotyczące naszego kraju nie są w tym względzie odosobnione. „Histo-

¹⁶ *Entwicklung des Privatschüleranteils im Primarschulbereich zwischen 1970 und 1989* [w:] M. Weiss, B. Steinert, op.cit., s. 446, tab. 3.

¹⁷ *Entwicklung des Privatschüleranteils im allgemeinem Sekundarbereich (I und II) zwischen 1975 und 1989* [w:] M. Weiss, B. Steinert, op.cit., s. 445.

¹⁸ Por. E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, Warszawa 2004, s. 28, por. także ibidem, Rys. 1. Rozwój szkolnictwa niepublicznego w Polsce w latach 1989–2002, s. 29.

¹⁹ Na temat realiów funkcjonowania szkolnictwa niepublicznego w Polsce por. m.in.: *Szkoły niepaństwowe w systemie edukacji w Polsce*, red. R. Siemińska, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 1–2; B. Przyborowska, *Szkoły niepubliczne. Oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń 1997; E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, Warszawa 1997; M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnej utopii*, Kraków 2001.

ryczne uwarunkowania spowodowały, że w większości krajów Europy Zachodniej, w Stanach Zjednoczonych, Australii oraz w wielu innych krajach w sektorze prywatnym dominują szkoły wyznaniowe: 95% w Holandii, 93% we Francji, 80% w RFN²⁰.

Mogłoby się wydawać, że 10 lat później, na początku XXI wieku, również w innych państwach sytuacja szkolnictwa prywatnego może ulec istotnemu przewartościowaniu. Analizując zgromadzone w 2002 roku przez Eurydice dane dotyczące udziału szkolnictwa prywatnego w narodowych systemach szkolnych poszczególnych krajów, różnić warto: szkoły prywatne stopnia podstawowego i średniego dotowane przez państwo (w ponad 50%), niedotowane przez państwo (gdy ewentualne dotacje ze środków publicznych nie przekraczają 50%) oraz tzw. inne rodzaje szkół prywatnych. Najwięcej szkół prywatnych znajduje się obecnie w Holandii – 76% (w tym 1% szkół prywatnych niefinansowanych przez państwo), następnie w Belgii – 58%, w Wielkiej Brytanii – 35% (w tym 4% szkół bez wsparcia państwa), na Maltcie – 31% (w tym 9% również bez dotacji państwa), tyleż samo w Hiszpanii – 31% (w tym 5% bez dotacji państwowych), we Francji – 21% (w tym 4% bez dofinansowań publicznych) oraz w Luksemburgu – 12% (w tym 6% bez dotacji państwa). W pozostałych krajach procentowy udział szkolnictwa prywatnego nie przekracza 10%.

Z przeanalizowanych powyżej danych statystycznych systematycznie gromadzonych przez UNESCO od lat 70. po początek lat 90. oraz danych zebranych przez Eurydice na początku 2000 roku wynika, że o występowaniu zdecydowanych trendów prywatyzacyjnych w przedstawionych powyżej krajach nie może być mowy. Optymizmem napawa jednak sytuacja wzrastających z roku na rok subwencji publicznych na rzecz prywatnego sektora edukacyjnego, przynajmniej w niektórych państwach²¹. Prawnie dotowanie lub niedotowanie szkolnictwa prywatnego z funduszy publicznych związane jest z dwiema odmiennymi koncepcjami wolności nauczania: tzw. negatywnej, która zabiega o możliwie największą separację szkół od nadmiernej ingerencji państwa w sprawy dotyczące edukacji prywatnej, oraz tzw. pozytywnej, która zakłada aktywną rolę państwa w realizacji prywatnych inicjatyw edukacyjnych. Fakt subwencjonowania szkolnictwa prywatnego w poszczególnych krajach znajduje bezpośrednie przełożenie w potencjalnej liczbie szkół oraz uczniów uczęszczających do tego typu szkół, czego doskonałym potwierdzeniem jest Holandia czy Belgia, gdzie za sprawą tzw. paktu szkolnego (swoistej ugody z państwem) w trakcie trwania obowiązku szkolnego nauka w szkołach prywatnych jest bezpłatna, a więc rodzice są zwolnieni od uiszczania czesnego za szkołę.

²⁰ Por. W. Rabczuk, op.cit., s. 31.

²¹ Por. *Die meisten Schulerinnen und Schuler im Primar- und Sekundarbereich besuchen öffentlichen Schulen oder öffentlich geforderte Privatschulen* [w:] *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002*, Kapitel B: *Strukturen und Bildungseinrichtungen*, Eurydice 2002, s. 10.

W 2001 roku w krajach Unii Europejskiej do szkół prywatnych funkcjonujących bez subwencji publicznych uczęszczało łącznie 3,2% uczniów. W Grecji, Włoszech, Portugalii udział ten wynosił nawet 5%. W krajach stowarzyszonych wówczas z Unią procent uczniów pobierających naukę w szkołach prywatnych niesubwencionowanych wynosił 2,5%. Na Cyprze i Malcie liczba ta wahała się pomiędzy 7 a 9%²².

Jak słusznie zauważył Wiktor Rabczuk w książce pt. *Szkolnictwo prywatne w świecie*, główna funkcja szkolnictwa prywatnego nie polega na innowacyjności, ze względu na stosunkowo niewielką liczbę szkół eksperymentalnych, czy kompensacyjności, której celem byłoby liczbowe wyrównywanie deficytu szkolnictwa publicznego, lecz jej zadaniem jest „przede wszystkim równoważenie niedostatków w jakości procesów nauczania i wychowania w szkołach państwowych, w mniejszym zaś stopniu oferowanie programu czy modelu nauczania odmiennego od publicznego”²³. Prognozę tę przedstawił w końcu lat 70. francuski socjolog R. Ballion, który analizując trendy rozwoju szkolnictwa prywatnego, stwierdził, że „szkolnictwo prywatne można traktować jako produkt społeczny, mający na celu złagodzenie dysfunkcji dominującej instytucji edukacyjnej”²⁴. Jak się okazuje, prognoza ta nie straciła nic na swojej aktualności nie tylko na przestrzeni ostatnich trzech dekad, ale i współcześnie, na początku XXI wieku.

Analizując sytuację szkolnictwa prywatnego w krajach Europy Zachodniej i krajach do niedawna zrzeszonych z Unią, widać wyraźne rozbieżności pomiędzy tymi krajami co do zakresu oraz dynamiki powstawania szkół prywatnych. O ile w krajach Europy Środkowo-Wschodniej po przemianach ustrojowych zaobserwowano w wielu przypadkach wyraźne tendencje ilościowego wzrostu szkół w sektorze szkolnictwa prywatnego, to w krajach Europy Zachodniej o ugruntowanych tradycjach demokratycznych zauważono w zdecydowanej większości państw tendencję względnej stabilizacji lub spadku liczby szkół w omawianym sektorze, a jedynie w nielicznych przypadkach minimalne tendencje wzrostowe. Tym niemniej przyglądając się procentowemu udziałowi szkolnictwa prywatnego w relacji do szkolnictwa publicznego w skali kraju, państwa Europy Środkowo-Wschodniej wypadają bardzo mizernie (posiadając najczęściej kilkuprocentowy udział szkolnictwa prywatnego) w stosunku do krajów Europy Zachodniej, gdzie udział ten wynosi od kilkunastu do kilkudziesięciu procent. Być może w przyszłości sytuacja ta ulegnie istotnemu przewartościowaniu nie tylko ilościowemu, ale i jakościowemu (byłoby to szczególnie wskazane w przypadku krajów do niedawna zrzeszonych z Unią, w których jakość nowo powstałych szkół finansowanych przez podmioty prywatne pozostawia wciąż wiele do życzenia).

²² Por. Eurydice: *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002*. Kapitel B: *Strukturen und Bildungseinrichtungen*, Eurydice 2002, s. 11.

²³ Por. W. Rabczuk, op.cit., s. 31.

²⁴ Za W. Rabczukiem, op.cit., s. 33; R. Ballion, *Les fonctions sociales de l'enseignement privé*. *Comisariat général au Plan, Rapport Cordes*, Paris 1978, s. 143.

W aspekcie rozbieżności występujących w krajach Europy Środkowo-Wschodniej na szczególną uwagę zasługuje badanie porównawcze przeprowadzone w 1999 roku przez CBOS, IVVM (Instytut Badania Opinii Społecznej w Pradze) oraz T(RKI) (Centrum Informatyki i Badań Społecznych w Budapeszcie), którego celem było zbadanie oceny systemu szkolnictwa publicznego w Polsce, Czechach i na Węgrzech pod względem poziomu kształcenia oraz dostępu młodzieży do szkół średnich i wyższych, a także stosunek badanych do szkolnictwa niepublicznego. Jeśli chodzi o szkolnictwo publiczne, okazało się, że najmniej zadowoleni z poziomu kształcenia w tym sektorze są Węgrzy (na wszystkich trzech poziomach: podstawowym, średnim i wyższym). Natomiast edukację w publicznych szkołach podstawowych zdecydowanie najlepiej ocenili Czesi (72% ocen pozytywnych), następnie Polacy (67%), a dopiero na ostatnim miejscu Węgrzy (61%). W ocenie poziomu nauczania w publicznych szkołach średnich najprzychylniejsi okazali się Polacy (64%), na drugim miejscu Czesi (odpowiednio 63%), na trzecim Węgrzy (53%). Podobna sekwencja wystąpiła w przypadku publicznego szkolnictwa wyższego, które najwięcej pozytywnych ocen uzyskało w Polsce (57%), następnie w Czechach (49%), zaś najmniej na Węgrzech (42%)²⁵.

Kwestia zadowolenia bądź niezadowolenia z edukacji publicznej w przedstawionych krajach implikuje odwrotnie proporcjonalny rozkład aprobaty dla istnienia szkolnictwa niepublicznego w każdym z analizowanych krajów. Ponad połowa Węgrów opowiedziała się za istnieniem, obok publicznych, także prywatnych szkół podstawowych (59%), średnich (62%) oraz wyższych (60%). Na drugim miejscu znaleźli się Polacy, wśród których 49% opowiedziało się za funkcjonowaniem prywatnych szkół podstawowych, 54% za istnieniem prywatnych szkół średnich oraz 55% za prywatnymi uczelniami wyższymi. Natomiast Czesi, którzy stosunkowo najlepiej oceniali swój system szkolnictwa publicznego, w zdecydowanie najsłabszy sposób poparli prywatne szkolnictwo podstawowe (34%) oraz wyższe (również 34%), zaś prawie identycznie jak Polacy opowiedzieli się za istnieniem prywatnych szkół średnich (56%). Warto również nadmienić, że jedynie w przypadku Czech liczba przeciwników prywatnych szkół wyższych i podstawowych była wyższa od liczby ich zwolenników.

Podsumowując przedstawione w niniejszym artykule dane statystyczne i wysnute na ich podstawie hipotezy, można stwierdzić, iż rosnące zainteresowanie pluralizacją ofert edukacyjnych oraz podejmowanie aktywnych przedsięwzięć zmierzających do realizacji zmian w tym obszarze może w przyszłości spowodować powstanie zupełnie nowych tendencji, prowadząc do zmniejszenia różnic pomiędzy poszczególnymi kra-

²⁵ Por. Polacy, Czesi i Węgrzy o edukacji w swoich krajach, oprac. B. Wiórka, CBOS, 1999; G. Kaptas-Górzańska, *Edukacja w Polsce, Czechach i na Węgrzech*, „Szkoła Zawodowa” 2000, nr 3, s. 55–59; B. Himmel, *Szkoły prywatne w Republice Czeskiej – między euforią a otrzeźwieniem* [w:] *Edukacja w świecie współczesnym: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Lepperta, Kraków 2000, s. 189–198.

jami w jednym obszarze i jednoczesnego pojawienia się zupełnie nowych zróżnicowań. Te z pewnością staną się przedmiotem wielu interesujących badań oraz być może rzucać zupełnie nowe światło na ostateczne wyniki analiz statystycznych.

Interesujące w tym aspekcie wydaje się studium B. Przyborowskiej na temat obecnego i przyszłego modelu edukacji w ramach różnych systemów kształcenia odpowiadającego wymogom zmieniającego się otoczenia (w aspekcie lokalnym i globalnym) oraz nowym wyzwaniom stawianym przed poszczególnymi społeczeństwami²⁶. Próba prześledzenia kierunku (względnie kierunków) ewoluowania systemów edukacyjnych poszczególnych społeczeństw oraz analiza ich przyczyn rozważana jest w tej książce w ramach dwu dopełniających się podejść badawczych: synchronicznego i diachronicznego. W perspektywie synchronicznej (statycznej) „zmiana edukacyjna rozumiana jest jako następstwo interakcji systemu oświatowego z innymi sferami praktyki społecznej. Spogląda się na nią przez pryzmat jej stanu: analizuje się skład, zawartość i strukturę w danym momencie czasowym”²⁷. Natomiast w ramach podejścia diachronicznego (dynamicznego) zmiany edukacyjne traktuje się jako „ukierunkowane procesy rozwoju, ewolucji i postępu zachodzące w sferze edukacji”²⁸. Zastosowanie tych dwu podejść do analizy struktur innowacyjnych w kształceniu sprawia, iż o ile w perspektywie diachronicznej uwzględnione zostały dwa wymiary czasowe: przeszłość i przyszłość, o tyle w ramach perspektywy diachronicznej struktury te rozpatrywane są w kontekście aktualnie dziejącej się teraźniejszości. To, co zasługuje więc na szczególną uwagę w tej pozycji, to próba przedstawienia nie tylko faktycznego stanu już istniejących praktyk edukacyjnych, ale także zasugerowanie form, struktur oraz dostrzeżenie ewentualnych mankamentów, które mogą wystąpić w funkcjonowaniu zupełnie nowych instytucji, które mogą pojawić się w przyszłości bądź już występują w charakterze innowacyjnych prototypów.

Na podstawie przeprowadzonych przez autorkę badań weryfikacyjnych okazało się, że „najwyższym – zbiorczym poziomem innowacyjności charakteryzuje się instytucja edukacyjna zaspokajająca potrzeby autoteliczne w otoczeniu stabilnym, a najniższym instytucja zaspokajająca potrzeby instrumentalne w otoczeniu stabilnym. Nie stwierdzono natomiast statystycznie istotnych różnic pomiędzy poziomem innowacyjności placówki a otoczeniem, w którym ona funkcjonuje (zmienne lub stabilne) oraz typem potrzeb edukacyjnych, jakie zaspokaja (potrzeby autoteliczne lub instrumentalne)”²⁹. Interesująca jest również wysunięta przez B. Przyborowską teza, iż organizacje edukacyj-

²⁶ B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria-praktyka-rozwoj*, Toruń 2003; por. m.in. W. Kojas, Ł. Dawid, *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, Cieszyn 2001; E. Masłyk-Musiak, *Spoleczne uwarunkowania procesów innowacyjnych*, Warszawa 1987; S. Kwiatkowski, *Spoleczeństwo innowacyjne*, Warszawa 1990; P. F. Drucker, *Spoleczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999.

²⁷ Por. B. Przyborowska, op.cit., s. 18.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem, s. 221.

ne na tle pozostałych organizacji funkcjonujących w przestrzeni społecznej charakteryzują się wyraźną biernością wobec otoczenia, niskim stopniem, bądź brakiem, współpracy z innymi organizacjami, zarówno o podobnym, jak i odmiennym charakterze, niewielką elastycznością wobec zmieniającej się rzeczywistości, a także wyjątkową ostrożnością w stosunku do pojawiających się nowości. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest fakt, iż „na zbyt innowacyjne oferty edukacyjne, znacznie wyprzedzające aktualne potrzeby edukacyjne zarówno o charakterze instrumentalnym, jak i autotelicznym nie ma chętnych”³⁰. Zawarte w tej książce uwagi i wnioski warto przestudiować nie tylko przez podmioty aktualnie prowadzące czy noszące się z zamiarem założenia oryginalnych szkół prywatnych w ramach różnych systemów edukacyjnych, ale także przez badaczy śledzących to zjawisko w aspekcie lokalnym i globalnym. Będzie to miało bowiem w przyszłości znaczenie nie tylko dla każdej instytucji tego typu z osobna, ale także wpłynie na ogólny obraz tendencji prywatyzacyjnych, z którymi będziemy mieli do czynienia w najbliższej przyszłości.

LITERATURA:

- Ballion R., *Les fonctions sociales de l'enseignement privé. Commissariat général au Plan, Rapport Cordes*, Paris 1978.
- Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens*, red. R. K. von Weizsäcker, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Neue Folge band 262, Berlin 1998.
- Die meisten Schulerinnen und Schuler im Primar- und Sekundarbereich besuchen öffentlichen Schulen oder öffentlich geforderte Privatschulen [w:] Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002. Kapitel B: Strukturen und Bildungseinrichtungen*, Eurydice 2002.
- Drucker P. F., *Spółczesność pokapitalistyczna*, Warszawa 1999.
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnej utopii*, Kraków 2001.
- Formen und Status des privaten und nicht-staatlichen Bildungswesens In den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft*, red. Eurydice, Das Bildungsinformation-netz in der Europäischen Gemeinschaft, Brüssel 1992.
- Himmel B., *Szkoły prywatne w Republice Czeskiej – między euforią a otrzeźwieniem [w:] Edukacja w świecie współczesnym: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leperta, Kraków 2000.
- James E., *Why do Different Countries Choose a Different Public-Private Mix of Educational Services?*, „The Journal of Human Resources” 1993, nr 3.
- Kaptas-Górzańska G., *Edukacja w Polsce, Czechach i na Węgrzech*, „Szkoła Zawodowa” 2000, nr 3.

³⁰ Ibidem.

- Kojs W., Dawid Ł., *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, Cieszyn 2001.
- Kwiatkowski S., *Spółeczeństwo innowacyjne*, Warszawa 1990.
- Masłyk-Musiał E., *Spółeczne uwarunkowania procesów innowacyjnych*, Warszawa 1987.
- Michalska A., *Prawa człowieka w systemie norm międzynarodowych*, Warszawa 1982.
- Michalska A., *Uniwersalizm praw człowieka [w:] Państwo, prawo, obywatel*, Wrocław 1989.
- OECD „*Education at a Glance*”, Paris 1993.
- OECD „*Education at a Glance*”, Paris 2004, polish summary, *Szkołnictwo w skrócie: Wskaźniki OECD – wydanie z 2004 roku*.
- Okoń W., *Szkoły alternatywne jako czynnik zmiany edukacyjnej [w:] idem, Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1999.
- Polacy, Czesi i Węgrzy o edukacji w swoich krajach, oprac. B. Wiórka, CBOS, 1999.
- Prywatyzacja [w:] Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall (red. nauk. pol. wyd. M. Tabin), Warszawa 2004.
- Prywatyzacja [w:] Wielka Internetowa Encyklopedia Multimedialna WIEM*, www.wiem.onet.pl/0095b9.html
- Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria–praktyka–rozwój*, Toruń 2003.
- Przyborowska B., *Szkoły niepubliczne. Oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń 1997.
- Putkiewicz E., Wilkomirska A., *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, Warszawa 2004.
- Putkiewicz E., Wilkomirska A., Zielińska A., *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, Warszawa 1997.
- Rabczuk W., *Szkołnictwo prywatne w świecie*, Warszawa 2000.
- Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002*. Kapitel B: Strukturen und Bildungseinrichtungen, Eurydice 2002.
- Szkoły niepaństwowe w systemie edukacji w Polsce*, red. R. Siemieńska, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 1–2.
- Weiss M., *Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1993, 39, 1.
- Weiss M., *Kostenkennwerte staatlicher Schulen. Zur Problematik ihrer Verwendung bei Systemvergleichen und der Festlegung der staatlicher Finanzhilfe für Privatschulen*, „Recht der Jugend und des Bildungswesens” 1988, 36, 3.
- Weiss M., Steinert B., *Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven*, „Die Deutsche Schule” 1994, nr 86, z. 4.
- Wielicki K., *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003.
- Wolność nauczania w świetle międzynarodowych aktów prawnych [w:] W. Rabczuk, Szkołnictwo prywatne w świecie*, Warszawa 2000.