

## Przedsiębiorcza edukacja: likwidacja publicznego systemu szkolnictwa

Autorzy: **Andrew Young, Walter Block**

Źródło: [mises.org](http://mises.org)

Tłumacz: **Agata Liberska**

*Artykuł został opublikowany po raz pierwszy w „International Journal of Value-Based Management”, nr 12 (1999), s. 195–207.*

Poza obroną narodową żadna z usług zapewnianych przez rząd nie jest analizowana w mniejszym stopniu niż zapewnianie i dotowanie publicznej edukacji podstawowej i średniej. Nawet osoby uznawane za skrajnych zwolenników wolnego rynku — takie jak Milton Friedman — popierają finansowanie edukacji do końca szkoły średniej:

*Zawsze (i nie bez powodu) byliśmy dumni z powszechności i dostępności edukacji dla wszystkich i z roli, jaką szkolnictwo publiczne odegrało we wspieraniu asymilacji nowoprzybyłych w naszym społeczeństwie, zapobieganiu podziałów i umożliwianiu ludziom z różnych kręgów kulturowych i religijnych wspólnego, harmonijnego życia (Friedman, Friedman, 1979, s. 140–141).*

Sam pomysł całkowitego usunięcia rządu z domeny edukacji jest brany za irracjonalny i złośliwy lub uważany za nierealne szaleństwo. Wydaje się to dziwne, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że krytyków obecnego stanu rzeczy można znaleźć zarówno w ugrupowaniach lewicowych, jak i prawicowych. Wciąż jednak — w świecie akademickim i wśród obywateli przeważa opinia — że mimo potrzeby reform w oświacie, powinna ona pozostać „nieodpłatnie” zapewniana przez rząd.

Edukacja, jak każda inna usługa, nie może być świadczona bardziej wydajnie w inny sposób niż za pośrednictwem rynku.

W przeciwieństwie do większości współczesnych opinii popierających „prywatyzację” szkół, nie uważamy, aby kontrakty rządu z prywatnymi przedsiębiorstwami, wydawanie rządowych bonów oświatowych czy bezpośrednie finansowanie przez państwo prywatnych instytucji były rozwiązaniami wolnorynkowymi<sup>1</sup>.

### **Edukacja jest usługą**

Edukacja podstawowa i średnia jest usługą jak każda inna i może być produkowana przez rynek i system cenowy. Rodzice zwykle chcą zapewnić edukację swoim dzieciom. Nauczyciele, pracownicy administracji i właściciele budynków szkolnych będą świadczyć dzieciom usługę tak długo, jak długo będą wynagradzani za swoją pracę. Gdy rodzic odwiedza miejsce kształcenia, ocenia oferowaną tam usługę, zaś szkoła, wciągnięta w ten przemysł pragnieniem odniesienia korzyści<sup>2</sup>, ponosi koszty jej zapewniania. Zaakceptuje tylko cenę wyższą lub równą tym kosztom, a rodzic zaoferuje się zapłacić cenę niższą lub równą oszacowanej przez niego wartości edukacji. Jeśli cena zostanie zaakceptowana przez obie strony, nastąpi wymiana i szkoła zapewni dziecku usługę. W ten nieskomplikowany sposób — znany każdemu ekonomście i intuicyjny niemal dla wszystkich — rynek może zapewnić edukację podstawową i średnią w ten sam sposób, w jaki zapewnia naprawy samochodowe, usługi fryzjerskie i wiele innych, o których świadczenie i otrzymywanie targują się ludzie. Mimo że dogmat publicznego systemu szkolnictwa jest niemal

---

<sup>1</sup> Rozważania na temat tej i innych reform pseudoprywatyzacyjnych w: Lieberman (1989, s. 6–9).

<sup>2</sup> Zarówno krytycy, jak i zwolennicy wolnego rynku ignorują kwestię, która ma wiele praktycznych zastosowań w mechanizmach rynkowych — odnoszone korzyści nie muszą być korzyściami finansowymi, ale również emocjonalnymi lub psychologicznymi. Kto więcej zyskuje: nauczyciel, który nie znosi dzieci, a zarabia 100 dolarów za przeprowadzenie lekcji czy nauczyciel, który kocha swoją pracę, ale zarabia tylko 75 dolarów za lekcję? Nie można tego ustalić. To prawda, że w społeczeństwie rynkowym miłość bliźniego nie jest zazwyczaj postrzegana jako główna siła napędzająca działalność gospodarczą. Jednak pomijanie dobroci ludzi jest niesprawiedliwym przedstawieniem korzyści własnej i możliwości dobroczynności w gospodarce rynkowej. Komentarze na ten temat w: Friedman (1978, rozdz. 3).

wszechobecny, nie istnieje proste wytłumaczenie, dlaczego edukacja podstawowa i średnia nie może być zapewniana przez prywatne alternatywy dla rządu<sup>3</sup>.

Edukacja to usługa, a w każdej chwili niezliczone ilości usług są zapewniane na rynku. Musi istnieć uzasadnienie dla tego, że społeczeństwo trzyma się obecnego systemu (i opłaca go ze swoich podatków). Tylko wtedy, gdy uda się to uzasadnienie satysfakcjonująco sformułować, można uznać zapewnianie edukacji przez rząd za właściwe.

Jakie argumenty przedstawia się za edukacją finansowaną przez rząd?

1. Jest to konieczny aspekt demokracji i, paradoksalnie, obywatele muszą zostać obciążeni podatkiem, aby system zabezpieczył ich wolność.
2. Rynek nie byłby w stanie zapewnić równych szans i takiej samej jakości edukacji dla wszystkich.
3. Edukacja generuje [efekty zewnętrzne](#), więc zapewnianie jej przez rynek byłoby nieefektywne.

Rozważmy każdy z tych argumentów.

### **Konieczne dla „wolności”?**

Pogląd, że edukacja podstawowa i średnia powinna być dostępna dla wszystkich w systemie publicznym stał się przez lata nieodłącznym elementem wyobrażenia o społeczeństwie republikańskim. Pierce (1964, s. 3–4) opisuje historię tego zjawiska:

*Tu zrodziła się nowa obawa dotycząca edukacji, na którą zwrócił uwagę Thomas Jefferson. Wierzył on, że ludzie nie będą umieli dobrze sobą zarządzać, jeśli nie będą wykształceni (...). Ta koncepcja przeszła kilka stadiów rozwoju: od pomysłu Jeffersona, że aby ludzie byli w stanie rozsądnie głosować, muszą być*

---

<sup>3</sup> Nie ma też prostego wyjaśnienia, dlaczego pewne konkretne działania, które rząd postanowił zapewnić pod pojemnym terminem „edukacji”, ostatecznie są rozumiane jako edukacja. Ten termin obejmuje wiele różnych aktywności, podczas których dzieci się uczą, takich jak: czytanie książek i gazet, oglądanie telewizji, rozmowy i dyskusje z innymi. W klasie szkolnej możliwości są ograniczone. Warto zauważyć, że rynek jest w stanie zapewnić wszystkie doświadczenia edukacyjne.

*wykształceni — to sposób na przetrwanie w świecie konkurujących ze sobą ideologii<sup>4</sup>.*

Obraz edukacji jako katalizatora sukcesów demokratycznego rządu przekształcił się z biegiem czasu w obraz edukacji jako koniecznego warunku wolności. Aby mogła zajść taka zmiana, znaczenie wolności musiało zostać zmodyfikowane. Jak zauważa Graham (1963, s. 45–46), ludzie mogą błędnie „interpretować wolność jako prawo do krytyki i wybierania swoich mistrzów — osób, dla których pracują, polityków, którzy zajmują się ich sprawami publicznymi, czasopism, książek, przemówień czy też programów telewizyjnych, które wpływają na ich opinie”. Ale według bardziej trafnej według Grahama definicji: „społeczeństwo demokratyczne rozpoznałoby potrzebę zwierzchności w każdej grupie społecznej i uznałoby wolność za prawo do uczestniczenia we władzy” (Graham, 1963, s. 45–46). Aby uczestniczyć we władzy (chodzi tu o reprezentatywny charakter władzy w Stanach Zjednoczonych), obywatele muszą posiadać odpowiednie informacje, a zatem edukacja jest w pełni zrozumiałą funkcją państwa<sup>5</sup>.

Takie rozumienie wolności można jednak zakwestionować. Przeanalizujmy, jak postrzegał ją John Locke — filozof, którego rozważania miały wielki wpływ na rewolucję amerykańską.

---

<sup>4</sup> Należy zauważyć, że chociaż Jefferson zdecydowanie doceniał wykształcenie, raczej nie zaakceptowałby publicznego systemu edukacji. Trzeci prezydent Stanów Zjednoczonych był członkiem nurtu opowiadającego się za niewielką (jeśli w ogóle istniejącą) władzą rządową, który ostatecznie został stłumiony przez federalistów. Wpływ Jeffersona na dzieje Stanów Zjednoczonych w początkach ich istnienia opisuje Rothbard w [O nową wolność. Manifest libertariański](#).

<sup>5</sup> Paradoks osiągnięcia prawdziwej wolności przez przymus (choć jest to przymus kontrolowany przez reprezentantów obywateli) wydaje się bardziej odpowiadać wielu ideologiom komunistycznym niż klasyczno-liberalnym tradycjom, zwykle kojarzonym z powstaniem Stanów Zjednoczonych. Porównajmy Grahamowskie pojęcie wolności z twierdzeniami Piotra Kropotkina, księcia w carskiej Rosji i orędownika anarchizmu komunistycznego: „Naród sam zniesie własność prywatną (...), w imieniu całej społeczności biorąc w posiadanie cały dobytek zgromadzony dzięki pracy poprzednich pokoleń (...). Jeszcze nigdy ludzie nie pracowali tak, jak będą od tego dnia, gdy praca stanie się wolna, a wszystko, co uczyni pracownik będzie źródłem dobrobytu całej komuny”. Zob. Kropotkin (1970, s. 128).

*Zatem Wolność Człowieka i Swoboda działania zgodnie z jego Wolą jest zbudowana na posiadaniu przez niego rozsądku, który potrafi uczyć go prawa, wedle którego ma działać i pozwala wiedzieć, w jakim stopniu może kierować się wolną wolą. (Locke, 1978, s. 3)*

Według Locke'a wolność opiera się przede wszystkim na ludzkim rozsądku. To dzięki niemu człowiek ma możliwość i obowiązek rządzić sobą. Ta koncepcja wolności została szeroko rozpowszechniona w Ameryce poprzez *Listy Katona* (Rothbard, 1978, s. 4). Podobne poglądy na temat wolności głosił także John Stuart Mill, który później — w XIX w. — napisał: „te same przyczyny, dla których powinna istnieć wolność opinii, udowadniają, że [jednostka] powinna móc bez żadnych nacisków wprowadzić swoje poglądy w życie na własną odpowiedzialność” (Mill, 1956, s. 23)<sup>6</sup>.

Co więcej — chociaż ludzie wykształceni być może lepiej potrafią wywierać wpływ na rząd republiki, jest coś perwersyjnego w państwie, które edukuje obywateli, jak należy tym państwem zarządzać.

Jak zauważa Lieberman (1989, s. 11):

*Krótko rzecz ujmując, teoria wyboru publicznego dowodzi, że zachowanie polityków i biurokratów może być łatwo wyjaśnione według tych samych zasad, które rządzą zachowaniem w prywatnych interesach. W sprawach prywatnych ludzie najczęściej działają tak, aby zwiększyć własne korzyści — zaś urzędnicy publiczni tak, by ponownie wygrać wybory, zwiększyć swoje dochody, uzyskać dodatkowe korzyści lub poprawić swój status. Jeśli celem szkolnictwa publicznego jest ukształtowanie świadomych obywateli, potrafiących wybrać tych, którzy rządzą państwem, to z całą pewnością kontrola nad tym, czego się naucza i w jaki sposób, nie powinna pozostawać w rękach rządzących.*

---

<sup>6</sup> Mimo że Grahamowskie pojęcie wolności nie było tym, które uformowało naród amerykański, stało się ono pojęciem dominującym. Na szczęście od tamtej pory badano i rozszerzono podstawowe idee wolności. Jedną z najważniejszych prac na ten temat stworzył Hayek (1960).

Boaz (1991, s. 19) zauważa: „Nawet w przypadku najbardziej podstawowych przedmiotów szkolnych niebezpieczeństwem jest nauczanie ich z tylko jednego punktu widzenia we wszystkich szkołach”. Państwowy monopol na nauczanie powoduje niepożądany konformizm programów nauczania. Williams (1978) poprawnie opisuje system edukacji publicznej jako „wymagający wspólnej decyzji nad wieloma aspektami [edukacji]”, zauważając, że edukacja jest oferowana wszystkim — „niezależnie od tego, czy [rodzic] zgadza się ze wszystkimi decyzjami, czy nie”<sup>7</sup>. Ludzie osadzeni na stanowiskach, które dają im władzę w państwie, mają kontrolę nad tym, czego dzieci uczą się o historii, rządzie, ekonomii itd.

Rezultatem takiego stanu rzeczy są obywatele wykształceni przez władze państwowe w tym, jak te władze wybierać.

Oczywiście, odpowiedzialni za planowanie i kierowanie programami nauczania mają najczęściej dobre chęci<sup>8</sup>, ale — jak słusznie zauważa Ludwig von

---

<sup>7</sup> Brown (1992) twierdzi, że konsumenci edukacji podstawowej i średniej chcą takiego konformizmu. Píše on: „Powszechna jednolitość w szkołach może być spowodowana w dużej mierze przez niepewność (...). [L]udzie będą chcieli poszerzać swoje możliwości wybierając szkoły, w których ta jednolitość jest obecna”. Chodzi o to, że konwencjonalny program nauczania zawiera odrobinę każdego przedmiotu (to znaczy matematyki, historii, angielskiego, nauk ścisłych itd.) i że jeśli uznaje się naukę każdego przedmiotu za osobną inwestycję, to konsumenci poszerzają w ten sposób swoje edukacyjne portfolio. A zatem niezależnie od tego, czy szkoły są publiczne, czy prywatne, konformizm w programach nauczania będzie obecny. Brown zauważa, że szkoły prywatne oferują niemal identyczne przedmioty podstawowe, rywalizując między sobą drugorzędnymi cechami, na przykład edukacją religijną. Brown popełnia jednak dwa błędy w swojej analizie. Po pierwsze, ignoruje fakt, że chociaż szkoły prywatne i publiczne często oferują te same przedmioty podstawowe, to szkoły prywatne mogą rywalizować ze sobą (i robią to) w oparciu o to, *jakimi metodami* i z *jakiej perspektywy* nauczają, a także w oparciu o *wyniki nauczania przedmiotów* (czyli tym, jak dobrze uczeń je poznał). Po drugie, Brown popełnia karygodny błąd, pisząc, że obecne programy nauczania w szkołach prywatnych są wynikiem konkurencji na rynku, podczas gdy tak naprawdę rywalizują one z państwowym monopolem, który wygrywa dzięki możliwości pobierania opłat w podatkach (przez co dla konsumentów są to koszty utopione).

<sup>8</sup> Naturalnie „najczęściej” nie znaczy „zawsze”. Rozważmy [The National School Lunch Act](#) (Akt o lunchach szkolnych) z 1946 roku. Oczywiście, za stworzeniem takiego prawa nie mogło stać nic innego, jak tylko dobre intencje wobec amerykańskich dzieci. Tak naprawdę istniały dwa cele: „chronić zdrowie i dobre samopoczucie dzieci” oraz

Mises (1952, s. 45): „Żaden z planujących nie jest wystarczająco bystry, by rozważyć możliwość, że plan wprowadzony w życie przez rząd może różnić się od jego własnego”. Innymi słowy, nieważne, jak szczerze dana osoba chce pomóc innym, ostatecznie jest to wciąż jej własny plan.

Należy także zdać sobie sprawę z tego, że pomimo rozprawiania o szlachetnych ideałach Thomasa Jeffersona, utworzeniu rządu amerykańskiego przez lud i zachowaniu „wolności” obywateli, publiczna edukacja podstawowa i średnia w Stanach Zjednoczonych została wprowadzona z niezbyt szlachetnych pobudek. „Jedną z głównych motywacji dziewiętnastowiecznych amerykańskich »reformatorów edukacyjnych«, którzy stworzyli współczesny system publiczny, było użycie go w celu upośledzenia życia kulturowego i językowego przybywających do Ameryki fal imigrantów, a także, jak twierdził reformator Samuel Lewis, kształtowanie »jednego narodu«” (Rothbard 1978, s. 125). Szczególnymi celami reformatorów byli Niemcy i Irlandczycy. Monroe (1940, s. 224) z rozbijającą łagodnością opisuje nastawienie Amerykanów wobec imigrantów i kultur, które wnosili oni do Ameryki:

*Populacja zwiększyła się o ponad półtora miliona Irlandczyków i podobną liczbę Niemców. Przybyła także wielka liczba Anglików i Walijczyków, ale dwie pierwsze narodowości były wystarczająco skoncentrowane w jednym miejscu, by ich rasowy temperament, różny od naszego, i zwyczaje społeczne stały się nowymi czynnikami w naszym życiu politycznym, społecznym i ekonomicznym. [Te] elementy jako całość uczyniły problem*

---

„zachęcać naród do konsumpcji (...) produktów rolnych”. Kto pomyślałby, że tak pozornie niewinna ustawa może być pomocą dla amerykańskich rolników? Do programu lunchów szkolnych dodano w 1954 roku [Agricultural Act](#) (Akt o rolnictwie), który miał zwiększyć konsumpcję mleka poprzez refundowanie (z pieniędzy podatników, oczywiście) jego zakupu przez szkoły. Zob. Pierce (1964, s. 35). Kolejnym problemem związanym z programem szkolnych lunchów jest jego ukryty atak na rodzinę (odnosi się to także do późniejszego programu szkolnych śniadań). Państwo postrzega rodzinę jako konkurencyjną instytucję. Wszystko, co osłabia jedno, wzmacnia drugie i *vice versa* (to dlatego sowiecki rząd zachęcał dzieci do donoszenia na rodziców). Jaki może być lepszy sposób na odciążenie młodych od rodziców i wepchnięcie w ramiona kochającego państwa niż wprowadzenie systemu, w którym żywienie młodego pokolenia to obowiązek państwa?

*edukacyjny bardziej wyrazistym, a przez podkreślenie sprawdzianu, który musi przejść nasza struktura polityczna i społeczna, skierowały uwagę rdzennej populacji na rolę edukacji.*

Zauważmy, że Anglicy i Walijszczyki z ich kulturami, bardziej podobnymi z przeważającymi przekonaniem Amerykanów, są wspomniani tylko przelotnie, a bardziej egzotyczni Irlandczycy i Niemcy są elementami sprawdzianu „który musi przejść nasza struktura polityczna i społeczna”, tworzącymi „problem edukacyjny”.

Ponadto, poszczególne wolności, które Ameryka zagwarantowała swoim obywatelom „doprowadziły do tego, że ludzie sprzeciwiają się wszelkim formom rządowych ograniczeń i spowodowały zachowania, kwestionujące sukces samorządu. Duża część odpowiedzialności za ten stan nadchodzącej anarchii była powszechnie przypisywana niewykszolonym i nieokiełznanym przybyszom (...)” (Monroe, 1940, s. 223-224). Kultura imigrantów była rakiem toczącym społeczeństwo Stanów Zjednoczonych, niepasującym do amerykańskiej wolności. Paradoksalnie, rozwiązaniem, które miało pozwolić imigrantom korzystać z ich wolności, było odebranie im wolności edukacji i zmuszenie do płacenia za szkoły publiczne — niezależnie od tego, czy chcieli do niech uczęszczać, czy nie.

Badanie problemów w istniejącym już systemie szkół, przeprowadzone przez Sekretarza Zarządu Szkół Connecticut, wykazało wiele defektów: „Dziesiątym defektem było istnienie wielu szkół prywatnych” (Monroe, 1940, s. 244). Istnienie szkół prywatnych było uważane za szczególnie kłopotliwe w kontekście irlandzkich katolików. Jak pisze Rothbard (1978, s. 125): „Pragnieniem anglosaskiej większości było (...) rozbicie systemu katolickich szkół parafialnych”. Powszechne opodatkowanie, które zmuszało optujących za prywatną edukacją do płacenia za nią dwa razy (raz w podatkach, a następnie w czesnym szkoły prywatnej), było jedną z metod mających zniechęcić obywateli do prywatnej edukacji. W stanie Oregon ustanowiono nawet prawo delegalizujące prywatną edukację podstawową i średnią i zobowiązujące wszystkie dzieci do uczęszczania do szkół publicznych. Na szczęście, w sprawie [Pierce przeciwko Związkowi Sióstr](#) Sąd Najwyższy uznał to prawo za niekonstytucyjne.

## **Równe szanse?**

Niezależnie od tego, jakie motywy ukazuje się jako stojące za początkami publicznego systemu, istnieją krytycy rynku, którzy utrzymują, że obecnie rząd



zapewnia równe szanse edukacyjne. Najbardziej zdecydowani z tych krytyków uważają brak „nieodpłatnej” edukacji publicznej dostępnej dla wszystkich za niekonstytucyjny. Nie można zaprzeczyć temu, że rynek nie byłby w stanie zapewnić tej usługi każdemu. W systemie rynkowym, edukacja nie jest prawem. Jeśli się za nią nie zapłaci, nie otrzyma się jej<sup>9</sup>. Z kolei dopóki uiszczane będą opłaty, dopóty będzie się ją otrzymywać.

A zatem, wspierając na chwilę krytyków rynku, prawdziwym problemem, który wskazują, nie jest brak edukacji dla wszystkich. To oczywiste, ponieważ w systemie rynkowym każdy mógłby sobie pozwolić na *jakąś* jakość nauczania, ale nie każdy miałby dostęp do usługi *wysokiej jakości* czy *takiej, jaką otrzymują pozostali*<sup>10</sup>. Jak twierdzi Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych: „Naszą misją jest zapewnienie równego DOSTĘPU do edukacji i promowanie ZNAKOMITEGO POZIOMU nauczania dla całego narodu”<sup>11</sup>. Z tym zmodyfikowanym argumentem wciąż nie można się spierać. System rynkowy nie zapewniłby egalitarnej, wysokiej jakości edukacji wszystkim. Jednak by uzasadnić zapewnianie edukacji przez państwo, trzeba wykazać, że zapewnia ono edukację *bardziej egalitarną* i *wyższej jakości* dla wszystkich.

---

<sup>9</sup> To zdanie zdaje się wykluczać charytatywną edukację (na przykład stypendia) — i w kontekście mechanizmu cenowego rzeczywiście to czyni. Charytatywność oczywiście istnieje, ale została tu zignorowana, by pokazać, że nawet egoistyczne podejście (w najzimniejszym znaczeniu tego słowa) pasuje do przedstawianej tu propozycji. Nawiasem pisząc, stypendia (edukacyjna pomoc charytatywna) są najczęściej nagrodą za jakieś osiągnięcie, zatem stypendyści *zapłacili* już za swoją edukację swoim zaangażowaniem w naukę, sporcie itp. Osoba lub instytucja finansująca stypendium po uznaniu pewnych osiągnięć za wystarczająco dobre, by zapewnić usługi edukacyjne za darmo lub po obniżonej cenie, w efekcie także uzyskała opłatę za edukację (to znaczy zysk psychiczny). Możliwe, że istnieją stypendyści, którzy nie zrobili nic, by zasłużyć na pomoc, na przykład przyznaje się stypendia dla różnych grup etnicznych czy rasowych, jednak finansujący stypendium wciąż jest za nie wynagradzany, a stypendyści „zapewniają” cechy, które są ważne, w tym wypadku kolor skóry.

<sup>10</sup> W obecnym systemie najubożsi byłoby w stanie zaoszczędzić z pieniędzy z pomocy społecznej kwotę wystarczającą na zakup czterech czy pięciu książek rocznie lub na zatrudnienie ucznia szkoły średniej, który przez godzinę uczyłby dzieci matematyki. Naturalnie, byłaby to edukacja na bardzo niskim poziomie, ale przykład ten pokazuje, że problemem nie jest edukacja dla wszystkich. Problemem jest raczej sprawa *jakości* i *równości*.

<sup>11</sup> Oficjalna strona internetowa Departamentu Edukacji, dostęp 31.03.1997 r.

System państwowy nie radzi sobie z celami egalitarności. Nawet jego najzagorzalsi zwolennicy raczej nie twierdziliby, że szkoły publiczne oferują równe szanse edukacyjne w różnych grupach socjoekonomicznych. Jenks (1985) twierdzi, że „roczne wydatki na jednego ucznia na bogatych przedmieściach są zazwyczaj o 50% większe niż wydatki na ucznia w slumsach w tym samym obszarze metropolitalnym (...). Podatnicy wydają zazwyczaj mniej niż 5 000 dolarów [na ucznia przez rok] na edukację większości dzieci ze slumsów w porównaniu z ponad 10 000 dolarów na dzieci z przedmieść”. Systemowi etatystycznemu nie udało się też zrównać edukacji podstawowej i średniej w kontekście rasowym. Coleman i Hoffer (1987, s. xxiv) w szkołach prywatnych znaleźli mniej przypadków segregacji rasowej niż w szkołach publicznych. Ponadto, edukacji publicznej daleko do wysokiej jakości. Raport [National Assessment of Educational Progress](#) (NAEP) [Krajowej Oceny Postępu Edukacyjnego] podaje, że 50% uczniów ostatniej klasy szkół średnich nie potrafiło odpowiedzieć na poniższe pytanie:

- 87% z 10 jest*
- 1. większe niż 10;*
  - 2. mniejsze niż 10;*
  - 3. równe 10;*
  - 4. nie wiem*
- (Boaz, 1991, s. 2).*

NAEP podaje także, że jedynie 7% amerykańskich siedemnastolatków „posiada niezbędną wiedzę i umiejętności potrzebne do osiągnięcia dobrych wyników w naukach ścisłych w college’u” (Boaz, 1991, s. 3). Co więcej, przeprowadzona w 1989 roku przez [National Endowment for the Humanities](#) [Krajowy Fundusz na rzecz Nauk Humanistycznych] ankieta pokazała, że 54% studentów ostatnich lat college’ów (z których większość ukończyła wcześniej szkoły publiczne) nie potrafiła podać wieku i jego połowy, w której miała miejsce wojna secesyjna, 58% nie wiedziało, że to Platon był autorem *Państwa*, a 23% błędnie uznało słowa Marksa: „od każdego według jego zdolności, każdemu według potrzeb” za fragment Konstytucji Stanów Zjednoczonych (Bacon, 1989).

System szkolnictwa publicznego jest nie tylko koszarnej jakości, ale także niezwykle kosztowny. W 1989 r. przeciętna amerykańska szkoła

podstawowa wydała 5 246 dolarów na jednego ucznia<sup>12</sup>, czyli 130 000 dolarów na klasę składającą się z 25 osób<sup>13</sup>. To więcej, niż wydaje niejedna szkoła prywatna. Z około 212 milionów dolarów wydanych na szkoły podstawowe i średnie w 1989 r.<sup>14</sup> tylko ok. 40% przeznaczono na pensje nauczycieli (West, 1983)<sup>15</sup>.

Jak wydano pozostałe pieniądze? Zbyt dużo przeznaczono na administrację i biurokrację. Boaz (1991; s. 17) pisze:

*Przekierowanie tak dużych sum na biurokrację zmniejsza środki na prawdziwe aktywności edukacyjne, pozbawia dyrektorów i nauczycieli wszelkich możliwości posiadania jakiegokolwiek władzy i bycia niezależnymi. Tworzy też nieprzekraczalną zaporę przeciwko wysiłkom obywateli w zmienianiu systemu szkolnictwa.*

Graham (1963, s. 57) twierdzi, że „Głównym wkładem współczesnej edukacji w przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie demokratycznym jest nacisk na współpracę w rozwiązywaniu problemów”, lecz jeśli system wydaje dwukrotnie więcej pieniędzy na biurokrację niż na nauczycieli, nie może być mowy o współpracy. Problemem, którego się *nie* rozwiązuje, jest nieświadome trwonienie pieniędzy podatników.

Rozwiązaniem tego masowego marnowania środków wydawanych na cele, które nie są realizowane, jest rynek. Publiczny system edukacji trwoni środki, ponieważ, jak wszystkie socjalistyczne przedsięwzięcia, nie jest w stanie

---

<sup>12</sup> Socjalista Richard Rothstein zauważa, że w 1967 r. amerykańskie szkoły wydały tylko średnio 687 dolarów na ucznia. Następnie pisze: „Jest jednak możliwe, że wykorzystanie [CPI-U](#) [aby poprawić przeszłe i obecne wydatki tak, by reprezentowały realne pomiary] powoduje, że wzrost wydatków szkół jest przesadzony”. Innymi słowy, rządowe wydatki na edukację podstawową i średnią nie wzrosły drastycznie od 1960 r. (Rothstein, 1996). Wielu ekonomistów zgadza się jednak, że CPI-U *wyolbrzymia* inflację o co najmniej jeden punkt procentowy (Bolton, 1996), a zatem użycie tego indeksu *zaniża* wzrost wydatków na edukację.

<sup>13</sup> 1989 *Back-to-School Forecast*, informacja prasowa Departamentu Edukacji, 24.08.1989 r.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Dokładne statystyki wynosiły 49,2% w latach 1970–1971 i 38,7% w latach 1980–1981. Gdyby trend się utrzymał, wynik procentowy w 1989 r. wynosiłby około 35%, ale 40% gwarantuje pewien margines błędu.

dokonać racjonalnej kalkulacji, gdy nie istnieją ceny, zaś prawo prywatnej własności nie jest respektowane (Mises, 1981; Hoppe, 1989). W systemie rynkowym przedsiębiorstwa otrzymują sygnały od konsumentów w formie ich wyboru: klienci kupują produkt bądź nie. Edukacja publiczna otrzymuje częściowe sygnały od konsumentów (jako głosujących), którzy wybierają urzędników raz na kilka lat. Sygnały te są zagłuszane przez fakt, że głosujący wybierają urzędników na podstawie wielu różnych czynników, nie tylko oceniając jakość edukacji. Konsumenci usług prywatnych wysyłają sygnał jasny i natychmiastowy – zapisując swoje dzieci do szkoły lub nie.

Takie przejrzyste, natychmiastowe sygnały zapewniane przez system rynkowy są niezbędne dla firm edukacyjnych (lub jakichkolwiek innych) i motywują je do zwiększania produktywności. W systemie prywatnym nauczyciele, dyrektorzy i administratorzy odpowiadają przed konsumentami za swoje działania. Boaz (1991, s. 28) pisze: „[w systemie szkolnictwa publicznego] żaden dyrektor czy nauczyciel nie dostanie podwyżki za przyciągnięcie większej liczby uczniów do swojej szkoły”. Podobnie niewiele osób zostanie zwolnionych lub upomnianych za niską jakość edukacji.

Lieberman (1989, s. 62) zauważa w Kalifornii następujące zjawisko:

*Gdy obwód chce zawiesić nauczyciela tylko na jeden dzień, procedury są takie same jak w przypadku zwolnienia nauczyciela zatrudnionego na stałe. Dystrykt i pracodawca wyznaczają po jednej osobie do trzyosobowej komisji (trzecim jej członkiem jest sędzia arbitrażowy). Jeśli dystrykt szkoły przegrywa, musi zrekompensować zarówno straty pracodawcy, jak i wydatki poniesione przez nauczyciela. Nie zaskakuje fakt, że rocznie w Kalifornii zawieszają się tylko jednego nauczyciela na 10 000.*

Pracownikom państwowym brakuje tak pozytywnych, jak i negatywnych bodźców do tego, by nauczać w sposób , który satysfakcjonuje rodziców opłacających edukację (poprzez płacenie podatków). Nie istnieje żaden mechanizm automatycznych opinii zwrotnych, zachęcający zatrudnionych przez państwo do tworzenia produktywnego i opłacalnego nauczania, które odpowiadałyby konkretnym gustom ich „klientów”. Przykładowo, uboższe rodziny być może zrezygnowałyby z kosztów lekcji wychowania fizycznego czy sztuki, na których ćwiczenia często pokrywają się z tym, co uczniowie robią w wolnym

czasie. W systemie publicznym administratorzy nie mają motywacji do zakwestionowania rozpowszechnionej struktury szkół, a nawet jeśli ją mają, nie powoduje to natychmiastowych zmian w systemie podatkowym. Rodzice zatem obserwowaliby, jak ich dzieci tracą usługi, podczas gdy cena edukacji nie zmienia się. Nie byłoby także podwyżek pensji pracowników administracji. Kiedy zwolennicy publicznego systemu szkolnictwa odrzucają siły rynku jako motoru napędowego szkół w drodze do produktywności, mogą w ich miejsce zaproponować tylko władze dystryktu, stanu lub federalną biurokrację.

Jest tylko jeden sposób przywrócenia odpowiednich bodźców prowadzących do systemu edukacji wysokiej jakości — odebrać kontrolę władzom. Jak obserwuje Mises (1952, s. 45) jest to kwestia albo umożliwienia „jednostkom wyboru tego, jak chcą współdziałać w społecznym podziale pracy i (...) co powinny wytwarzać przedsiębiorstwa”, albo pozwoleń „władzom wybrać i egzekwować swoje rządy poprzez aparat przymusu”.

### **Czy edukacja jest dobrem publicznym?**

Ostatnim argumentem przemawiającym za zapewnianą przez rząd edukacją podstawową i średnią jest teza, że edukacja jest dobrem publicznym. Dobro publiczne charakteryzuje się niewykluczalnością oraz niekonkurencyjnością w konsumpcji (Holcombe, 1997). Niewykluczalność oznacza, że koszty powstrzymania ludzi od konsumpcji już wyprodukowanego dobra byłyby niezwykle wysokie. Niekonkurencyjność oznacza, że jeśli dobro zostanie wyprodukowane dla jednego konsumenta, inni mogą je konsumować bez dodatkowych kosztów. Według tej teorii, edukacja podstawowa i średnia jest dobrem niewykluczalnym. Edukacja podstawowa i średnia generuje efekty zewnętrzne: korzyści z niej odnoszą osoby, które nie są głównymi (to znaczy płacącymi) konsumentami edukacji<sup>16</sup>. Peterson (1991, s. 345-346) pisze:

*„Na poziomie rodziny wykształcenie rodziców powinno przynieść korzyści dzieciom (...) Istnieje większe prawdopodobieństwo, że*

---

<sup>16</sup> Należy zauważyć, że jeśli niewykluczalność jest podstawą zapewniania edukacji przez rząd, to jego funkcje muszą być naprawdę liczne! Weźmy na przykład piekarnie. Niemal każdy, kto przechodził obok piekarni, poczuł zapach, który sprawił mu przyjemność — bez płacenia za nią. Koszty, które musiałby ponieść piekarz chcący zabronić przechodniom wdychać zapach chleba, byłyby niemal na pewno ogromne. A zatem chleb jest z całą pewnością produkowany na poziomie poniżej optymalnego.

*dzieci [wykształconych] rodziców będą studiować w college'u (...)*  
*Istnieje także skłonność do przekazywania dzieciom przynajmniej*  
*części wiedzy, którą rodzice zyskali w trakcie kształcenia (...)* Na  
*poziomie wspólnoty wykształcenie poszczególnych jednostek*  
*sprawia, że wspólnota staje się lepszym miejscem dla wszystkich.*  
*Na przykład prawdopodobieństwo napadu rabunkowego jest*  
*wyższe w dzielnicach, których mieszkańcy nie mają wykształcenia*  
*i uzyskują niskie dochody, niż w miejscach, gdzie większość jest*  
*dobrze wykształcona i zamożna (...)* Wzrost poziomu  
*wykształcenia zmniejsza także strach i podejrzenia, jakie ludzie*  
*mają wobec siebie nawzajem (...)* zwiększa poziom tolerancji  
*wobec ludzi innych niż my.*

Ponieważ nauczanie jest niewykluczalne, na wolnym rynku będzie zapewniane na poziomie suboptymalnym. Osoby, które odnoszą korzyści z tego, że inni zostali wyedukowani, korzystają *za darmo* (efekt gapowicza — ang. *free rider problem*) z usługi zapewnionej przez dostawcę (np. szkołę). Ponieważ nie płacą oni za nauczanie, jego dostawcy nie otrzymują opłat od wszystkich, którzy z niego korzystają. A zatem nauczanie zapewnione przez dostawców edukacyjnych nie będzie wystarczające. Według zwolenników tego argumentu, rozwiązaniem jest zmuszenie osób darmowo korzystających z nauczania do płacenia za nie (przez opodatkowanie obywateli), tak by podaż była optymalna.

Istnieje wiele problemów związanych z argumentem dóbr publicznych. Oto najbardziej oczywisty z nich, o którym należy niezwłocznie wspomnieć: nawet jeśli uznamy, że edukacja w istocie nie może być optymalnie zapewniana przez środki prywatne, co może skłonić do wierzenia w to, że rząd potrafi lepiej ustalić optymalną podaż? Buchanan (1975) zauważa, że wielu ekonomistów, którzy uważają, że rozpoznali dobro publiczne, nie potrafi krytycznie rozważyć roli rządu: „To tak, jak gdyby alternatywy dla wyboru publicznego były uważane za dostępne niezależnie od zewnętrznego źródła; jakby nie było problemów z zachowaniem [rządowych] dostawców i producentów”.

Ponadto, Rideman i Tullock (1976), którzy pracowali nad stworzeniem procedury wyboru społecznego, przyznają, że „nie wyleczy ona raka, nie zatrzyma pływów ani nie rozwiąże wielu innych problemów”. Zdając sobie z tego sprawę, zastanówmy się, jak często procedurom politycznym udaje się przełożyć teorię ekonomii na rzeczywistą politykę. W świecie kampanii wyborczych,

lobbowania i kompromisu odpowiedź brzmi: bardzo rzadko, jeśli w ogóle. Nie możemy zakładać, że rząd potrafi zapewnić optymalną alokację zasobów.

Inny problem związany z argumentem dóbr publicznych, po części związany z powyższym, to wątpliwość, czy jedyną motywacją władz stanowych do prowadzenia szkół jest pragnienie optymalnego zapewniania edukacji. Powyżej pokazaliśmy przecież, że szkoły publiczne utworzono jako sposób niszczenia kultur pewnych grup imigrantów. Ponadto, jak zauważa Holcombe (1997): „rząd dla swoich korzyści stara się sprawiać na obywatelach wrażenie, że jego działania są uzasadnione (...). [Może to robić poprzez] propagandę, która pierze mózgi obywateli tak, by szanowali oni instytucje i procedury rządowe”.

Rząd chce edukować dzieci, ponieważ w ten sposób może wychować posłusznych i lojalnych obywateli. „Wszyscy bez trudu rozumieją, dlaczego dyktatura wymaga kontroli rządu nad mediami lub dlaczego wolność prasy uznaje się za podstawowy hamulec władzy rządowej (...) Rządy mogą ciągle kontrolować przepływ idei bez kontroli nad mediami, jeśli kontrolują system edukacji” (Holcombe, 1997).

Po tej analizie argument, według którego edukacja stanowi dobro publiczne, nie ukazuje żadnych mocnych stron. Bez żadnego uzasadnienia zakłada się, że rząd potrafi zapewnić optymalny poziom usług i że jedyną motywacją państwa jest jego zapewnienie. Ukryte motywy rządu stają jednak na drodze rzekomym motywom zapewnienia jak największej efektywności.

## **Podsumowanie**

Powyższe rozważania udowadniają, że wszystkie argumenty przemawiające za zapewnianiem edukacji podstawowej i średniej przez państwo są bezpodstawne lub błędne. Rządowe niepowodzenia w świadczeniu usług wysokiej jakości (co jest jego oficjalnym celem) sprawiają, że istnienie publicznej edukacji jest nieuzasadnione, a ogromne trwonienie środków i odrzucenie pragnień konsumentów czyni je niemal niemoralnym. Ponadto, jeśli wykształcenie obywateli uważa się za konieczny warunek działania rządu republiki, to fakt, że wybierani urzędnicy są odpowiedzialni za zapewnianie edukacji, jest niewybaczalnym konfliktem interesów. Poza tym, argumenty o efektach zewnętrznych i niewykluczalności nie wspierają socjalistycznej edukacji. Jedynym etycznym i rozsądnym systemem dostarczania edukacji podstawowej i średniej jest wolny rynek.

## **Bibliografia**

- Bacon, Kenneth A. (1989). "College seniors fail to make grade." *Wall Street Journal*, October 9.
- Belton, Beth (1996). "Bad data: Flawed economic reports rattle markets, rifle pocketbooks." *U.S.A. Today*, December 3.
- Boaz, David (1991). "The public school monopoly: America's Berlin Wall." *Liberating Schools: Education in the Inner City*, Cato Institute, Washington, D.C.
- Brown, Byron (1992). "Why governments run schools." *Economics of Education Review* 11 (4).
- Buchanan, James M. (1975). "Public finance and public choice." *National Tax Journal* 28 (4).
- Coleman, James and Thomas Hoffer (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Book.
- Friedman, David (1978). *The Machinery of Freedom: Guide to Radical Capitalism*. La Salle: Open Court Publishing Company.
- Friedman, Milton and Rose Friedman (1979). *Free to Choose: A Personal Statement*. New York: Avon Books.
- Graham, Grace (1963). *The Public School in the American Community*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Hayek, Friedrich A. (1960). *The Constitution of Liberty*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Holcombe, Randall G. (1997). "A theory of the theory of public goods." *Review of Austrian Economics* 10 (1).
- Hoppe, Haus (1989). *A Theory of Socialism and Capitalism: Economics, Politics and Ethics*. Boston: Kluwer.
- Jencks, Christopher (1985). "Is the public school obsolete?" *The Public Interest* 80.
- Kropotkin, P. A. (1970). *Selected Writings on Anarchism and Revolution*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Lieberman, Myron (1989). *Privatization and Educational Choice*. New York: St. Martin's Press.
- Locke, John (1960). *Two Treatises of Government*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mill, John Stuart (1956). *On Liberty*. New York: The Bobbs-Merrill Company, Inc.
- Monroe, Paul (1940). *Founding of the American Public School System*. New York: The Macmillian Company.



Peterson, Willis L. (1991). *Principles of Economics: Micro*. Boston: Richard D. Irwin.

Pierce, Truman M. (1964). *Federal, State, and Local Government in Education*. Washington, D.C.: The Center for Applied Research in Education, Inc.

Rothbard, Murray N. (1978). *For a New Liberty: The Libertarian Manifesto*. San Francisco: Fox and Wilkes.

Rothstein, Richard (1996). "The real cost of education: What the numbers tell us." *Dissent*, Spring.

Tideman, T. Nicolaus and Gordon Tullock (1976). "A new and superior process for making social choices." *Journal of Political Economy* 84(6).

Von Mises, Ludwig (1952). *Planning for Freedom*. Illinois: The Libertarian Press.

Von Mises, Ludwig (1981). *Socialism*. Indianapolis: Liberty Fund.

West, E. G. (1983). "Are American schools working? Disturbing cost and quantity trend." *Cato Institute Policy Analysis* 26.

Williams, Walter E. (1978). 'Tuition tax credits: Other benefits.' *Policy Review*, (Spring).