

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

EDUKACJA JAKO POLITICUM - DEBATA WOKÓŁ INTEGRACYJNEJ ROLI HOLENDERSKIEGO „PAŃSTWA EDUKACYJNEGO”

ABSTRACT. Hildebrandt-Wypych Dobrochna, *Edukacja jako politicum – debata wokół integracyjnej roli holenderskiego „państwa edukacyjnego”* [Education as a *Politicum*: the Debate Around the Integrative Role of the Dutch “Educational State”]. *Studia Edukacyjne* nr 33, 2014, Poznań 2014, pp. 95-117. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2879-0. ISSN 1233-6688

The aim of the article is to reflect upon the historically unprecedented approach of the Netherlands to the challenge of defining its role as an “investor” in human capital in the era of industrialization, a “modernizer” of social relations in the period of democratization, as well as a “creator” of the nationwide integration policy in an era of increasing cultural diversity. There are two indisputable aspects of the so-called “educational state” in contemporary Dutch education policy (A. Weymann): the key role of education as an instrument of political legitimacy through meritocracy and the importance of education as a “stimulator” of economic growth through investment in human capital. However, there is growing controversy over the way in which the “educational state” should define its role as a public space for social integration through culture and ideology.

Key words: education policy, education in the Netherlands, politics of accommodation, integration, multicultural society

Wprowadzenie

Zawarte w tytule pojęcie „państwo edukacyjne” (*educational state*) nawiązuje do tytułu najnowszej książki Ansgara Weymanna: *Państwa, rynki i edukacja. Powstanie i granice państwa edukacyjnego* (Palgrave Macmillan, 2014). Autor na podstawie analiz historycznych udowadnia w niej tezę o stopniowym zawłaszczaniu edukacji przez państwo narodowe. Uwzględniając m.in. tak przełomowe dla rozwoju publicznej polityki edukacyjnej ideolo-

giczne „kamienie milowe”, jak teoria kapitału ludzkiego, teoria państwa dobrobytu oraz teoria globalizacji (umiędzynarodowienia), analizuje Waymann wzajemne relacje między władzą polityczną, gospodarką a integracją społeczną. Nierozzerwalne powiązanie współczesnej edukacji z kontekstem państwowym miało służyć utrzymaniu władzy politycznej oraz regulacji dostępu jednostek i grup społecznych do określonych pozycji w życiu gospodarczym, kulturowym i społecznym. Integralnym elementem rozwoju państwa edukacyjnego było także konstruowanie edukacji jako coraz ważniejszego (a z czasem – najistotniejszego) źródła gospodarczej *prosperity*. Teoria kapitału ludzkiego zaczęła być uznawana za niemalże atawistyczny zbiór zasad życia jednostkowego i społecznego. Wraz z rozwojem kapitalizmu stosowanie racjonalnych kryteriów ekonomicznych w edukacji uzyskało prymat nad perspektywą humanistyczną, ujmującą uczenie się w kategoriach wolnego od priorytetu opłacalności osobistego rozwoju.

Narodziny państwa edukacyjnego w XVI-wiecznej Holandii następowały w bezpośrednim powiązaniu z ideałami renesansu, reformacji i oświecenia, stanowiącymi „mit założycielski” współczesnej państwowej polityki edukacyjnej. Wyłaniające się państwo nowożytne stało się odpowiedzialne za integrację wieloetnicznego i wielokulturowego społeczeństwa poprzez powszechną alfabetyzację, wspólny język oraz wspólną narrację historyczną. Wzrost znaczenia lokalizmów, rozpoczęcie procesu budowania państwa narodowego oraz stopniowe uniezależnienie się polityki od religii doprowadziły w większości państw zachodniej Europy do ekspansji instytucji edukacyjnych i nowego zdefiniowania społecznej roli kształcenia. Jednocześnie, na uwagę zasługuje swoistość holenderskiego państwa edukacyjnego i prowadzonej przez nie polityki edukacyjnej. Celem tekstu jest namysł nad bezprecedensowym, jak się zdaje, podejściem Holandii do definiowania swej roli jako „inwestora” w kapitał ludzki w erze industrializacji, „modernizatora” stosunków społecznych w okresie demokratyzacji, a także „kreatora” ogólnonarodowej polityki integracyjnej w czasach zróżnicowania kulturowego.

Kontekst historyczno-religijny

Aby opisać współczesną – specyficzną na tle innych państw europejskich – organizację systemu edukacyjnego Holandii, należy bezwzględnie odwołać się do jej historycznych korzeni. Na rozwój edukacji holenderskiej wpłynął intelektualny kosmopolityzm i swoboda poznawcza XVI i XVII wieku, których katalizatorem był ówczesny, wyjątkowy na tle większości państw

europejskich, wysoki poziom urbanizacji Republiki Zjednoczonych Prowincji. Istotny wpływ na poziom alfabetyzacji w XVI- i XVII-wiecznej Holandii miał rozwój handlu, który – zdaniem Harveya J. Graffa, badacza procesów alfabetyzacji w państwach zachodnioeuropejskich – wywarł znacznie większy wpływ na powszechną edukację niż w innych częściach kontynentu. Już wówczas w Niderlandach „książki były produkowane poza kręgami uniwersyteckimi; większe bogactwo klasy przemysłowej sprawiło, że literatura była bardziej dostępna”¹.

Zainteresowanie słowem pisanym wzmogły także zmiany religijne i rozwój holenderskiego protestantyzmu. Rozłam chrześcijaństwa w okresie reformacji doprowadził także do istotnego przededefiniowania stosunków między władzą świecką a kościelną w sferze życia naukowego. Jak podkreśla w tym kontekście P. Scheffer: „Kryzys władzy spowodowany pojawieniem się protestantyzmu oraz propagowanie indywidualnego stosunku do tego, co boskie, przetarły drogę stosunkom bardziej demokratycznym”². Wysoka jakość edukacji, organizowanej zarówno przez związki wyznaniowe, jak i gildie kupieckie, stymulowała rozkwit gospodarczy Republiki. To właśnie wówczas w najzamożniejszych miastach niemalże każdej prowincji zostały założone pierwsze uniwersytety i szkoły wyższe w: Lejdzie (1575), Franeker (1585), Groningen (1614), Utrechcie (1636) oraz Harderwijk (1648)³. Wraz z utworzonym w 1632 roku Uniwersytetem Amsterdamskim stały się one ostoją oświeceniowej kultury intelektualnej, promieniującej na inne państwa europejskie.

Wyraźnie widać też wpływ religii, kiedy porównuje się poziom alfabetyzacji w miastach holenderskich na podstawie danych odnośnie zawierających związek małżeński parach. Poziom alfabetyzacji wśród małżonków w XVII i XVIII wieku był znacznie wyższy w protestanckiej Holandii, aniżeli w prowincjach południowych, jako że właśnie na północy czynniki religijne motywowały ludzi do intensywniejszego rozwoju instytucji edukacyjnych oraz pozwalały na większą, aniżeli na południu kraju, inicjatywę. Proces terytorialnego zróżnicowania poziomu alfabetyzacji, choć w dużym stopniu nakładał się na podziały religijne, był również determinowany poziomem rozwoju lokalnej gospodarki i handlu, edukacyjnym dziedzictwem przeszłości (istniejącymi dawniej tradycjami kształcenia) oraz wsparciem instytucji państwowych (królewskich). Jak wskazują przedstawione przez H.J. Graffa

¹ H.J. Graff, *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Bloomington 1987, s. 92.

² P. Scheffer, *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, Wołowiec 2010, s. 321.

³ J. Torenbeek, J. Veldhuis, *Excellence and Egalitarianism in Higher Education*, [w:] *Discovering the Dutch. On Culture and Society of the Netherlands*, red. E. Besamusca, J. Verheul, Amsterdam 2010, s. 206.

dane dla miasta Utrecht, przed 1781 rokiem czytać i pisać potrafiło niemalże 80% zawierających związek małżeński mężczyzn wyznania protestanckiego, w stosunku do niespełna 60% panów młodych (*Bridegrooms*) wyznania katolickiego. Poziom alfabetyzacji wśród kobiet zawierających związek małżeński był – z przyczyn społecznych i kulturowych – istotnie niższy, a różnica między katoliczkami a protestantkami wyraźniejsza. Przed rokiem 1781 w Utrechcie umiejętność czytania i pisania posiadało około 65% protestanckich panien młodych (*Brides*), a jedynie 35% wychodzących za mąż katoliczek. Na podziały religijne nakładały się, wynikające z pochodzenia społecznego – klasa, zawód, status majątkowy i miejsce zamieszkania. Poziom alfabetyzacji był przed 1781 rokiem o połowę wyższy (80-40%) wśród mężczyzn zatrudnionych w handlu bądź rolnictwie względem mężczyzn wykonujących proste prace fizyczne (*laborer*)⁴. Jak podkreśla w swoich badaniach H.J. Graff, od początku XIX wieku podziały klasowe i zróżnicowanie ekonomiczne wywierały znacznie większy wpływ na poziom alfabetyzacji aniżeli czynnik religijny. Co więcej, istniejące podziały społeczno-ekonomiczne umocniły się w dalszym procesie alfabetyzacji i utrzymywały bardzo wyraźnie nawet po wprowadzeniu powszechnego systemu edukacji w drugiej połowie XIX wieku, w formie odrębnych ścieżek i poziomów kształcenia⁵.

Od początku XIX wieku, na fali coraz wyraźniejszego oporu wobec dominacji francuskiej, mieszkańców Zjednoczonych Prowincji zaczęła jednoczyć wspólna świadomość narodowa. Jej symbolicznym wyrazem było pojawienie się w proklamacji przejęcia władzy przez Wilhelma IV Orańskiego z 1813 roku sformułowania: „naród holenderski”⁶. Niebagatelny wpływ na ów proces miało pojawienie się w połowie XIX wieku świeckiej elity – liberalnych intelektualistów z wyższej klasy średniej, odwołujących się do tradycji humanizmu, wspierających publiczną i bezwyznaniową edukację, a także rozwój opieki socjalnej. Ideały Erazmiańskiego umiaru, zdolność do kompromisu i świeckość w życiu publicznym stały się dzięki nowym elitom częścią mieszczańskiej mentalności klasy średniej (*burgerlijk*) – fundamentu holenderskiej tożsamości narodowej. Z kolei, stare elity (regencki patrycjat) i drobna burżuazja uzupełniały ową tradycję „mieszczańskiego ducha wolności obywatelskiej” o wartości religijne, czyniąc z kalwinizmu konstytutywny element „holenderskości”. Konfrontacja – zwłaszcza w sferze edukacyjnej – między świecką a religijną wizją *burgerlijk* doprowadziła do powstania tzw. systemu filarowego⁷.

⁴ H.J. Graff, *The Legacies of Literacy*, s. 303.

⁵ Tamże, s. 304.

⁶ J. Balicki, M. Bogucka, *Historia Holandii*, Wrocław 1989, s. 297.

⁷ M. Korzewski, *O tolerancji w społeczeństwie i prawie holenderskim*, Kraków 2005, s. 155-157.

Wpływ kultury politycznej na holenderską politykę edukacyjną

Niebagatelne znaczenie, także dla kształtowania się późniejszej polityki edukacyjnej w holenderskim społeczeństwie filarowym, miała wyłaniająca się jeszcze w czasach Republiki Zjednoczonych Prowincji kultura polityczna, oparta na pragmatycznym sposobie neutralizowania konfliktów. Odmienność interesów ideologicznych sprawiła, że sporne kwestie rozstrzygane były „za zamkniętymi drzwiami, gdzie gorące tematy polityczne są depolityzowane, dzięki czemu rywalizujące frakcje są w stanie osiągnąć niezbędny konsensus”⁸. Kompromis w sferze polityki, religii i ekonomii stał się „centralną charakterystyką niderlandzkiego społeczeństwa”⁹. Właściwą dla „niderlandzkiego pluralizmu polityczno-terytorialnego” strategię zapewniania autonomii, bezpieczeństwa, stabilności społecznej i realizacji interesów gospodarczych Erik Bax określił mianem „kultury współżycia osobno” (*the culture of 'living-apart-together'*)¹⁰. Życie razem, a jednak osobno stało się podstawą rozwijanej od połowy XIX wieku filaryzacji sfery publicznej, w wyniku której podziały społeczne w Holandii w latach 1880-1970 miały *stricte* ideologiczny charakter¹¹.

Cztery główne bloki (protestancki, katolicki, socjalistyczny i liberalny), zwane w holenderskiej historiografii filarami (*zuilen*), stanowiły „ideologicznie zintegrowane sieci” funkcjonalnie powiązanych instytucji, organizujące dla siebie takie sfery, jak edukacja, media, działalność artystyczna, opieka nad młodzieżą i ludźmi starszymi, działalność ubezpieczeniowa oraz opieka zdrowotna. System filarowy był oparty na budowaniu tożsamości poszczególnych grup ideologicznych i wyznaniowych w drodze emancypacji kulturowej i izolacji społecznej. Wyróżniającą cechą holenderskiego państwa dobrobytu w XX wieku stała się „obecność pośredniej warstwy ideologicznie umocowanych organizacji prywatnych, rozdzielających publiczne pieniądze na cele edukacyjne, społeczne i kulturalne”¹². Współpraca odizolowanych od siebie, lecz osiągających porozumienie na poziomie narodowym elit poszczególnych filarów oparta została od 1917 roku na – scharakteryzowanej przez Arenda Lijpharta – polityce dostosowania (*policy of accommodation*).

⁸ Tamże, s. 123.

⁹ Tamże, s. 149.

¹⁰ Tamże, s. 124.

¹¹ J. Sturm i in., *Educational Pluralism – a historical study of so-called 'pilarization' in the Netherlands, including a comparison with some developments in South African education*, Comparative Education, 1998, 34, 3, s. 288.

¹² Tamże.

Podstawową regułą pragmatycznego rozwiązywania konfliktów było według Lijpharta traktowanie polityki jako biznesu. Polityka nie jest traktowana przez elity polityczne jako gra, ale jako zmierzający do zaplanowanych rezultatów interes. W tym kontekście cytuje on opinię Alana Robinsona (1961), iż „doktrynalne dysputy nie powinny stać na drodze do wykonania zadania”¹³. Drugą zasadą realizowanej w Niderlandach polityki dostosowania jest „zgoda na niezgodę” (*agreement to disagree*). Odnosi się ona do – wynikającej ze strategii traktowania polityki jako biznesu determinacji w osiąganiu porozumienia – pragmatycznej akceptacji różnic ideologicznych. Tam, gdzie nie da się osiągnąć kompromisu, należy za wszelką cenę unikać antagonizowania oponentów. Tym samym, unika się stosowania w polityce radykalnych podziałów na zwycięzców i przegranych¹⁴.

Trzecią zasadą, odnoszącą się do sposobu podejmowania decyzji, jest dyplomacja na szczycie (*summit diplomacy*). Bazuje ona na przekonaniu, że konsensualny styl uprawiania polityki wymaga rządów elit¹⁵. Proporcjonalność jest z kolei zasadą, na której wspiera się procedura rozwiązywania sytuacji spornych, dotyczących dostępu do instytucji publicznych (np. finansowania szkolnictwa prywatnego ze środków publicznych), a także dostępu do polityki: ma być on regulowany stosownie do udziałów danej grupy w strukturze społecznej¹⁶. Holenderskie elity polityczne zmierzały do osiągnięcia minimalnego kompromisu,

w którym wzajemność przyjętych rozwiązań gwarantowały zasada proporcjonalności między filarami oraz tajność negocjacji. Gdyby kompromis nie był możliwy, elity były w stanie zdepolityzować sporną kwestię, zwracając się o rozstrzygnięcie do technokratycznych ciał doradczych¹⁷.

Kolejną, piątą już zasadę polityki dostosowania, czyli depolityzację określał Lijphart jako „metodę neutralizacji potencjalnie konfliktowych sporów politycznych”¹⁸. Depolityzacja konfliktów oznaczała, iż kwestie ewidentnie polityczne przedstawiano na forum publicznym jako problem natury ekonomicznej bądź prawnej¹⁹. Rozwiązanie kontrowersyjnej i mogącej naruszyć

¹³ A. Lijphart, *Politics of Accommodation: Pluralism and Democracy in the Netherlands*, Berkeley 1968, s. 123.

¹⁴ Tamże, s. 124.

¹⁵ Tamże, s. 126.

¹⁶ Tamże, s. 128.

¹⁷ I. de Haan, *Politics between Accommodation and Commotion*, [w:] *Discovering the Dutch. On Culture and Society of the Netherlands*, red. E. Besamusca, J. Verhaul, Amsterdam 2010, s. 123.

¹⁸ A. Lijphart, *Politics of Accommodation*, s. 129.

¹⁹ I. Rosenthal, *The Dutch Pastorate. Pluralism Without Pain?* [w:] *Education in Conflict*, red. I. ter Avest, Munster 2009, s. 68.

istniejącą równowagę interesów sprawy mogło przebiegać wyłącznie jako efekt zastosowania kalkulacji ekonomicznej albo stosownej zasady prawnej – nigdy politycznego wyboru²⁰.

Wspomniana już zasada tajności (*secrecy*) negocjacji między reprezentantami poszczególnych filarów miała sprzyjać elastyczności w podejmowaniu decyzji, czyniąc z polityki dostosowania sferę podobną do negocjacji na forum międzynarodowym. Arenę częściowo otwartych dla publiczności negocjacji stanowiły Stany Generalne, zwłaszcza Druga Izba, gdzie ścierały się interesy głównych ugrupowań politycznych. Jednakże, opinia publiczna rzadko miała dostęp do właściwych negocjacji, a parlament, który formalnie był władny – jak to formułuje Lijphart – „wyrównać ten niedostatek informacji”, nie czynił ze swej władzy użytku. Członkowie parlamentu, podobnie jak inni reprezentanci elit społecznych (łącznie ze sferą akademicką²¹ i prasą), tradycyjnie zachowywali dyskrecję, „sumiennie uczestnicząc w zмовie milczenia”²². Ostatnia, siódma zasada polityki dostosowania – „prawo rządu do rządzenia” (*the government's right to govern*) – odnosiła się do specjalnego statusu władzy wykonawczej w Holandii, traktowanej jako swoista „wybieralna dyktatura”²³. Holenderską kulturę w okresie obowiązywania systemu filarowego charakteryzowało zaufanie zwykłych obywateli do mądrości ciał przedstawicielskich. Elity polityczne (przywódcy poszczególnych filarów) rozwinęły i utrzymywały minimalny, potrzebny do sprawnego rządzenia, konsensus na arenie politycznej. Zabezpieczały także dostosowanie się państwa do potrzeb różnych grup ideologicznych, czemu służyła pluralizacja usług publicznych²⁴. System filarowy był więc sposobem zinstytucjonalizowanego radzenia sobie z różnorodnością religijną i światopoglądową w ramach wcześniej wykształconej „kultury współżycia osobno”.

²⁰ Irena Rosenthal podaje za Lijphartem przykład ucieczki od politycznego wyboru, w przypadku sukcesji księżniczki Ireny, siostry późniejszej królowej Beatrix. Zawarte w latach 60. XX w. kontrowersyjne zaręczyny z katolickim, hiszpańskim arystokratą i aktywistą politycznym, a zwłaszcza przejście księżniczki na katolicyzm mogło nie być do zaakceptowania przez niektóre grupy mniejszościowe, zwłaszcza ortodoksyjnych protestantów. Z kolei, brak akceptacji parlamentu dla małżeństwa księżniczki z powodu kontrowersji wyznaniowych byłby obrazą holenderskich katolików. Ostatecznie rząd holenderski zrezygnował z procedury udzielania zgody parlamentu na zawarcie małżeństwa, zamykając tym samym kwestię ewentualnej sukcesji. Zamiast wypowiedzieć się w sposób antagonizujący grupy mniejszościowe, nie wypowiedział się wcale, unikając tym samym politycznego wyboru.

²¹ A. Lijphart podaje przykład ograniczonego zainteresowania – do końca lat 60. XX w. – badaczy holenderskich kwestią nierówności społecznych.

²² A. Lijphart, *Politics of Accommodation*, s. 133.

²³ Tamże, 134.

²⁴ B. Spiecker, J. Steutel, *Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands*, *International Journal of Educational Research*, 2001, 35, 3, s. 295.

Utrzymanie ładu społecznego w pluralistycznym społeczeństwie umożliwiał też dobrowolny apartheid, czyli strukturalna izolacja grup ideologicznie odmiennych²⁵.

Stosunki między państwem a grupami interesu oraz artykulacja i realizacja celów politycznych przez te ostatnie w większym stopniu poddane są istniejącym w społeczeństwie podziałom natury religijnej i światopoglądowej, aniżeli ekonomicznej. Przyczyny takiego stanu rzeczy tkwią w sposobie kształtowania się od połowy XIX wieku nowoczesnego społeczeństwa holenderskiego. Zasadniczą rolę w wyłaniającym się modelu socjalnym odgrywała „rodzina, jako kluczowy aktor systemu zabezpieczeń społecznych”, a także kościoły oraz dobrowolne organizacje, w różny sposób zarządzające dla swoich członków takie obszary, jak praca socjalna, edukacja, czy opieka społeczna. Ta swoista forma „apartheidu” (opartego nie ma kryterium rasy, ale przekonań politycznych i religijnych) utrzymywała ludzi we własnych grupach interesu i zmuszała do działań dla własnej wspólnoty. Szła ona jednak w parze ze szczególnie silnymi wpływami ideologii liberalnych i postępującą apoteozą indywidualizmu²⁶.

Wysoki stopień politycznej pasywności, akceptacja i szacunek dla wybieranych polityków oraz niekwestionowana lojalność sfilaryzowanych mas to cechy charakterystyczne funkcjonującej w Holandii demokracji konsocjonalnej (*consociational democracy*). Nawiązując do typologii reżimów demokratycznych A. Lijpharta z 1968 roku, był to ten model demokracji, w ramach którego konsensualny styl elit łączył się „z wysokim stopniem fragmentaryzacji kulturowej społeczeństwa”²⁷. Występowanie w pluralistycznym społeczeństwie holenderskim subkulturowej segmentacji, czyli istnienie grup wzajemnie się izolujących (wspomniany już dobrowolny apartheid), wymuszało powstanie reżimu politycznego opartego na możliwie szerokiej dekoncentracji władzy (także edukacyjnej). Jak podkreśla cytujący Lijpharta Andrzej Antoszewski, „w miejsce czystej zasady większości, pojawia się «ograniczenie, rozproszenie oraz udział we władzy na wiele różnych sposobów»”²⁸. Przy zastrzeżeniu, iż w każdej demokracji pojawiają się zachowania rywalizacyjne, w holenderskim modelu konsocjonalnym koncentracji władzy w rękach jednej grupy politycznych „zwycięzców” przeciwdziałają takie rozwiązania, jak wielopartyjność, udział wielu partii w tzw. wielkich koalicjach, równo-

²⁵ M. Korzewski, *O tolerancji w społeczeństwie i prawie holenderskim*, Kraków 2005, s. 162-170.

²⁶ P. Hallstedt i in., *A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*, Malmö 2005, s. 107-108.

²⁷ A. Antoszewski, *Modele demokracji przedstawicielskiej*, [w:] *Demokracje zachodnioeuropejskie. Analiza porównawcza*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław 1997, s. 27.

²⁸ Tamże, s. 30.

waga między parlamentem a rządem, a także nieterytoryalny federalizm oraz decentralizacja – tak dobrze widoczna w sferze edukacji. Holenderski model demokracji konsensualnej – mimo iż w pewnych okresach zbliżał się do modelu większościowego – do dziś charakteryzuje się sobie tylko właściwymi procedurami negocjacyjnymi, godzeniem rozbieżnych interesów oraz poszukiwaniem kompromisu w interesie mniejszości²⁹.

Od filaryzacji do defilaryzacji i z powrotem? Przemiany holenderskiej polityki edukacyjnej

Policy of accommodation działała szczególnie silnie w odniesieniu do polityki edukacyjnej. Najwcześniej filarową strukturą instytucjonalną objęte zostało szkolnictwo, odgrywające kluczową rolę w procesie socjalizacji kolejnych pokoleń w ramach istniejącego porządku społecznego. Posiadanie „własnego szkolnictwa” zabezpieczało „możliwość ideologicznej kontroli swoich członków od najmłodszych lat”, czyniąc z edukacji kluczowe narzędzie „wewnętrznego dyscyplinowania w zróżnicowanej przestrzeni normatywnej”³⁰. Równość finansowania szkolnictwa prywatnego i publicznego spowodowała znaczny wzrost liczby szkół wyznaniowych na wszystkich szczeblach kształcenia, a pluralizm edukacyjny w naturalny sposób przeciwdziałał tendencjom elitarnym w szkolnictwie. W efekcie, publiczny system edukacyjny w Holandii charakteryzuje się egalitaryzmem, a jego integralną i dominującą część stanowią szkoły prywatne³¹. Od końca XIX wieku odsetek uczniów w publicznym szkolnictwie podstawowym systematycznie spadał. Startując na początku XX wieku z poziomu 55%, około roku 1930 wynosił już tylko 37,7%, aby do roku 1960 odnotować dalszy spadek do bezprecedensowego w Europie poziomu 26,8%³².

Pierwsza faza holenderskiej „wojny szkolnej” (*schoolstrijd*) rozpoczęła się w latach 30. XIX wieku, a zakończyła zapisem w Konstytucji z 1848 roku o wolności nauczania, bez prawa do subwencjonowania sektora prywatnego

²⁹ O swoistości każdego systemu demokratycznego wspomina – na kanwie systematyzacji Lijpharta – A. Antoszewski. Ze względu na konieczność wzięcia pod uwagę wielu czynników (regulacji prawnych, cech systemu partyjnego, procesu decyzyjnego oraz treści bieżącej polityki), systemy demokratyczne są „ruchliwe”, a przypisanie konkretnego państwa do określonego modelu demokracji bywa dyskusyjne (A. Antoszewski, *Modele demokracji*, s. 34).

³⁰ A. Lijphart, *Politics of Accommodation*, s. 162.

³¹ J. Sturm i in., *Educational Pluralism*, s. 289.

³² Ch. Glenn, *Contrasting Models of State and School. A Comparative Historical Study of Parental Choice and State Control*, New York-London 2011, s. 138.

ze środków publicznych³³. Zagwarantowanie mniejszościom religijnym prawa do zakładania szkół wyznaniowych wiązało się ze zwiększeniem nadzoru państwa nad zapewnieniem całkowitej religijnej neutralności szkół publicznych³⁴.

Rozpoczęta w latach 70. XIX wieku druga faza wojny szkolnej rozgrywała się wokół postulatu „finansowego zrównania” szkolnictwa publicznego i prywatnego³⁵. Formalnie jej kres położyła nowelizacja Konstytucji z 1917 roku, gwarantująca równość finansowania podstawowych szkół publicznych i prywatnych oraz uchwalona w roku 1920 ustawa edukacyjna³⁶. Do wzmocnienia finansowych roszczeń szkolnictwa wyznaniowego wobec państwa przyczyniło się także uchwalenie w 1900 roku ustawy o obowiązku szkolnym, obejmującej dzieci w wieku 6-12 lat³⁷. Niebagatelny wpływ na bezprecedensową instytucjonalizację pluralizmu w społeczeństwie holenderskim miał przywódca antyrewolucjonistów, Abraham Kuyper³⁸. Występując przeciwko uniformizacji oraz wynosząc do rangi nadrzędnej wartości zróżnicowanie kulturowe i religijne, położył on podwaliny pod późniejszą filaryzację, definiowaną jako „system, w ramach którego grupy religijne, dzięki rządowym subsydiom, mogą tworzyć własne, wszechogarniające światy społeczne, od przedszkola poprzez kluby sportowe, aż do stowarzyszeń zawodowych”³⁹.

Druga faza wojny szkolnej była okresem politycznego przebudzenia wspólnot wyznaniowych w Holandii i ich ewolucji w zorganizowane, świadome własnych interesów grupy nacisku. Zwane w holenderskiej historio-

³³ W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Warszawa 1992, s. 85.

³⁴ J. Sturm i in., *Educational Pluralism*, s. 285.

³⁵ Tamże, s. 287.

³⁶ I. ter Avest i in., *Religion and Education in the Dutch pillarized and Post-pillarized Education System*, [w:] *Religion and Education in Europe*, red. R. Jackson i in., Münster 2007, s. 204.

³⁷ J. Wolthuis, *Lower technical education in the Netherlands 1798-1993*, Leuven 1999, s. 124; M. Jansen, *The Education System in the Netherlands 2007*, The Hague 2007, s. 1.

³⁸ W 1901 r. Abraham Kuyper został premierem Holandii. Jedną z jego przełomowych propozycji było zrównanie warunków płacy nauczycieli w sektorze prywatnym i publicznym: obie grupy miały być wynagradzane z pieniędzy publicznych. Z kolei w 1907 r. uchwalono przepisy upoważniające do wypłaty subsydiów państwowych prywatne szkoły średnie. Ostateczna rozgrywka polityczna wokół kwestii finansowania szkół prywatnych przez państwo rozegrała się po wyborach 1913 r., kiedy to żadna z głównych sił politycznych (katolicy, protestanci, liberalowie i socjaliści) nie była w stanie samodzielnie rządzić. Polityczne negocjacje zakończyły się kompromisem: powołaniem tzw. komisji pacyfikacyjnej. Jej prace zakończyły się w 1916 r. ostateczną akceptacją zasady równości traktowania w sferze finansowej szkół prywatnych i publicznych (S. Karsten, *Dutch Social Democrats and the struggle for parental choice in education (1890-1940)*, *History of Education*, 2003, 32, 4, s. 426; Ch. Glenn, *Contrasting Models of State and School*, s. 137).

³⁹ Ch. Glenn, *Contrasting Models of State and School*, s. 132.

grafii filarami (*zuilen*) cztery główne bloki (protestancki, katolicki, socjalistyczny i liberalny) stanowiły „ideologicznie zintegrowane sieci” funkcjonalnie powiązanych instytucji, organizujące dla siebie takie sfery, jak m.in.: edukacja, media, działalność artystyczna, opieka nad młodzieżą i ludźmi starszymi, działalność ubezpieczeniowa i opieka zdrowotna. Działalność grup nacisku (filarów) doprowadziła do uporządkowania życia członków mniejszości w homogenicznych – z ideologicznego bądź wyznaniowego punktu widzenia – światach. Katolik czy protestant, socjalista czy liberał, każdy z nich funkcjonował w 1. połowie XX wieku w ramach „swojej”, a więc odseparowanej i normatywnie ujednoliconej infrastruktury organizacyjnej, obejmującej m.in. opiekę zdrowotną, pomoc społeczną, związki zawodowe, prasę oraz szkolnictwo. W przypadku finansowania holenderskiego kształcenia obowiązkowego doszło do bezprecedensowego na tle doświadczeń europejskich zerwania z oświatowym monopolem państwa⁴⁰. Służąca ochronie praw mniejszości równość finansowania doprowadziła do wzrostu różnorodności szkolnictwa oraz oparcia go na priorytecie wolności wyboru. Niderlandzki *casus* powszechnego finansowania szkół prywatnych ze środków publicznych sprzyjał oddolnej organizacji kształcenia przez mniejszości wyznaniowe i polityczne, opartego na – właściwych owym mniejszościom – etosach religijnym bądź filozoficznym.

Dopiero od lat 60. XX wieku obserwuje się stopniową erozję systemu filarowego – tzw. defilaryzację (*ontzuiling*). Odchodzenie od społeczeństwa filarowego uwarunkowane było m.in. instytucjonalnymi i ekonomicznymi przemianami Holandii w państwo dobrobytu, umocnieniem komercyjnych i „niefilarowych” mediów, wzrostem mobilności społecznej, a także przemianami w sferze moralnej i obyczajowej, w tym: sekularyzacją i umiędzynarodowieniem społeczeństwa holenderskiego⁴¹. Tak zwany „społeczny środek” (*maatschappelijk middenveld*)⁴², czyli warstwa ideologicznie (wyzna-

⁴⁰ G. Walford, *Faith-based grant-maintained schools. Selective international policy borrowing from the Netherlands*, [w:] *Diversity and change. Education, policy and selection*, red. J. Ahier, B. Cosin, M. Hales, London 1996, s. 68.

⁴¹ Trendy sekularyzacyjne w społeczeństwie holenderskim oddaje m.in. spadek odsetka osób wierzących (5% w 1909 r., 18,45% w 1959 r., 23,6% w 1998 r., 60% w 1998 r.), a także spadek odsetka małżeństw zawieranych w kościołach (z 63,7% w 1965 r. do 38,6% w 1986 r.). Wpisują się one także w równoległą tendencję do prywatyzacji i indywidualizacji wiary chrześcijańskiej (M. Korzewski, *O tolerancji*, s. 184-186).

⁴² Charakterystyczne dla Holandii pojęcie „społecznego środka” odnosi się obecnie do organizacji pomocowych, pośredniczących między obywatelami a państwem, a także między poszczególnymi grupami społecznymi. Z uwagi na zacieranie granic między sferą publiczną a prywatną, a także hybrydyzację między publicznymi i prywatnymi organizacjami *non-profit* i *for-profit*, instytucje „społecznego środka” mają dwojaki charakter. Z jednej strony, stoją w opozycji do rządu, reprezentując konkretne interesy grupowe i starając się wpływać na

niowo) umocowanych instytucji prywatnych, dystrybuujących publiczne środki na cele edukacyjne, społeczne, kulturowe i ekonomiczne, zaczęła tracić na znaczeniu. Dotychczas wyznaniowe instytucje, takie jak związki zawodowe, organizacje kobiece, wydawcy prasy zaczęły się przekształcać w organizacje ideologicznie neutralne albo – z braku członków bądź zwolenników – ulegały powolnemu zanikowi. Jak podkreślają Ben Spiecker i Jan Steutel, „układ filarowych stowarzyszeń i instytucji, ulokowanych między politycznym szczytem władzy w obrębie filarów a życiem ich zwykłych członków, został zmieciony przez prąd defilaryzacji”⁴³. Spadek znaczenia religii w życiu publicznym (zwłaszcza holenderskich elit), a także wzrost mobilności geograficznej i społecznej doprowadził do zmniejszenia znaczenia wynikających z filaryzacji podziałów społecznych.

Jednakże, mimo spadku znaczenia systemu filarowego w polityce, życiu społecznym i indywidualnym, „dobrowolny apartheid nadal pozostaje dominującą cechą holenderskiego systemu edukacyjnego”⁴⁴. Z pewnością, przyczyniły się do tego naciski polityczne, zmierzające do utrzymania *status quo*. Powstała po zjednoczeniu partii katolickiej i protestanckiej chadecja (CDA – *Christen Democratisch Appel*, Apel Chrześcijańsko-Demokratyczny) otwarcie głosiła kontynuację polityki edukacyjnej, opierającej się na zasadzie „rozproszonej odpowiedzialności”, zamiast centralizacji władzy rządu nad edukacją⁴⁵. Również partie liberalne (VVD – *Volkspartij voor Vrijheid en Democratie*, Partia Ludowa na rzecz Wolności i Demokracji) oraz socjaldemokratyczne (PvdA, Partia Pracy) unikały otwartego występowania przeciwko szkolnictwu wyznaniowemu, skupiając się raczej na wspieraniu reform zwiększających autonomię szkół, wzmacniających kompetencje kontrolne władz lokalnych oraz wprowadzających jednolitość programową na poziomie kształcenia średniego⁴⁶. Kontynuacja państwowego wsparcia dla szkół wyznaniowych oraz alternatywnych zmierzała do „separacji w warunkach równości”: utrzymania „oddzielnych, lecz równych” (*separate but equal*) segmentów rynku edukacyjnego⁴⁷.

politykę publiczną. Z drugiej strony, są na usługach rządu, wdrażając i monitorując określone polityki. W ramach „społecznego środka” mieszają się zatem interesy grupowe i wpływy polityczne przeplatają się z działalnością wolontariacką dla dobra ogółu potrzebujących (P. Dekker, *The Netherlands: from private initiatives to non-profit hybrids and back?* [w:] *The Third Sector in Europe*, red. A. Evers, J.-L. Laville, Cheltenham 2004, s. 144).

⁴³ B. Spiecker, J. Steutel, *Multiculturalism, polarization and liberal civic education*, s. 295.

⁴⁴ J. Sturm i in., *Educational Pluralism*, s. 290.

⁴⁵ Ch. Glenn, *Contrasting Models of State and School*, s. 202.

⁴⁶ J.R. Gingrich, *Making Markets in the Welfare State: the Politics of Varying Market Reforms*, New York 2011, s. 168.

⁴⁷ G. Walford, *Faith-based grant-maintained schools*, s. 69.

Ograniczenie wolności nauczania nie szło też w parze z rozpoczętym w połowie lat 80. XX wieku programem neoliberalnych reform, które w latach 1985-1988 firmował konserwatywno-liberalny (CDA-VVD) rząd, na czele którego stał Ruud Lubbers. Propozycje deregulacji i decentralizacji na poziomie szkolnictwa podstawowego oraz średniego nadawały pierwszoplanowe znaczenie autonomii szkół i elastyczności podejmowanych przez nie (zgodnie z wytycznymi rządowymi) działań edukacyjnych. Paradoksalnie, „stara” filaryzacja edukacji współgrała z „nową” polityką edukacyjną rządu holenderskiego: „konkurencją rynkową opartą na wolnym wyborze”⁴⁸. Podsumowując, zachodzący od lat 60. XX wieku proces defilaryzacji nie doprowadził do erozji systemu filarowego w edukacji. Obserwuje się raczej jego ideologiczną i jakościową przemianę, w toku której dobrowolny apartheid oraz prywatno-publiczne zobowiązanie do organizowania usług edukacyjnych zostały wprzęgnięte w wolnorynkowy dyskurs neoliberalny.

Trwałości systemu filarowego w edukacji holenderskiej można dopatrywać się także w jego spójności z wielowiekowym sposobem organizacji społeczeństwa i władzy państwowej. Glenn pisze wręcz o „instytucjonalizacji” systemu filarowego w edukacji w wyniku rozwoju bezpośrednio bądź pośrednio finansowanych przez państwo instytucji, reprezentujących funkcjonowanie szkół – stowarzyszeń bądź fundacji działających w imieniu kontrolujących pojedyncze szkoły rad szkolnych (*school boards*)⁴⁹. Na mocy art. 23⁵⁰ Konstytucji Królestwa Holandii zarówno publiczne, jak i prywatne instytucje edukacyjne finansowane są na równych zasadach. Ze względu na znaczny poziom autonomii instytucjonalnej, jaki charakteryzuje relację między Ministerstwem a instytucjami edukacyjnymi, finansowanie przyznawa-

⁴⁸ J.R. Gingrich, *Making Markets in the Welfare State*, s. 169.

⁴⁹ Ze względu na dominację w Holandii instytucji prywatnych, jest to zazwyczaj fundacja albo inny organ administracyjny, działający na mocy prawa prywatnego. W przypadku instytucji publicznych jest to zwykle organ wykonawczy władz gminy, choć może on delegować swoje uprawnienia na inną instytucję, np. komisję zarządzającą (*governing committee*) albo organ powołany na mocy umowy między sąsiadującymi gminami.

⁵⁰ Art. 23 Konstytucji Królestwa Niderlandów wprowadza wolność nauczania, na którą składa się swoboda zakładania szkół przez organ prowadzący, bez względu na jego przekonania religijne czy ideologiczne, wolność przekonań, oznaczającą swobodę w zakresie kształtowania zasad, na których ma opierać się kształcenie oraz swobodę organizacji procesu nauczania, czyli decydowania o treściach kształcenia i metodach nauczania. Organowi prowadzącemu szkołę przysługują szczegółowe uprawnienia, m.in. do założenia szkoły, wyboru materiałów dydaktycznych, ustalania programu zajęć, mianowania i odwoływania nauczycieli oraz kadry administracyjnej, ustalania polityki kadrowej, jak też warunków przyjęć uczniów, tworzenia wewnętrznej struktury organizacyjnej, w tym form uczestnictwa w szkolnym procesie decyzyjnym uczniów, rodziców i kadry, a także do określania warunków współpracy między szkołą a organizacjami zewnętrznymi (np. wyznaniowymi, ideologicznymi, ekonomicznymi) oraz zarządzania zasobami finansowymi szkoły (M. Jansen, *The Education System*, s. 14).

ne jest niemal automatycznie, pod warunkiem, że dana szkoła spełnia przewidziane prawem standardy jakości, a jej działalność ma charakter niedochodowy.

Zgodnie z opisaną powyżej polityką dostosowania (*politics of accommodation*), rząd negocjuje wprowadzenie jakichkolwiek zmian edukacyjnych z przedstawicielami katolickich, protestanckich, neutralnych oraz komunalnych (publicznych) organizacji nadzorujących (*koepels*). Każda propozycja reformy edukacyjnej, dotycząca np. wprowadzenia nowych standardów kształcenia, zmiany zasad finansowania szkół, decentralizacji zadań oświatowych bądź koordynacji działań przeciwdziałających wykluczeniu szkolnemu, poddana jest przed wdrożeniem „szerokiemu procesowi konsultacji, w tym negocjowaniu sposobów współpracy z samorządem lokalnym i prywatnym szkolnictwem”⁵¹.

W 2006 roku status instytucji publicznej posiadało zaledwie 33% szkół podstawowych i 29% szkół średnich. Zdecydowaną większość stanowiły szkoły prywatne różnych wyznań i orientacji filozoficznych, m.in. rzymskokatolickie, protestanckie i prywatne bezwyznaniowe, odwołujące się m.in. do koncepcji Marii Montessori, planu jenajskiego, czy Rudolfa Steinera (tab. 1 i 2). Mimo oczywistej dominacji chrześcijaństwa, do którego tradycji odwołują się również szkoły bezwyznaniowe, funkcjonują w Holandii szkoły innych wyznań, np. judaistyczne, prawosławne, muzułmańskie, ewangelickie i hinduistyczne. Na uwagę zasługuje zwłaszcza nowy „filar” finansowanych ze środków publicznych podstawowych szkół islamskich, które w roku 2006, w liczbie 40, stanowiły niespełna 1% wszystkich szkół podstawowych w Holandii⁵². Powstanie szkół islamskich, a także tzw. „czarnych szkół”, w których większość stanowią uczniowie niezachodniego pochodzenia, to efekt przemian struktury etnicznej Holandii w XX wieku. Z kraju monoetnicznego (po II wojnie światowej mniejszości etniczne stanowiły zaledwie 2% populacji) przekształciła się ona w państwo wielonarodowe i wieloetniczne, w którym w roku 2003 tzw. alocchtoni⁵³ stanowili 18,8% populacji⁵⁴. Zarys dyskusji

⁵¹ Ch. Glenn, *Contrasting Models of State and School*, s. 203.

⁵² B.P. Vermeulen, *Regulating school choice to promote civic values: Constitutional and political issues in the Netherlands*, [w:] *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice*, red. P.J. Wolf, S. Macado, Washington 2004, s. 56; I. ter Avest i in., *Religion and Education*, s. 208-211.

⁵³ *Allochtonen* to najbardziej rozpowszechniony termin, używany od 1979 roku w raportach i badaniach statystycznych (np. Centralnego Biura Statystyki – CBS) na określenie cudzoziemców, a odnoszący się współcześnie do osób zamieszkujących Holandię, których przynajmniej jedno z rodziców urodziło się poza Holandią (P. Matusz-Protasiewicz, *Integracja z zachowaniem własnej tożsamości. Holenderska polityka wobec imigrantów*, Wrocław 2008, s. 20-21).

⁵⁴ M. Korzewski, *O tolerancji*, s. 217.

wokół problemu refilaryzacji, czyli wsparcia integracji społecznej i ekonomicznej pozaeuropejskich mniejszości etnicznych (zwłaszcza ludności muzułmańskiej pochodzenia marokańskiego, tureckiego i surinamskiego), przez rozwój własnych organizacji edukacyjnych, ekonomicznych i społecznych, zostanie przedstawiony w dalszej części artykułu.

Tabela 1

Szkoły podstawowe według wyznania w latach 2004-2006 (w %)

Instytucje według wyznania	Lata 2004-2006
Publiczne	33
Protestanckie	30
Rzymsko-katolickie	30
Inne	7

Tabela 2

Szkoły średnie według wyznania w latach 2004-2006 (w %)

Instytucje według wyznania	Lata 2004-2006
Publiczne	29
Protestanckie	22
Rzymsko-katolickie	24-25
Prywatne bezwyznaniowe	13-14
Międzywyznaniowe	11-10

Źródło: M. Jansen, *The Education System in the Netherlands 2007*, The Hague 2007, s. 22.

Od 70. lat XX wieku rosło też społeczne znaczenie prywatnego szkolnictwa alternatywnego, organizowanego na podstawie różnych koncepcji pedagogicznych, wśród których największym popytem cieszyły się idee Petersena, Montessori i Steinera. W roku 1975 liczba prywatnych szkół alternatywnych oscylowała w granicach dwustu, natomiast dwadzieścia lat później było ich już około sześciuset. Najliczniejszą grupę wśród nich stanowiło 250 szkół opartych na pedagogicznej koncepcji Petera Petersena (planie jenajskim), 160 szkół – Montessori, 60 szkół – waldorfskich oraz 10 szkół – feinetowskich⁵⁵. Odsetek bezwyznaniowych szkół prywatnych jest jednak nadal niski, a proces sekularyzacji w społeczeństwie holenderskim nie spowodował bynajmniej masowego wzrostu zainteresowania szkolnictwem publicznym. Mimo ekstensywnego procesu porzucania zinstytucjonalizowanej religii, społeczne poparcie dla instytucji publicznych o wyraźnej tożsamości religijnej było

⁵⁵ Ch. Glenn, *Contrasting Models of State and School*, s. 204.

znaczne: około 35% respondentów stwierdziło pod koniec lat 90. XX wieku, że preferuje szkołę wyznaniową dla swoich dzieci. Wyjaśnienia społecznego przywiązania do „wyznaniowych form socjalizacji młodzieży” nie należy jednak szukać w aprobacie dla konkretnej doktryny kościelnej, ale w zbiorowym przekonaniu o skuteczności instytucji religijnych w transmitowaniu norm i wartości istotnych w okresie młodości⁵⁶.

Z drugiej strony, tożsamość religijna wielu szkół wyznaniowych w Holandii traci na wyrazistości, m.in. w wyniku zachodzącego od końca lat 70. XX wieku procesu profesjonalizacji. Nad tożsamością organizacji zaczynają dominować uniwersalne kody profesjonalnego zachowania. Coraz bardziej rozbudowana polityka subsydiowania prywatnych instytucji edukacyjnych oraz postępująca decentralizacja oświaty wzmocniły presję na dostosowanie od polityki rządowej i tendencję do scalania⁵⁷ (*merge*) szkół prywatnych, a w konsekwencji – utratę więzi z własną grupą docelową, zwłaszcza wyznaniową⁵⁸. Do osłabienia znaczenia religijnego wymiaru kształcenia doprowadziła także profesjonalizacja zawodu nauczyciela. Na proces utraty charakteru wyznaniowego szkolnictwa katolickiego wskazują już prowadzone w połowie lat 60. XX wieku badania późniejszego ministra edukacji, Josa van Kemenade. Ukazały one paradoksalną sytuację, w której aż 57% rodziców potwierdzało wysoką wagę religijnego charakteru szkoły, podczas gdy tego samego zdania było zaledwie 30% nauczycieli. Co więcej, jedynie jeden na pięciu nauczycieli deklaruował podejmowanie „celowych wysiłków na rzecz podkreślenia religijnego bądź etycznego wymiaru przekazywanych treści nauczania”⁵⁹. Dystans nauczycieli wobec wyznaniowego wymiaru kształcenia tłumaczyć można ich – sprzężoną z sekularyzacją – „niewiarą w możliwość pogodzenia norm religijnych z normami profesjonalizmu w życiu zawodowym”⁶⁰.

W obliczu „zanikającej religijności” większości holenderskich szkół wyznaniowych pojawia się pytanie o legitymizację finansowania ich ze środków publicznych. Czy – będący podstawą holenderskiej wolności nauczania

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ W wyniku promującej scalanie instytucji edukacyjnych podobnego typu polityki oświatowej lat 90. XX w., liczba szkół średnich spadła w latach 1992-2005 z 1454 do 656. Obecnie jednak obserwuje się trend przeciwny: promuje się małe szkoły, a nie wielkie „wspólnoty szkolne” (M. Jansen, *The Education System*, s. 52).

⁵⁸ T.J. van der Ploeg, *Introduction to the Dutch model of government-non governmental organization*, [w:] *Rethinking the Balance: Government and non-governmental organization in the Netherlands*, red. T.J. van der Ploeg, J.W. Sap, Amsterdam 1995, s. 19.

⁵⁹ Ch. Glenn, *American Faith-Based Schools in Comparative Perspective*, [w:] *The Praeger Handbook of Faith-Based Schools in the United States, K-12*, red. T.C. Hunt, C.J. Carper, Santa Barbara 2012, s. 521.

⁶⁰ Ch. Glenn, *Contrasting Models of State and School*, s. 205.

– wolny wybór szkoły przez rodziców nadal stanowi realizację wolności sumienia, czy może raczej przejaw neoliberalnej wolności konsumenckiej? Czy szkolnictwo wyznaniowe nie powinno ulec przekształceniu także – a może przede wszystkim – w obliczu wzrastającego zróżnicowania etnicznego w społeczeństwie holenderskim? Zdaniem zwolenników szkolnictwa publicznego, na przeszkodzie integracji społecznej imigrantów i ich dzieci stoi właśnie – konserwujące kulturowy apartheid – wyznaniowe szkolnictwo prywatne. Jak formułuje to Ch. Glenn w jednej ze swych wcześniejszych prac:

Ponieważ prywatne (a zwłaszcza wyznaniowe) szkolnictwo powstało bardziej po to, aby utrwalać, aniżeli niwelować grupowe lojalności, nie jest ono w stanie – jak zarzucają mu krytycy – wspierać integracji kulturowej. Za każdym razem, gdy szkoła prywatna pragnie sprzyjać integracji kulturowej, napotyka na dylemat: dać pierwszeństwo swojemu świadectwu czy wejść w dialog z tymi, którzy myślą inaczej⁶¹.

Polityka edukacyjna wobec doświadczenia wielokulturowości

Zmiana sytuacji demograficznej Holandii była wynikiem procesu dekolonizacji i powstania w 1949 roku niepodległej Indonezji, a w roku 1975 – Surinamu, a także uzyskania w 1954 roku autonomii w ramach Królestwa Niderlandów przez Antyle Holenderskie⁶². Najpoważniej na zmianę sytuacji demograficznej wpłynęła jednak imigracja zarobkowa lat 60. XX wieku i – będący jej konsekwencją – napływ osób korzystających z prawa dołączenia i tworzenia rodzin. Podpisanie umów z krajami basenu Morza Śródziemnego (m.in. z Turcją w 1964 r. oraz Marokiem w 1969 r.) o napływie pracowników w ramach czasowej migracji zarobkowej spowodowało masowy napływ osób pozaeuropejskiego pochodzenia, stanowiących w 2000 roku 9% ogólnej liczby mieszkańców Holandii. Wśród nich najliczniej przybyły osoby pochodzenia tureckiego i marokańskiego, które – nawet w drugim i trzecim pokoleniu – utrzymują silne związki z państwem pochodzenia⁶³.

⁶¹ Ch. Glenn, *The Ambiguous Embrace: Government and Faith-Based Schools and Social Agencies*, Princeton 2000, s. 144-145.

⁶² M. Jansen, *The Education System*, s. 1.

⁶³ Na masowe korzystanie z prawa dołączenia i tworzenia rodzin wskazują dane liczbowe: zaledwie 7% małżeństw osób pochodzenia tureckiego zawiera małżeństwo z osobą posiadającą obywatelstwo holenderskie. Na terytorium Holandii wjeżdża rokrocznie kilka tysięcy osób, chcących zjednoczyć się z rodziną albo zawrzeć związek małżeński, co stanowi aż 44% ogólnej liczby przyjeżdżających w tym okresie (P. Matusz-Protasiewicz, *Integracja z zachowaniem własnej tożsamości*, s. 29-30).

Od lat 70. XX wieku, a najpełniej jednak od lat 90. XX wieku system filarowy w edukacji holenderskiej musiał zmierzyć się z nową, wielokulturową rzeczywistością. Ben Vermeulen zwraca uwagę na istniejące napięcie między, z jednej strony – wolnością nauczania i wyboru szkoły przez rodziców, a z drugiej – wymogami równości oraz integracji społecznej wokół wspólnych wartości obywatelskich. Kluczowe pytanie, z jakim zmagają się od lat holenderski system edukacyjny brzmi: „Jak państwo ma wdrożyć zasadę równości i ideały dobrego obywatelstwa w społeczeństwie wielokulturowym i wieloetnicznym, respektując jednocześnie wolność nauczania?”⁶⁴ Na fali krytyki szkolnictwa wyznaniowego i w związku z postępującym zróżnicowaniem etnicznym, w latach 80. XX wieku pojawiał się w holenderskiej polityce edukacyjnej nowy trend: promocji szkolnictwa publicznego i tzw. „wspólnej szkoły” (*common school*). Asymilacja obywatelska w takiej szkole miała przyczyniać się do stopniowego eliminowania religijnego i kulturowego apartheidu, a dzięki temu – wyrównywać dostęp obywateli do uczestnictwa w życiu społecznym⁶⁵. Pod hasłem: „Nie osobno, lecz razem” (*Niet apart maar samen*) zwolennicy szkolnictwa publicznego zaczęli nawoływać do rozpoczęcia „nowej wojny szkolnej”, tym razem o – będące w interesie coraz bardziej pluralistycznego społeczeństwa holenderskiego – osłabienie wpływów szkolnictwa wyznaniowego.

W upowszechnieniu szkoły publicznej widziano – przywołując ówczesny slogan socjaldemokratycznej Partii Pracy (PvdA) – szansę na realizację „konstruktywnej polityki edukacyjnej”, której celem miało być przeciwdziałanie wzrastających w społeczeństwie holenderskim różnic etnicznych⁶⁶. W szczególności chodziło o problem etnicznej segregacji szkolnej w ramach pogłębiającego się podziału na „białe” i „czarne” szkoły. W związku ze wzmocnieniem uprawnień edukacyjnych władz lokalnych (gmin), pojawiają się propozycje wprowadzania przez rady szkoły (kontrolowane zarówno przez podmioty publiczne, jak i prywatne) programów desegregacyjnych, ograniczających prawo rodziców do wolnego wyboru szkoły. Ben Vermeulen wskazuje jednak słusznie, że mogą one nie przynieść przewidywanych rezultatów ze względu na to, iż podział na „białe” i „czarne” szkoły utrwała nie tyle filarowa struktura edukacji, co segregacja mieszkaniowa⁶⁷.

Nie tylko holenderscy socjaldemokraci (PvdA), ale i liberałowie (VVD) nawoływali do tworzenia szkół, które byłyby miejscem nauki dla religijnie, kulturowo i społecznie zróżnicowanych populacji uczniów. Co istotne, takie

⁶⁴ B.P. Vermeulen, *Regulating school choice to promote civic values*, s. 51.

⁶⁵ Tamże, s. 52.

⁶⁶ Ch. Glenn, *Contrasting Models of State and School*, s. 206.

⁶⁷ B.P. Vermeulen, *Regulating School choice to promote civic values*, s. 58.

„szkoły spotkań” (*ontmoetingsschool*) bądź „szkoły współpracy” (*samenwerkingsschool*) nie miały być oparte na radykalnej neutralności i sztucznym dystansie wobec wszelkich przejawów religijności, lecz na ułatwiającym integrację w społeczeństwie wielokulturowym pluralizmie⁶⁸. Od 1996 roku istnieje możliwość sformalizowania współpracy między szkołami publicznymi i prywatnymi. „Szkoły współpracy”, jako publiczno-prywatne partnerstwa, połączone wspólną radą szkolną, prowadzą kształcenie równoległe w duchu świeckim i wyznaniowym. Jednak ich zdolność ekspansji jest ograniczona, zwłaszcza że za ich powstawaniem stoją głównie motywy demograficzne (spadek liczby uczniów i groźba zamknięcia), a nie ideologiczne. Jednocześnie, choć granica między neutralnym szkolnictwem publicznym a wyznaniowym szkolnictwem prywatnym ulega zatarciu, powstanie w Holandii zunifikowanego, publicznego i pluralistycznego systemu szkolnego uważa się za mało prawdopodobne. *Samenwerkingsschool* nadal stanowi wyjątkową instytucję na tle silnie utrwalonego w strukturze edukacji holenderskiej systemu filarowego⁶⁹.

Istotnym ograniczeniem wolności nauczania jest konieczność spełnienia przez szkoły – zarówno prywatne, jak i publiczne – coraz bardziej rozbudowanych standardów. Dotyczą one jednak wyłącznie kontroli efektywności kształcenia, adekwatnego systemu oceniania oraz poziomu intelektualnego przekazywanych treści nauczania. Kwestie „zestandaryzowania” tych elementów wychowania moralnego, które składają się na wzór „dobrego obywatelstwa”, nie były do połowy lat dwutysięcznych przedmiotem zainteresowania polityków oświatowych w Holandii. Jednakże, w związku z narastającymi wyzwaniami wielokulturowości (zróżnicowaniem etnicznym społeczeństwa i edukacji) promowanie wspólnych wartości obywatelskich musi znaleźć się w programie przyszłych reform, mimo iż – jak to formułuje Ben Vermeulen – narzucenie jednego „standardu obywatelskiego” jest przez wielu postrzegane jako atak na konstytucyjną zasadę wolności nauczania, a także odstępstwo od „ogólnej niechęci Holendrów do moralizowania”⁷⁰.

Równoległe pojawiają się także w Holandii głosy o konieczności wsparcia refilaryzacji – powrotu do integracji społecznej i ekonomicznej, prowadzonej z zachowaniem własnej tożsamości kulturowej. Refilaryzację postrzega się jako remedium na narastające napięcia, pojawiające się – także w wymiarze edukacyjnym – między kolektywistycznymi kulturami imigrantów a zindywidualizowanym społeczeństwem większości. Zdaniem

⁶⁸ Ch. Glenn, *Contrasting Models of State and School*, s. 207.

⁶⁹ B.P. Vermeulen, *Regulating school choice to promote civic values*, s. 56.

⁷⁰ Tamże, s. 60.

obserwatorów, m.in. Paula Schaffera⁷¹, kluczowy problem to niespójność wzorów socjalizacyjnych między domem rodzinnym, wspólnotą lokalną i grupą rówieśniczą a szkołą, mediami oraz kulturą głównego nurtu. Symptomatycznie brzmią słowa Minister Edukacji Marii van der Hoeven z chadeckiej CDA, która podczas otwarcia nowej szkoły hinduistycznej w Hadze zdecydowanie poparła ideę integracji z zachowaniem własnej tożsamości. Wypowiadając się dla mediów orzekła:

Niektórzy ludzie utrzymują, że czarne szkoły są źródłem segregacji, z czym się absolutnie nie zgadzam. Oprócz tego, że dzieci muszą otrzymać dobre wykształcenie, wspaniale, gdy kształcą się zgodnie ze swoimi przekonaniem (...). Gdy jesteśmy kształceni zgodnie ze swoją religią oraz normami środowiska, z którego się wywodzimy, a jednocześnie zaznajamiamy się z pozostałymi aspektami otaczającego świata, dopiero wówczas możemy przyczynić się do dobrostanu społeczeństwa jako całości⁷².

Czy reanimacja holenderskiej struktury filarowej mogłaby złagodzić skutki zderzenia między tradycyjnym systemem norm i wartości wspólnoty pochodzenia a „wysoce zindywidualizowanym społeczeństwem liberalnym”? W szansę na wzmocnienie spójności społecznej dzięki wsparciu uczestnictwa mniejszości etnicznych w życiu społecznym i ekonomicznym na własnych zasadach wątpią Ben Spiecker i Jan Steutel. Zdaniem amsterdamskich filozofów edukacji, muzułmańska mniejszość etniczna nie stanowi w Holandii wystarczająco rozległej, ideologicznie jednorodnej i politycznie zwartej grupy. Współpracę między organizacjami filarowymi utrudniają wewnętrzne podziały w obrębie filaru (np. co do interpretowania i praktykowania religii islamskiej) oraz słabo rozwinięta kultura kompromisu⁷³. Jednakże, największym problemem refilaryzacji społeczności muzułmańskiej w Holandii jest sprzeczność między wartościami i wzorem obywatela w kulturze muzułmańskiej a wartościami właściwymi dla liberalnej demokracji i liberalnego obywatelstwa. Nie chodzi tu wyłącznie o przestrzeganie zasad liberalnego obywatelstwa, opartego na fundamentalnych wolnościach obywatelskich (m.in. wolności sumienia, równouprawnieniu płci i wolności religijnej), prawach politycznych (m.in. biernego i czynnego prawa wyborczego) oraz podstawowych zasadach państwa prawa (m.in. prawa do sprawiedliwego procesu i bezstronnego sądu). Dla urzeczywistnienia wzoru liberalnego obywatelstwa istotne są też – jak je nazywają Spiecker i Steutel – „cnoty intelektualne” (m.in. otwartość, szacunek dla racjonalnej argumenta-

⁷¹ P. Scheffer, *Druha ojczyzna*.

⁷² Źródło: Film „Hindu schools in the Netherlands part 1”: <https://www.youtube.com/watch?v=x8709uYIwFE>

⁷³ B. Spiecker, J. Steutel, *Multiculturalism, pillarization and liberal civic education*, s. 300.

cji, uczciwość intelektualna, tolerancja wobec odmiennych poglądów) oraz współgrające z liberalnym obywatelstwem cechy charakteru (m.in. tolerancja dla odmiennych wzorów życia, poszanowanie dla zasady równości praw, głęboko zakorzeniona niechęć do dyskryminacji oraz gotowość do poszukiwania kompromisu)⁷⁴.

Przeciwko radykalnej, opartej na relatywizmie kulturowym, wielokulturowości i towarzyszącej jej idei, aby traktować społeczeństwo (nie tylko holenderskie) jako „federację etniczną” występuje m.in. P. Scheffer. Uważa on, że niezbędne jest narzucenie granic zróżnicowaniu kulturowemu i religijnemu, po pierwsze dlatego, aby imigranci – w imię pluralizmu kulturowego – nie zostali „zamknięci w kategoriach etnicznych”. Swoje stanowisko wyjaśnia Autor następująco:

Przyjmując za podstawę „integrację przy zachowaniu własnej tożsamości”, praktykuje się okazywanie respektu w takiej formie, która pohamowała wolność ludzi w kształtowaniu swojego życia. W konsekwencji przyniosło to wielokrotne ignorowanie takich zwyczajów, jak zemsta honorowa, chociaż padały setki ofiar. Konserwatywnym kulturom grupowym należy przeciwstawić ideę społeczeństwa otwartego, w którym krytycznie analizuje się wszystkie tradycje⁷⁵.

Idei społeczeństwa jako konglomeratu niezależnych wspólnot kulturowych przeciwstawia Scheffer ideał wspólnego obywatelstwa w społeczeństwie otwartym, w którym – mimo znaczących różnic – panuje zgoda społeczna co do określonych „minimalnych cech wspólnych”. Teza ta wydaje się być szczególnie uderzająca, jeśli weźmiemy pod uwagę stopień sekularyzacji społeczeństwa holenderskiego (tzw. *mainstreamu*), w którym dominują wartości świecko-racjonalne (m.in. uczestnictwo obywatelskie, udział jednostek we władzy, racjonalno-prawne legitymizowanie instytucji) oraz samok ekspresyjne (m.in. samorealizacja, swobodna ekspresja, uznanie dla niematerialnego wymiaru pracy zawodowej)⁷⁶.

Udział edukacji w rozwoju politycznym, gospodarczym i kulturowym sprawia, że – jak pisze A. Weymann – polityka edukacyjna staje się *politicum* – „centralną kwestią polityczną w nowoczesnych społeczeństwach”. Wydaje się, że w przypadku holenderskiej polityki edukacyjnej poza dyskusją znajdują się dwa aspekty państwa edukacyjnego: rola edukacji jako instrumentu legitymizacji politycznej poprzez merytokrację oraz znaczenie edukacji jako

⁷⁴ Tamże, s. 301-303.

⁷⁵ P. Scheffer, *Druga ojczyzna*, s. 343.

⁷⁶ Taki zestaw społecznie dominujących wartości umiejscawia Holandię, obok innych państw protestanckiej Europy (np. Danii i Szwecji), na absolutnym szczycie osi „materializm-postmaterializm” (P. Zdziech, *Rolanda Ingleharta teoria rozwoju ludzkiego*, Kraków 2010, s. 72).

„stymulatora” wzrostu gospodarczego poprzez inwestowanie w kapitał ludzki. Coraz większe kontrowersje budzi jednak sposób, w jaki definiuje się rolę edukacji jako – służącego interesom ogólnopaństwowym – środka integracji społecznej poprzez kulturę i ideologię.

BIBLIOGRAFIA

- Antoszewski A., *Modele demokracji przedstawicielskiej*, [w:] *Demokracje zachodnioeuropejskie. Analiza porównawcza*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.
- Balicki J., Bogucka M., *Historia Holandii*, Ossolineum, Wrocław 1989.
- Dekker P., *The Netherlands: from private initiatives to non-profit hybrids and back?* [w:] *The Third Sector in Europe*, red. A. Evers, J.-L. Laville, Edward Elgar Publishing, Cheltenham 2004.
- Gingrich J.R., *Making Markets in the Welfare State: the Politics of Varying Market Reforms*, Cambridge University Press, New York 2011.
- Glenn Ch., *The Ambiguous Embrace: Government and Faith-Based Schools and Social Agencies*, Princeton University Press, Princeton 2000.
- Glenn Ch., *Contrasting Models of State and School. A Comparative Historical Study of Parental Choice and State Control*, The Continuum International Publishing Group, New York-London 2011.
- Glenn Ch., *American Faith-Based Schools in Comparative Perspective*, [w:] *The Praeger Handbook of Faith-Based Schools in the United States, K-12*, red. T.C. Hunt, J.C. Carper, ABC-CLIO, Santa Barbara 2012.
- Graaf H.J., *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Indiana University Press, Bloomington 1987.
- Haan de I., *Politics between Accommodation and Commotion*, [w:] *Discovering the Dutch. On Culture and Society of the Netherlands*, red. E. Besamusca, J. Verhaul, Amsterdam University Press, Amsterdam 2010.
- Hallstedt P., Höglström M., *The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*, Holmbergs, Malmö 2005.
- Jansen M., *The Education System in the Netherlands 2007*, Dutch Eurydice Unit, Ministry of Education, Culture and Science, The Hague 2007.
- Karsten S., *Dutch Social Democrats and the struggle for parental choice in education (1890-1940)*, *History of Education*, 2003, 32, 4.
- Korzewski M., *O tolerancji w społeczeństwie i prawie holenderskim*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2005.
- Lijphart A., *Politics of Accommodation: Pluralism and Democracy in the Netherlands*, University of California Press, Berkeley 1968.
- Matusz-Protasiewicz P., *Integracja z zachowaniem własnej tożsamości. Holenderska polityka wobec imigrantów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
- Ploeg T.J. van der, *Introduction to the Dutch model of government-non governmental organizations*, [w:] *Rethinking the Balance: Government and non-governmental organization in the Netherlands*, red. T.J. van der Ploeg, J.W. Sap, VU Press, Amsterdam 1995.
- Rabczuk W., *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

- Rosenthal I., *The Dutch Pastorate. Pluralism Without Pain?* [w:] *Education in Conflict*, red. I. ter Avest, Waxmann, Munster 2009.
- Scheffer P., *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010.
- Spiecker B., Steutel J., *Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands*, *International Journal of Educational Research*, 2001, 35, 3, s. 293-304.
- Sturm J., Groenendijk L., Kruithof B., Rens J., *Educational Pluralism – a historical study of so-called ‘pillarization’ in the Netherlands, including a comparison with some developments in South African education*, *Comparative Education*, 1998, 34, 3.
- ter Avest I., Bakker C., Bertram-Troost G., Miedema S., *Religion and Education in the Dutch pillarized and Post-pillarized Education System*, [w:] *Religion and Education in Europe*, red. R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime, Waxmann, Münster 2007.
- Torenbeek J., Veldhuis J., *Excellence and Egalitarianism in Higher Education*, [w:] *Discovering the Dutch. On Culture and Society of the Netherlands*, red. E. Besamusca, J. Verheul, Amsterdam University Press, Amsterdam 2010.
- Vermeulen B.P., *Regulating school choice to promote civic values: Constitutional and political issues in the Netherlands*, [w:] *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice*, red. P.J. Wolf, S. Macado The Brookings Institution, Washington 2004.
- Walford G., *Faith-based grant-maintained schools. Selective international policy borrowing from the Netherlands*, [w:] *Diversity and change. Education, policy and selection*, red. J. Ahier, B. Cosin, M. Hales, Routledge, London 1996.
- Wolthuis J., *Lower technical education in the Netherlands 1798-1993*, Garant, Leuven 1999.
- Zdziech P., *Rolanda Ingleharta teoria rozwoju ludzkiego*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.