

Dobrochna Hildebrandt-Wypych

Między centralizacją a autonomią - neoliberalne reformy edukacji w Holandii

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli
społeczno-pedagogicznej nr 4 (56), 75-90

2011

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

Między centralizacją a autonomią – neoliberalne reformy edukacji w Holandii

Mimo powolnego odchodzenia od wersji państwa socjalnego w jej „szczytowej formie” z lat 70. XX wieku, Holandia nadal stanowi – przywołując typy idealne duńskiego socjologa G. Epsinga-Andersena – jeden z *trzech światów kapitalizmu dobrobytu* (Epsing-Andersen 1990). Jako konserwatywno-korporacyjne państwo opiekuńcze, bliskie reżimowi demokracji społecznej, Holandia była tradycyjnie zorientowana na minimalizowanie biedy, nierówności i bezrobocia (Headey i in. 2000, s. 117). Korporatywizm¹ ma w Holandii charakter umiarkowany i jest *nieco odmienny od gospodarczego korporatywizmu, przeważającego w innych krajach* (Hallstedt i in. 2005, s. 106). 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 na kryterium rasy, ale przekonań politycznych i religijnych), utrzymywała ludzi we własnych grupach interesu i zmuszała do działań dla własnej

¹ Korporatywizm z perspektywy instytucjonalnej to system reprezentacji interesów, w którym tworzące go podmioty zostają zorganizowane w ograniczoną liczbę pojedynczych, przymusowych, nierywalizujących, hierarchicznie ukształtowanych i funkcjonalnie zróżnicowanych kategorii, uznawanych i licencjonowanych (jeśli nie stworzonych) przez państwo, wyposażonych w monopol reprezentacyjny w ramach własnej kategorii, w zamian za uznanie pewnych form kontroli w zakresie selekcji liderów, artykulacji żądań oraz udzielania poparcia (Herbut 1997, s. 193).

wspólnoty. Szła ona jednak w parze ze szczególnie silnymi wpływami ideologii liberalnych i postępującą apoteozą indywidualizmu (tamże, s. 107–108).

Obecnie Holandia należy do państw zsekularyzowanych, w którym dominują wartości świecko-racjonalne (m.in. uczestnictwo obywatelskie, udział jednostek we władzy, racjonalno-prawne legitymizowanie instytucji) oraz samoekspresyjne (m.in. samorealizacja, swobodna ekspresja, uznanie dla niematerialnego wymiaru pracy zawodowej). Taki zestaw społecznie dominujących wartości umiejscawia Holandię, obok innych państw protestanckiej Europy (m.in. Danii, Szwecji i Norwegii), na szczycie osi „materializm–postmaterializm” (Zdziech 2010, s. 72).

Kluczowe znaczenie dla kształtowania się polityki edukacyjnej w holenderskim społeczeństwie miała historycznie ukształtowana 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* (Korzewski 2005, s. 123). Właściwą niderlandzkiemu pluralizmowi polityczno-terytorialnemu strategię zapewniania autonomii, bezpieczeństwa, stabilności społecznej i realizacji interesów gospodarczych E. Bax określił mianem „kultury współżycia osobno” (*the culture of “living-apart-together”*) (tamże, s. 124). 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 charakter. System filarowy oparty był 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* (Sturm i in. 1998, s. 288). Mimo spadku – od lat 70. XX wieku – znaczenia filaryzacji w polityce, życiu społecznym i indywidualnym, *dobrowolny apartheid nadal pozostaje dominującą cechą holenderskiego systemu edukacyjnego*² (tamże, s. 290). Tendencje sekularyzacyjne nie doprowadziły też do zaniku tzw. pasa biblijnego (*de Bijbelgordel*)³, w którym szkolnictwo oraz

² W 2006 r. status instytucji publicznej posiadało zaledwie 33% szkół podstawowych i 29% szkół średnich. Zdecydowaną większość stanowiły szkoły prywatne różnych wyznań i orientacji filozoficznych (Jansen 2007, s. 22). W ostatniej dekadzie XX wieku pojawił się też nowy „filar” finansowanych ze środków publicznych podstawowych szkół islamskich, które w 2006 r., w liczbie 40, stanowiły ok. 1% szkół podstawowych w Holandii (ter Avest i in., 2007, s. 208–211).

³ Obszar zamieszkały głównie przez konserwatywnych protestantów rozciąga się od Zelandii, Holandii Południowej i prowincji Utrecht, przez zachodnią część Geldrii do prowincji Overijssel. 1,5-godzinna podróż na południe od Amsterdamu może przenieść nas do Holandii, *gdzie przeklinanie jest zakazane, kobiety nie noszą spodni, a bankomaty nie wypłacają pieniędzy w niedzielę* (A. Hudson, *Seeking security, Dutch turn to Bible Belt* (<http://www.reuters.com/article/2007/03/13/us-dutch-biblebelt-idUSL0883252720070313>, dostęp: 10.07.2011).

inne sfery życia społecznego kształtują konserwatywne wartości (bezpieczeństwo, poczucie wspólnotowości w wymiarze religijnym i narodowym, tradycyjna rodzina), a odmawianie modlitwy w klasie szkolnej nie należy do rzadkości.

Polityczne uwarunkowania polityki edukacyjnej w Holandii

Holandia jest dojrzałą i stabilną demokracją, sklasyfikowaną w typologii reżimów demokratycznych A. Lijpharta z 1968 roku jako modelowy przykład demokracji konsocjonalnej, z właściwym jej wysokim stopniem fragmentaryzacji kulturowej społeczeństwa oraz konsensualnym stylem elit politycznych. Zasadniczymi cechami demokracji konsensualnej są m.in. wielopartyjność oraz *szeroki udział partii politycznych we władzy wykonawczej poprzez tworzenie tzw. wielkich koalicji* (Antoszewski 1997, s. 30). Na holenderskiej arenie parlamentarnej funkcjonuje wiele ugrupowań politycznych, z których żadne *nie posiada statusu partii większości, który zapewniłby możliwość samodzielnego sprawowania rządów* (tamże, s. 31). Pluralizm reprezentacji wymusza konieczność dzielenia się władzą wykonawczą, zmniejsza znaczenie rywalizacji przed- i powyborczej oraz wzmacnia rolę pragmatycznych porozumień i uzgodnień międzypartyjnych.

Aby ukazać wielopartyjny, pluralistyczny i konsensualny charakter holenderskiej demokracji, warto, choćby skrótowo, przedstawić sytuację na scenie politycznej. Pierwsza dekada lat dwutysięcznych (lipiec 2002–sierpień 2010) należała do pełniącego funkcję premiera w czterech kolejnych rządach Jana Petera Balkenende, stojącego na czele największej partii w Holandii – Apelu Chrześcijańsko-Demokratycznego (*Christen Democratisch Appel* – CDA). Wcześniej stanowisko premiera w dwóch kolejnych rządach (1994–2002) zajmował Wim Kok, lider powstałej już w 1868 r. socjaldemokratycznej Partii Pracy (*Partij van de Arbeid* – PvdA). W pierwszym, drugim i trzecim rządzie Balkenende większością koalicję z chadekami współtworzyli liberałowie z Partii Ludowej na rzecz Wolności i Demokracji (*Volkspartij voor Vrijheid en Democratie* – VVD). Ostatecznie – po upadku czwartego rządu Balkenende i przyspieszonych wyborach w październiku 2010 roku, władzę przejęła VVD, a jej lider, Mark Rutte, został pierwszym od 1918 r. premierem Holandii z ramienia liberałów⁴. O dominacji w grze politycznej pragmatyzmu i zachowań konsensualnych ponad rywalizacyjne świadczy koalicja ostatniego rządu Balkenende, w której ponad 3 lata współpracowali ze sobą członkowie socjaldemokratycznej PvdA oraz dwóch partii wyznaniowych – CDA oraz Unii Katolickiej (*Christen Unie* – CU).

⁴ <http://www.reuters.com/article/2010/10/07/dutch-politics-rutte-idUSLDE6941R920101007>.

Tabela 1. Wyniki wyborów do parlamentu (*Tweede Kamer*) w 2006 i 2010 r.

Nazwa partii	Liczba głosów 2006 (%)	Liczba głosów 2010 (%)	Liczba mandatów 2006	Liczba mandatów 2010
Apel Chrześcijańsko-Demokratyczny (CDA)	26,5	13,6	41	21
Partia Pracy (PvdA)	21,2	19,6	33	30
Partia Ludowa na rzecz Wolności i Demokracji (VVD)	14,6	20,5	22	31
Partia Wolności (PVV)	5,9	15,4	9	24
Partia Socjalistyczna (SP)	16,6	9,8	25	15
Demokraci '66 (D '66)	2	6,9	3	10
Zielona Lewica (GL)	4,6	6,7	7	10
Unia Katolicka (CU)	4	3,2	6	5
Polityczna Partia Protestantów (SGP)	1,6	1,7	2	2
Partia na rzecz Zwierząd (PvdD)	1,8	1,3	2	2

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Uitslag verkiezing leden Tweede Kamer van 9 juni 2010, Kiesraad, 16. czerwca 2010 r. (http://www.kiesraad.nl/nl/Actueel/Nieuwsberichten/%282047%29-Actueel-Nieuwsberichten-2010/Uitslag_verkiezing_leden_Tweede_Kamer_van_9_juni_2010.html, dostęp: 10.07.2011).

Warto zwrócić uwagę na obecność na scenie politycznej Holandii antyislamskiej skrajnej prawicy, krytykującej Unię Europejską oraz wielokulturowe i wieloetniczne oblicze Europy. W latach 2002-2008 dyskurs taki prowadziła Lista Pima Fortuyna (*Lijst Pim Fortuyn* – LPF)⁵. Choć po zabójstwie jej lidera w 2002 r. i upadku – po zaledwie 87 dniach – koalicji LPF z chadekami z Apelu Chrześcijańsko-Demokratycznego i liberałami z Partii Ludowej na rzecz Wolności i Demokracji, siła polityczna tego ugrupowania systematycznie słabła, „różowy populizm” w Holandii nie zniknął. Dyskursy euroceptycyzmu, powrotu prawa i porządku, obrony suwerenności i tożsamości narodowej, niechęci do imigracji oraz podsycania islamofobii zostały zagospodarowane przez swoistą następczynię LPF – założoną w 2005 r. przez Geerta Wildersa Partię Wolności (*Partij voor de Vrijheid* – PVV). Zasięg jej wpływów na sytuację polityczną w Holandii ukazały wybory parlamentarne z 2010 r., w wyniku których stała się trzecią siłą polityczną w Izbie Niższej, zdobywając aż 24 mandaty (tabela 1). Choć formalnie znajduje się poza władzą wykonawczą, to właśnie dzięki poparciu partii Wildersa zdołała powstać pierwsza od czasu II wojny światowej koalicja mniejszościowa liberałów z VVD i chadeków z CDA. W październiku 2010 r. powołany został rząd koalicyjny premiera Marka Rutte (VVD) i wicepremiera Maxime Verhagena (przewo-

⁵ Fenomen partii Fortuyna polegał m.in. na błyskawicznym zdobyciu poparcia społecznego. Założona w lutym 2002 r. LPF po zaledwie miesiącu otrzymała w lokalnych wyborach w Rotterdamie – największym mieście w Holandii – aż 34,7% głosów. Dwa miesiące później, zaledwie 9 dni po zabójstwie Fortuyna, jego partia odniosła największy sukces w dziejach Holandii i jako nowa partia dostała się do parlamentu z rekordowym poparciem 17% głosów, zdobywając 26 miejsc w 150-osobowej izbie niższej Stanów Generalnych (Mudde 2007, s. 211-212).

dającego CDA po rezygnacji i złożeniu mandatu przez Balkenende) (*Panorama of Parliamentary Elections 2010*, s. 10).

Zawarte w umowie koalicyjnej cele i wyzwania oświatowe rozpoczyna znamieny *passus*: Holandia aspiruje do miana jednej z pięciu czołowych gospodarek świata. Aby to osiągnąć, musimy polepszyć jakość edukacji i podnieść wyniki uczniów. Za kluczowe zadanie na każdym poziomie kształcenia uznano dostarczenie dobrej edukacji w wystarczającej liczbie godzin lekcyjnych. Jego realizację zabezpieczać ma personel zarządzający i wspierający, a zadaniem nauczyciela ma być wyłącznie skoncentrowanie się na profesjonalnym nauczaniu. „Strukturalne podejście” i „większe skupienie na wiedzy” umożliwi zredukowanie kosztów i stworzenie przestrzeni dla profesjonalizmu w edukacji – osiągnięcie doskonałego standardu jakości (*absolute quality standard*) edukacji i wykorzystanie talentów każdego ucznia, czy to będzie osoba z niepełnosprawnością, uczeń szkoły zawodowej, czy też wybitny student uniwersytetu⁶. Umowa koalicyjna zobowiązuje także wszystkich aktorów edukacyjnych (rodziców, nauczycieli uczniów i członków zarządów szkół) do dążenia do doskonałości. To oni mają dbać o cel nadrzędny, którym jest „osiąganie wyników” (*performance*), będące – jak to ujęto w dokumencie – niezbędnym warunkiem wstępnym, a nie przekleństwem (*an essential precondition, not a dirty word*) poprawy edukacji. Spoglądając na powyższy wywód krytycznie, można zauważyć, że zaakcentowane zostało w nim jedno z liberalnych założeń co do natury człowieka, tj. indywidualna odpowiedzialność za własne czyny. Nacisk na autonomiczną i samodzielnie formułowaną drogę każdego nauczającego i uczącego ku doskonałości jest znakiem rozpoznawczym neoliberalnego indywidualizmu. Z kolei apoteozę „osiągania wyników” można uznać za (prowadzony w duchu zdyscyplinowanego „tworzenia siebie”) przejaw sprowadzenia człowieka do roli zarządzającego własnym życiem podmiotu ekonomicznego (Potulicka 2010, s. 47–48). Owo *performance* jest nieodzownym narzędziem mierzenia efektywności i konkurencyjności – zarówno jednostkowej, jak i instytucjonalnej oraz systemowej. Nagromadzenie wyrażeń z „neoliberalnego słownika” jest zrozumiałe w przypadku rządu, którego premier znany jest z publicznego demonstrowania podziwu dla polityki ekonomicznej i społecznej Margaret Thatcher⁷.

W dokumencie pojawiają się także postulaty dotyczące zwiększenia wydajności finansowej holenderskiego systemu edukacyjnego. Nieco populistycznie brzmi postulat: *Podnoszące efektywność oszczędności poczynione będą dzięki zredukowaniu instytucji doradczych. Nie będzie to miało wpływu na proces nauczania, ale zredukuje obciążenie administracyjne oraz niepotrzebne mnożenie instytucji edukacyjnych. Priorytetowe w budżecie na oświatę będą te działania, na których skorzysta jakość edukacji*. Retoryka ta jest wyraźną kontynuacją „neoliberalnych idei zainicjowanych przez

⁶ *Coalition Agreement* (http://www.government.nl/Government/Coalition_agreement, dostęp: 10.07.2011).

⁷ *Who is new Dutch Prime Minister Mark Rutte?*, 07.10.2010 (<http://www.reuters.com/article/2010/10/07/dutch-politics-rutte-idUSLDE6941R920101007>, dostęp: 15.07.2011).

wyznaniową i konserwatywno-liberalną koalicję z lat 80., a kontynuowanych przez socjalistów wraz z konserwatystami i liberałami (Karsten 1999, s. 309). Obecny, centroprawicowy rząd holenderski nawiązuje do działań rozpoczętych przez poprzednie koalicje CDA i VVD (kierowane przez chadeka Ruuda Lubbersa⁸), a kontynuowanych w latach 90. XX wieku przez tzw. purpurową koalicję socjaldemokratów z Partii Pracy, postępowych liberałów z partii Demokraci '66 (*Demokraten '66*) oraz konserwatywnych liberałów z VVD, na której czele dwukrotnie stawał Wim Kok. Działania te oparte zostały na filozofii „mniej rządu centralnego – więcej rynku”, a dotyczyły sześciu zasadniczych obszarów: *ponownej weryfikacji wydatków rządu centralnego oraz jego zadań, deregulacji, decentralizacji, prywatyzacji, zredukowania liczby urzędników państwowych oraz reorganizacji służby publicznej* (tamże).

Holenderski system szkolny – między centralizacją polityki a decentralizacją zarządzania

Jak czytamy w opublikowanym na stronie Ministerstwa Edukacji raporcie Eurydice, wyróżniającą cechą holenderskiego systemu edukacji jest połączenie scentralizowanej polityki oświatowej z decentralizacją w sferze administracji i zarządzania szkołami (Jansen 2007, s. 10). Na poziomie narodowym za strukturę, nadzór i finansowanie systemu edukacyjnego odpowiada Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki. Część swoich zadań deleguje ono poprzez podległe mu instytucje (agencje wykonawcze), z których kluczową jest – sprawujący nadzór nad jakością kształcenia w szkołach i innych instytucjach edukacyjnych – Inspektorat Edukacji (*Inspectie van het Onderwijs*). Do jego zadań należy m.in. sporządzanie raportów o jakości pracy szkół oraz całego systemu edukacyjnego, zachęcanie szkół do polepszania oferty edukacyjnej, dyskusowanie wyników szkół z ich zarządami oraz dostarczanie informacji zwrotnej dla rozwoju polityki edukacyjnej państwa (tamże, s. 13). Jednak największy zakres uprawnień i zobowiązań w sferze zarządzania oświatą mają władze lokalne.

Administracja i zarządzanie na poziomie konkretnej szkoły leżą w gestii prawnie umocowanego organu prowadzącego⁹, zwanego zarządem szkoły (*school board*). Ze

⁸ Program wyborczy chadeków przewidywał ograniczenie systemu świadczeń socjalnych i faworyzowanie przedsiębiorstw. Rząd chadecko-liberalny Lubbersa, który doszedł do władzy w 1982 r., wprowadza ten program w życie. Realizowane są stopniowo: generalne zamrożenie płac, obniżka płac urzędników państwowych o 3%, zmniejszenie rent inwalidzkich i zasiłków dla bezrobotnych, redukcja wydatków na oświatę (Balicki, Bogucka 1989, s. 431–432).

⁹ Art. 23 Konstytucji wprowadza wolność nauczania, na którą składa się swoboda zakładania szkół przez organ prowadzący, bez względu na jego przekonania religijne czy ideologiczne, oznaczająca swobodę co do zasad, na których ma opierać się kształcenie oraz swobodę organizacji procesu nauczania,

względem na dominację w Holandii instytucji prywatnych, jest to zazwyczaj fundacja, działająca na mocy prawa prywatnego. W przypadku instytucji publicznych jest to organ wykonawczy władz gminy, choć może on od 1997 r. delegować swoje uprawnienia na inną instytucję, działającą na mocy prawa publicznego, np. komisję zarządzającą albo organ powołany na mocy umowy między sąsiadującymi gminami. Uelastycznienie zarządzania szkołami publicznymi przez wprowadzenie dodatkowych instytucji umocowanych do występowania jako organ prowadzący spowodowało istotne zmiany ilościowe i jakościowe zarządów szkół w Holandii. Pierwszą tendencją jest spadek liczby zarządów szkół: z 2082 w roku 2000 do 1407 w roku 2006. Drugą tendencją jest konsolidacja zarządzania, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że w 2000 r. było prawie 1100 zarządów, odpowiedzialnych za jedną szkołę, a w 2006 r. liczba ta spadła do 664. Wzrosła także liczba dużych zarządów, prowadzących więcej niż 10 szkół: ze 180 w 2000 r. do 247 w roku 2006. Powyższe tendencje, identyfikowane ze zwiększeniem efektywności zarządzania w edukacji, uważa się za *efekt wprowadzenia nowej ustawy o szkolnictwie podstawowym z 1998 r. i określonej w tym dokumencie polityki zachęcania zarządów szkół do łączenia swoich działań* (Bal, de Jong 2007, s. 24).

Neoliberalne reformy edukacyjne w Holandii

Zasadnicza zmiana w myśleniu o edukacji, u której podstaw legło pożegnanie z powojennym konsensusem w ramach państwa dobrobytu, zaszła w Holandii w połowie lat 80. XX wieku. Neoliberalna, konserwatywna ofensywa zwrócona była przede wszystkim ku radykalnej przemianie struktury zarządzania oświatą. Rozwój holenderskiego modelu państwa opiekuńczego, przebiegający w warunkach filaryzacji szkolnictwa, skutkował centralizacją polityki zarządzania, szczegółowym regulowaniem spraw oświatowych oraz kreowaniem polityki edukacyjnej na poziomie centralnym – głównie w drodze negocjacji wyznaniowych i świeckich podmiotów, organizujących szkolnictwo w ramach systemu filarowego. Szczególne wzmocnienie tendencji centralistycznych nastąpiło w okresie rządu socjaldemokratów (zwłaszcza gabinetu van Komenade), wdrażających kosztowne i szeroko zakrojone programy zwalczania nierówności społecznych i edukacyjnych w środowiskach marginalizowanych (głównie dzieci

czyli decydowania o treściach kształcenia i metodach nauczania. Organowi prowadzącemu szkołę (zarówno publiczną, jak i prywatną) przysługują szczegółowe uprawnienia, m.in. do założenia szkoły, wyboru materiałów dydaktycznych, ustalania programu zajęć, mianowania i odwoływania nauczycieli i kadry administracyjnej, ustalania polityki kadrowej oraz 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, ekonomicznymi) oraz zarządzania finansami szkoły (Jansen 2007, s. 14).

z rodzin robotniczych). Ponadto w latach 1970–1980 wzrosła liczba instytucji (z 15 do 61) pośredniczących – w ramach holenderskiego korporatywizmu – między rządem a instytucjami edukacyjnymi i legitymizujących rządową politykę oświatową na wczesnych etapach jej wprowadzania (Karsten 1999, s. 305).

To właśnie przeciwko „fragmentaryzacji polityki edukacyjnej”, zbytnej drobiazgowości regulacji oświatowych oraz rozdętej biurokracji wystąpili neoliberalni krytycy polityki socjaldemokratów w Holandii. W obliczu pogłębiających się problemów ze spójnością społeczną postulowano radykalną przebudowę państwa dobrobytu, redukcję wydatków publicznych i zwiększenie efektywności instytucji, w tym szkół. Dotychczasowe hasła polityczne wyrównywania szans edukacyjnych zastąpione zostały w latach 80. naciskiem na poprawę osiąganych przez uczniów (a także szkoły) wyników kształcenia (tamże, s. 306–307).

Koncepcja autonomicznej szkoły po raz pierwszy pojawiła się na poziomie politycznym w 1988 r., podczas urzędowania chadeckiego (CDA) ministra edukacji Wima Deetmana. Była ona – obok polityki deregulacji i decentralizacji – kluczowym wątkiem holenderskich reform edukacyjnych. Neoliberalny projekt, zwany od 1993 r. „reformą zarządzania” (*management reform*), składał się zasadniczo z trzech wątków:

- 1) likwidacji rozbudowanego systemu instytucji wspomagających i oparciu wdrażania polityki edukacyjnej na bezpośrednich relacjach między rządem a szkołami;
- 2) aktywizacji aktorów zewnętrznych, zainteresowanych współudziałem w poprawie jakości edukacji (odmiennych z zależności od szczebla kształcenia, np. na szczeblu podstawowym – rodziców, a na szczeblu zawodowym – przedsiębiorstwa handlowe, przemysłowe bądź inne podmioty gospodarcze);
- 3) kierowania instytucją w oparciu o pomiar osiąganych przez uczniów wyników końcowych (*outcome-based steering*) (tamże, s. 310).

Wyznaczone przez władze centralne standardy jakości miały być podstawą realizowanej na poziomie lokalnym polityki innowacyjnej. Profesjonalizujące się szkoły obowiązkowe miały kreować politykę jakości i innowacji zgodną z własną wizją kształcenia i wychowania. Zwiększenie elastyczności i efektywności pracy szkoły wiązało się też z decentralizacją warunków zatrudnienia, czemu sprzyjała samodzielność decydowania o sposobach wydatkowania wprowadzonych w połowie lat 90. XX wieku dotacji blokowych w szkolnictwie średnim (Jansen 2007, s. 33, 55).

Pierwotnie rządowe dotacje przeznaczone były na pokrycie trzech odrębnie księgowanych pozycji budżetowych: zatrudnienia kadr, kosztów bieżących i utrzymania budynków. Najwięcej, bo aż 75% całkowitego budżetu Ministerstwa Edukacji na szkolnictwo podstawowe (w tym specjalne), pochłaniały koszty utrzymania kadry, ustalane na podstawie liczby zarejestrowanych uczniów. Pierwszą zmianę w finansowaniu szkół podstawowych i specjalnych wprowadzono w 1997 r., kiedy to obowiązek utrzymania budynków delegowano władzom gminnym. Przełomową zmianą było wprowadzenie 1 sierpnia 2006 r. dotacji blokowych – jednolitej sumy pieniędzy prze-

kazywanej zarządom szkół¹⁰. Brak rozróżnienia w budżecie pomiędzy funduszami na personel pedagogiczny a środkami na pokrycie bieżących kosztów sprawia, że to szkoła decyduje, czy wyda swoje pieniądze na nowego dydaktyka czy na nowe materiały dydaktyczne (tamże, s. 33). Rozwiązanie to jest częścią szerszej polityki zwiększania autonomii, deregulacji, decentralizacji i przenoszenia odpowiedzialności na gminy i zarządy szkół, określanej mianem „nowego kierunku” w edukacji podstawowej i średniej. Finansowanie szkolnictwa średniego na podstawie dotacji blokowych (roczny budżet na pokrycie kosztów zatrudnienia personelu oraz wydatków bieżących) wprowadzone zostało już w roku 1996. Strona rządowa i w tym przypadku podkreśla zwiększenie się przestrzeni wolności szkół w alokacji środków, choć wielu badaczy zwraca uwagę na antynomiczność wprowadzonych zmian. Szkoły doświadczają zarówno zwiększenia, jak i zmniejszenia autonomii, w myśl zasady, iż tam, gdzie pojawia się miejsce na autonomię szkół, pojawia się jednocześnie „miejsce na oszczędności” (Karsten 1999, s. 312).

W ramach zwiększania autonomii zarządów szkół nastąpiła też decentralizacja przepisów o statusie prawnym personelu pedagogicznego, m.in. nauczycieli, dyrektorów szkół, asystentów, opiekunów, doradców i terapeutów. Warunki zatrudnienia, płacy i pracy w tzw. zawodach edukacyjnych są od 2006 r. definiowane przez rząd w sposób ogólny, aby umożliwić ich szczegółowe ustalanie na poziomie instytucji, które – dysponując dotacjami blokowymi – prowadzą politykę kadrową w sposób zdecentralizowany (Jansen 2007, s. 108–109).

Zmiany w szkolnictwie wyższym zaczęły się wraz z wprowadzeniem w 1985 r. koncepcji „sterowania z dystansu”, ograniczającej rolę rządu centralnego do wyznaczania ogólnych warunków funkcjonowania szkół wyższych. Konieczność przemian zarządzania i finansowania edukacji wyższej, w tym wzmocnienia kontroli jakości ogłoszono w dokumencie z 1985 r. *Szkolnictwo wyższe: autonomia i jakość*. Zwrot ku polityce doskonałości spowodował, że uniwersytety zaczęły aktywnie kształtować swoją pozycję rynkową, działając w oparciu o model zarządzania przedsiębiorczego (*entrepreneurial management*), charakteryzujący się m.in. zaangażowaniem w proces decyzyjny podmiotów zewnętrznych, silniejszym naciskiem na rozwój i wdrażanie strategii instytucjonalnych oraz stosowaniem technik zarządzania, tworzonych dla organizacji gospodarczych (Maassen 1998, s. 21). Po zwiększeniu autonomii wzmogła się nie tylko instytucjonalna, ale także indywidualna sprawozdawczość. Finansowanie działalności badawczej pracowników naukowych jest uzależnione od wykazywanych przez nich aktywności (*performance*), mierzonych m.in. liczbą absolwentów, liczbą obronionych doktoratów czy ilością publikacji (de Boer i in. 2007, s. 41).

¹⁰ Dotacje budżetowe są obliczane dla konkretnej szkoły (na podstawie liczby uczniów zarejestrowanych w niej 1 września), są one wypłacane organowi prowadzącemu, czyli zarządowi szkoły, który następnie rozdziela całą sumę pomiędzy podległe mu instytucje (Jansen 2007, s. 33–34).

Dotacje blokowe są także podstawą finansowania szkolnictwa wyższego, a ich wysokość ustalana jest głównie w oparciu o liczbę studentów, choć bierze się również pod uwagę kryteria związane z osiąganymi wynikami, np. dochód z opłat za studia w przypadku wyższych szkół zawodowych. Pozwala on ustalić czas trwania studiów, którego przedłużanie przez studentów skutkuje obniżaniem wysokości grantu dla instytucji (Jansen 1999, s. 21). Można tu mówić o finansowej zachęcie do zwiększenia efektywności pracy wyższych szkół zawodowych: możliwie szybkim wysyłaniu na rynek pracy absolwentów i odsiewaniu (najlepiej po pierwszym roku studiów) nieradzących sobie studentów. Od 2000 r. także w przypadku dotacji rządowych dla uniwersytetów kładzie się większy nacisk na *performance* i część przekazywanych funduszy ustalana jest na podstawie liczby wydawanych dyplomów. Dodatkowym źródłem finansowania uniwersytetów są opłaty za studia. Warto też pamiętać o uelastycznieniu systemu finansowania uniwersyteckich badań naukowych, opartego nie tylko na odrębnym od dotacji na dydaktykę grantie rządowym, lecz także na środkach na projekty badawcze z Holenderskiej Organizacji Badań Naukowych (NWO). Coraz większe znaczenie ma też pozyskiwanie funduszy na badania ze źródeł zewnętrznych, głównie narodowych i międzynarodowych agencji oraz instytucji tzw. trzeciego sektora (*non-profit*). Jak wskazuje się w rządowym raporcie, *udział instytucji biznesowych w tej kategorii finansowania wynosi ok. 15%* (Jansen 1999, s. 21). Wzrost samodzielności finansowej jest istotnym aspektem organizacyjnej transformacji uniwersytetu w aktora korporacyjnego, generującego część dochodu z realizowanych dla podmiotów rynkowych zamówień¹¹, pożyczającego pieniądze z banków komercyjnych i prowadzącego profesjonalną politykę zarządzania nieruchomościami (de Boer i in. 2007, s. 37–38).

Choć w holenderskiej polityce edukacyjnej obecne są tendencje prywatyzacyjne, prywatyzacja edukacji jako taka nie stanowiła w latach 90. XX wieku istotnego dyskursu edukacyjnego. Kwestie elektryzujące opinię publiczną w państwach anglosaskich, np. zwiększenie finansowej odpowiedzialności rodziców za kształcenie, wolność wyboru szkoły i wzrost konkurencji między instytucjami edukacyjnymi, nie były eksponowane w publicznych debatach nad reformowaniem oświaty w Holandii. Wyjaśnieniem może być fakt, że holenderskie szkoły prywatne nie stanowią standardowo rozumianego sektora prywatnego. Ze względu na zasadę równości finansowania sektora publicznego i prywatnego *holenderski system szkolnictwa prywatnego jest w zasadzie „edukacją państwową”, choć zarządzają nim osoby prywatne* (Karsten 1999, s. 313). Istniejąca w Holandii wolność nauczania w wymiarze pozytywnym oraz zagwarantowanie rodzicom (w ramach filarowego systemu szkolnictwa) większej – w porównaniu z innymi krajami – swobody wyboru szkoły skutecznie marginalizowało debatę prywatyzacyjną.

¹¹ W 2005 r. średnio 25% budżetu uniwersytetów pochodziło z działań zamawianych przez osoby trzecie (*contract activities*), których wartość w latach 1992–2003 wzrosła z prawie 550 mln euro do 1257 mln euro.

W latach 90. XX wieku wdrażano także reformę programową w szkolnictwie średnim, opartą na koncepcji zwanej *studiehuis* (dom nauki), definiowanej jako *podejście do nauczania, w którym nacisk kładzie się na umożliwianie uczniom samodzielnej pracy pod nadzorem nauczyciela* (Jansen 2007, s. 46). Koncepcję *studiehuis* porównuje się niekiedy do anglosaskiej „restrukturyzacji edukacji”, gdyż obie podkreślają znaczenie stymulowania samokontroli w procesie uczenia się (*self-regulated learning*), a także uelastycznienia organizacji pracy szkoły, m.in. dzięki zróżnicowaniu zadań nauczycieli (Veugelers 2004, s. 143). W wyniku ujenolicenia w 1993 r. kształcenia na poziomie średnim i wprowadzenia zintegrowanego programu nauczania we wszystkich trzech rodzajach szkół (VMBO, HAVO i VWO) realnie wzrosła kontrola władz centralnych, w tym – monitorowanie jakości standardów egzaminacyjnych na poziomie średnim drugiego stopnia. Pozorna wydaje się – będąca podstawą samokontroli edukacyjnej ucznia – wolność wyboru przedmiotów w ramach wprowadzonego w 1998 r. uprofilowanego kształcenia. Oddolny rozwój samokontroli uczącego się, w tym refleksyjności i innowacyjności nauczycieli wspomagających go w tym procesie, ogranicza równoczesne zwiększenie odgórnej kontroli realizacji standardów i programów nauczania oraz oceny jakości nauczania w oparciu o wyniki testów (Veugelers 2004, s. 155).

Zapewnienie jakości systemu dydaktyczno-wychowawczego

Rozwijany od lat 80. XX wieku system kontroli jakości w edukacji opiera się współcześnie na wewnętrznej i zewnętrznej ewaluacji, prowadzonej na wszystkich szczeblach kształcenia. W myśl ustawy o nadzorze edukacyjnym (WOT) z 2002 r. zarządy szkół podstawowych i średnich (w tym: specjalnych) odpowiadają za jakość kształcenia, definiując standardy (cele do osiągnięcia), dokonując pomiaru jakości kształcenia i składając sprawozdania (raporty) do Inspektoratu Edukacji z wyników ewaluacji wewnętrznej. Opracowywane co cztery lata plany szkolne, weryfikowane przez Inspektorat jako podstawowy dokument sprawozdawczości szkolnej, zawierają standardy, sposoby ich pomiaru i ewaluacji oraz – formułowane na podstawie wewnętrznej oceny wyników nauczania – propozycje poprawy jakości kształcenia w danej placówce. Inspekcje szkolne, stanowiące trzon ewaluacji zewnętrznej, przeprowadzane są zazwyczaj raz do roku, a ich wyniki publikowane są na stronie internetowej Inspektoratu Edukacji¹². Ich częstotliwość i dogłębność zależna jest jednak od stopnia, w jakim dana instytucja spełnia wymogi co do jakości i sprawozdawczości.

¹² <http://www.onderwijsinspectie.nl>

Odrębnym mechanizmem kontroli jakości pracy szkoły jest monitorowanie osiągnięć szkolnych uczniów, które – choć nie jest w Holandii obowiązkowe – organizowane jest w większości instytucji podstawowych. Najpopularniejszy jest system CITO, opracowywany przez Narodowy Instytut Pomiarów Edukacyjnych (CITO), założony przez rząd holenderski w 1968 r., a całkowicie sprywatyzowany w 1999 r. Obecnie jest to globalne przedsiębiorstwo, posiadające filie w Niemczech, Stanach Zjednoczonych i Turcji, wytwarzające „produkty do pomiaru i monitorowania potencjału ludzkiego”¹³. Testy osiągnięć edukacyjnych (obejmujące arytymetykę, umiejętności językowe, nauki przyrodnicze, historię, technologię i j. angielski), zawierające także komponenty psychometryczne (rozwój społeczny i emocjonalny), są zintegrowane z komputerowym systemem rejestracji wyników. Postępy uczniów są mierzone średnio raz-dwa razy do roku od 2008 r. w klasach 4 i 8 (uczniowie w wieku 8 i 12 lat), a w wyniki pomiaru – rejestrowane w formie indywidualnych i klasowych raportów (*The Dutch Inspectorate* 2010, s. 9). Te pierwsze dają wgląd w – wyrażone w punktach – wyniki każdego ucznia, a te drugie umożliwiają ocenę postępów klasy i stanowią podstawę autoewaluacji prowadzonej przez nauczyciela (Jansen 2007, s. 123–124). Wewnętrzna kontrola jakości stała się „kwitującym biznesem”, na który składają się zarówno systemy monitorowania uczniów, jak i usługi doradcze, zwłaszcza z zakresu wdrażania – wyprowadzanych z modeli biznesowych – systemów zapewniania jakości (Karsten 1999, s. 314).

Również na poziomie kształcenia zawodowego i edukacji dorosłych instytucje odpowiedzialne są za prowadzenie wewnętrznej kontroli i poprawy jakości pracy, a podjęcie inspekcji szkolnej jest uzależnione od wyników ewaluacji wewnętrznej. Od 2007 r. Inspektorat prowadzi kontrole oparte na wstępnym szacowaniu ryzyka wystąpienia problemów, wpływających na jakość kształcenia (*risk-based inspections*), których celem jest zmniejszenie obciążenia szkół sprawozdawczością i zwiększenie efektywności kontroli. Szkoły wykazujące dobre efekty kształcenia nie są objęte inspekcją, *co pozwala Inspektoratowi skupiać się na szybkim polepszeniu szkół z grupy ryzyka, dostarczających gorszej jakości edukację i osiągających niezadowalające wyniki* (*The Dutch Inspectorate* 2010, s. 22). W instytucjach, uznanych za niezagrożone niską jakością kształcenia przeprowadza się jedynie coroczne wizyty kontrolne. W instytucjach z grupy ryzyka, w których wykryto problemy z zarządzaniem, jakością czy finansami, przeprowadza się szczegółową inspekcję, której wyniki są podawane do publicznej wiadomości na stronie internetowej Inspektoratu (Jansen 2007, s. 129–130). Kształcenie oparte na rezultatach jest definiowane jako *systematyczna i celowa praca nad maksymalizowaniem osiągnięć uczniów* (*The Dutch Inspectorate* 2010, s. 11). U jego podstaw leży założenie, że za jakość nauczania odpowiedzialne są szkoły, rozliczające się z osiągnięć uczniów.

¹³ http://www.cito.com/en/about_cito.aspx (dostęp: 28.07.2011)

Istotna jest także kontrola jakości egzaminów w szkołach zawodowych na poziomie średnim drugiego stopnia (MBO), dających dostęp do kształcenia wyższego. Coroczną ewaluacją zgodności systemu egzaminacyjnego ze standardami jakości zajmuje się Centrum Jakości (KCE), które nadaje kontrolowanym przez siebie instytucjom uprawnienia do przeprowadzania egzaminów. W przypadku cofnięcia uprawnień ubieganie się o tzw. licencję może nastąpić dopiero po trzech latach od jej utraty. W tym czasie dana instytucja kształcenia zawodowego stosuje *outsourcing*, czyli korzysta z zasobów zewnętrznych: wysyła swoich studentów do innej, organizującej egzaminy instytucji albo kupuje egzaminy na rynku i przeprowadza je u siebie (Jansen 2007, s. 130).

Holandia – obok Francji i Wielkiej Brytanii – była jednym z pierwszych krajów w Europie, które już w pierwszej w połowie lat 80. XX wieku zaczęły budować zręby formalnego systemu oceny jakości kształcenia wyższego. W obu sektorach systemu binarnego oparty on został na wpisanej w codzienną praktykę szkolną autoewaluacji¹⁴, będącej podstawą ewaluacji zewnętrznej komisji wizytującej, która swoje wnioski formułowała w raporcie, kierowanym do Inspektoratu Edukacji. Przy ocenie jakości pracy wyższych uczelni nie posługiwano się jeszcze wskaźnikami wyników pracy instytucji (*performance indicators*), choć już wówczas były one promowane w dokumentach rządowych. Przesunięcie w kierunku bardziej rynkowo zorientowanego systemu kształcenia wyższego nastąpiło po opublikowaniu w 1985 r. rządowego dokumentu HOAK, będącego akronimem od nazwy *Szkolnictwo wyższe: autonomia i jakość* (Maassen 1998, s. 20). Nowa forma kontroli jakości zakładała zwiększenie autonomii szkół wyższych, przy jednoczesnym wzmocnieniu współpracy z rządem w rozwoju systemu zapewniania jakości, opartego na pomiarze wyników i regularnej ewaluacji zewnętrznej. Kolejnym krokiem był wprowadzony w 2002 r., wraz z reformą bolońską, system akredytacji, za którą odpowiada Organizacja Akredytacyjna Holandii i Flandrii (NVAO), powołana do życia na mocy ponadnarodowej umowy z 2003 r. między Holandią a belgijską wspólnotą flamandzką (Eurydice 2007, s. 242). Podstawą udzielanej na okres 6 lat akredytacji jest ocena samoewaluacji danej instytucji (w tym jakości i zgodności programów studiów z wyznaczonymi w przepisach kryteriami), która jest komplementarna do ewaluacji zewnętrznej (tamże, s. 243).

Kontrowersje wokół promowanej od ponad dwóch dekad wewnętrznej kontroli jakości dotyczą zasadności stosowania mechanizmów biznesowych w instytucjach edukacyjnych. Można zadać pytanie, czy systemy zapewniania jakości (np. *total quality management*), oparte na założeniach, które tylko częściowo są możliwe do spełnienia w edukacji, stanowią właściwe ramy monitorowania jakości. Jak twierdzą krytycy, wzmacniają one w instytucjach oświatowych te cechy, które nie są powszechnie

¹⁴ Autoewaluacja prowadzona jest na poziomie wydziałów i powinna zawierać kluczowe zagadnienia, tj. cele i organizację programu kształcenia, treści i proces nauczania, informacje o studentach, personelu oraz absolwentach.

uznawane za pożądane, m.in. stymulują uniformizm i regulacje biurokratyczne, a także rutynowe metody pracy. W kontekście zewnętrznej kontroli jakości dyskusja toczy się wokół upubliczniania wyników ewaluacji Inspektoratu Edukacji oraz zasadności stosowania wobec instytucji edukacyjnych procedury ratingowej i sporządzania list rankingowych. Stawia się pytanie, jak dalece wykraczają one poza funkcję czysto informacyjną, przyczyniając się do dalszego racjonalizowania (zgodnie z regułą efektywności) pracy szkoły oraz wyborów rodziców (Karsten 1999, s. 314).

Na koniec warto zwrócić uwagę na ministerialne plany ujednoczenia holenderskich przepisów oświatowych i wprowadzenia jednolitego aktu prawnego w miejsce wielu ustaw, regulujących poszczególne szczeble i sektory kształcenia. W opinii Ministerstwa Edukacji harmonizacja przepisów oświatowych umożliwiłaby ich zredukowanie i uproszczenie, co w konsekwencji dałoby aktorom edukacyjnym, w szczególności uczniom oraz osobom profesjonalnie zajmującym się oświatą więcej swobody (Jansen 2007, s. 7). Uelastycznienie prawa oświatowego uważane jest za istotny czynnik, wspierający profesjonalizm nauczycieli i poprawiający wyniki pracy szkół. Eliminacja dyrektywnego prawa ma także – w oczach neoliberalistów – pozwolić szkołom na projektowanie swoich usług zgodne z potrzebami uczniów. Nacisk na elastyczność z kolei *ma swoje źródło w przekonaniu, że autonomia jest istotnym bodźcem dla poprawy szkoły (school improvement)* (Fuhrman, Elmore 1995, s. 279).

Zakończenie

Ustanowienie w Holandii „społeczeństwa wiedzy“ i „gospodarki wiedzy“ znajdowało się od lat 80. XX wieku w centrum politycznych debat oświatowych w Holandii. Przyjęcie wcześniej niż w większości państw zachodnioeuropejskich „ekonomicznego spojrzenia na edukację“ doprowadziło do zwycięstwa „ducha kapitalizmu“ i „ślepego szaleństwa wokół wydajności“ jako zasadniczego celu polityki edukacyjnej (Lorenz 2006, s. 124–125, 134).

Stałym przedmiotem zainteresowania i wysiłków reformatorskich w Holandii jest rozwój systemu mierzenia jakości edukacji oraz kształcenia opartego na wynikach (*outcome-based education*), w którym kluczowa jest sprawozdawczość szkolna z osiągnięć uczniów. W opinii Inspektoratu Edukacji zdecydowanej poprawy wymagają raporty średnich szkół zawodowych, dotyczące absencji, odsiewu i odpadu szkolnego (*truancy and dropout*). Odsetek uczniów szkół zawodowych w Holandii, porzucających szkołę przed zdobyciem dyplomu ukończenia, jest nadal bardzo wysoki, choć zmniejszył się z 40% w 2003 r. do 31% w roku 2009 (*The Dutch Inspectorate* 2010, s. 9, 14). Innym problemem w procesie podwyższania jakości edukacji jest niedobór nauczycieli oraz niewystarczający poziom ich kwalifikacji dydaktycznych

i pedagogicznych. Mimo że studia nauczycielskie rozpoczyna co roku ok. 13 tysięcy studentów, ich liczba spada, a odsetek przerywających naukę jest wyższy niż na innych kierunkach. Aby poradzić sobie z nadchodzącym w kolejnych latach brakiem nauczycieli, Inspektorat Edukacji zachęca uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe do promowania studiów nauczycielskich, a zarządy szkół – do rozwijania polityki wsparcia młodych nauczycieli (tamże, s. 12–13). Zwłaszcza zarządy szkół stoją obecnie przed wyzwaniem „uczenia się” nowych ról i zwiększanej odpowiedzialności za wyniki uczniów zgodne z narodowymi wytycznymi.

Bibliografia

- ANTOSZEWSKI A., 1997, *Modele demokracji przedstawicielskiej*, [w:] A. Antoszewski, R. Herbut (red.), *Demokracje zachodnioeuropejskie. Analiza porównawcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- BAL J., DE JONG J., 2007, *Improving School Leadership – OECD Review. Background Report for the Netherlands*, Zoetermeer.
- BALICKI J., BOGUCKA M., 1989, *Historia Holandii*, Ossolineum, Wrocław.
- DE BOER H.F., ENDERS J., LEISYTE L., 2007, *Public Sector Reform in Dutch Higher Education: the Organizational Transformation of the University*, *Public Administration*, Vol. 85, No. 1.
- EPSING-ANDERSEN G., 1990, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton.
- EURYDICE, 2007, *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process*, European Commission.
- FUHRMAN S.H., ELMORE R.F., 1995, *Ruling Out Rules. The Evolution of Deregulation in State Education Policy*, *Teachers College Record* 97(2).
- HALLSTEDT P., HÖGSTRÖM M., 2005, *The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*, Holmbergs, Malmö.
- HEADEY B., GOODIN R.E., MUFFELS R., DIRVEN H.-J., 2000, *Is there a trade-off between economic efficiency and a generous welfare state? A comparison of best cases of “the three worlds of welfare capitalism”*, *Social Indicators Research*, Vol. 50, No 2.
- HERBUT R., 1997, *Polityka przetargów industrialnych. Między paradygmatem pluralistycznym a korporacyjnym*, [w:] A. Antoszewski, R. Herbut (red.), *Demokracje zachodnioeuropejskie. Analiza porównawcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- JANSEN M., 2007, *The Education System in the Netherlands 2007*, Dutch Eurydice Unit, Ministry of Education, Culture and Science, The Hague.
- KARSTEN S., 1999, *Neoliberal Education Reform in the Netherlands*, *Comparative Education*, Vol. 35, No. 3.
- KORZEWSKI M., 2005, *O tolerancji w społeczeństwie i prawie holenderskim*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- LORENZ CH., 2006, *Will the universities survive the European Integration? Higher Education Policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna Declaration*, *Sociologia Internationalis*, Vol 44, No. 4.
- MAASSEN P.A.M., 1998, *Quality Assurance in the Netherlands*, *New Directions for Institutional Research*, No. 99.
- MUDE C., 2007, *Fortunist Foreign Policy*, [in:] C.S. Liang (ed.), *Europe for the Europeans. The Foreign and Security Policy of the Populist Radical Right*, Ashgate, Aldershot.

- Panorama of Parliamentary Elections*, 2010, Annual Publication of the Inter-Parliamentary Union (<http://www.ipu.org/english/perdcls.htm>, dostęp: 10.07.2011).
- POTULICKA E., 2010, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- TER AVEST I., BAKKER C., BERTRAM-TROOST G., MIEDEMA S., 2007, *Religion and Education in the Dutch pillarized and Post-pillarized Education System*, [w:] R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime (eds.), *Religion and Education in Europe*, Waxmann, Münster.
- The Dutch Inspectorate of Education, 2010, *The State of Education in the Netherlands 2008/2009*, Ministry of Education, Culture and Science (<http://www.onderwijsinspectie.nl>, dostęp: 10.07.2011).
- VEUGELERS W., 2004, *Between Control and Autonomy: Restructuring Secondary Education in the Netherlands*, *Journal of Educational Change*, 2004, Vol. 5, No. 2.
- ZDZIECH P., 2010, *Rolanda Ingleharta teoria rozwoju ludzkiego*, Nomos, Kraków.

Between centralisation and autonomy – neoliberal reforms of education in Holland

The establishment of “the society of knowledge” and “economy of knowledge” in Holland has been in the centre of political debates on education since the 1980s of the 20th century. Adopting “the economic perspective on education” earlier than in most Western European countries led to the victory of “capitalism spirit” and “a blind madness around efficiency” as a principal target of educational policy. A constant interest subject and reforming zeal in Holland have been the development of the system of measuring education quality and outcome-based education, where school reports on students’ achievements are of key importance. The article presents selected aspects of building educational policy in the context of challenging “learning” the new roles by schools and the increased responsibility for students’ outcomes in accordance with national guidelines.