

Przemysław Gąsiorek

*Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu,*

*Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu*

## **Konsultacje społeczne w polityce oświatowej. Czeskie reformy w latach 1991–2005 na tle zmian w polskim systemie edukacyjnym**

**ABSTRAKT:** Główny celem artykułu jest zaprezentowanie najważniejszych uwarunkowań, czynników i dynamiki zmian w polityce oświatowej w Republice Czeskiej w latach 1991–2005. Pokazane tu zostały trzy najważniejsze reformy wraz z ich efektami. Reformy te zmieniały podstawowe założenia, na których opierano transformację oświatową od totalitarnej do demokratycznej, od jednorodności do różnorodności. Artykuł pokazuje stopniowy wzrost demokracji partycypacyjnej w Czechach. Publiczne konsultacje, zorganizowane podczas tworzenia „Białej księgi”, były pierwszą na tak dużą skalę próbą zaangażowania profesjonalistów i społeczeństwa w proces tworzenia polityki oświatowej. Tekst stanowi również próbę porównania czeskich reform oświatowych z tymi, które mają miejsce w Polsce.

**SŁOWA KLUCZOWE:** reforma oświaty, konsultacje społeczne, demokracja, Czechy, partycypacja.

Kontakt:	Przemysław Gąsiorek gasiorek@amu.edu.pl
Jak cytować:	Gąsiorek, P. (2017). Konsultacje społeczne w polityce oświatowej. Czeskie reformy w latach 1991–2005 na tle zmian w polskim systemie edukacyjnym. <i>Forum Oświatowe</i> , 29(1), 141–159. Pobrano z: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/475">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/475</a>
How to cite:	Gąsiorek, P. (2017). Konsultacje społeczne w polityce oświatowej. Czeskie reformy w latach 1991–2005 na tle zmian w polskim systemie edukacyjnym. <i>Forum Oświatowe</i> , 29(1), 141–159. Retrieved from <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/475">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/475</a>

Jesteśmy w Polsce w trakcie kolejnej reformy oświatowej, która, zdaniem jej twórców, ma lepiej odpowiadać potrzebom i oczekiwaniom społecznym. To założenie przyświeca każdej reformie, jednak rodzi się jednocześnie pytanie o to, czy do tego zawsze prowadzi? Od początku lat dziewięćdziesiątych jesteśmy świadkami wielu znaczących zmian w oświacie. Nie jest to specyfika wyłącznie naszego kraju, ponieważ w większości państw europejskich mamy do czynienia z tak zwanymi *rolling reforms*, jednakże przekształcenia społeczno-kulturowe, zachodzące w krajach postkomunistycznych, mają swoistą dynamikę. Czechy to kraj, który mimo ogromnych różnic społeczno-kulturowych, ma też wiele z Polską wspólnego. Nie chodzi tu tylko o korzenie słowiańskie, podobieństwo języka czy liczne wpływy wzajemne podczas długiej historii sąsiedztwa. Szczególnie istotna z perspektywy niniejszej analizy jest historia najnowsza i wspólne doświadczenie, które nazywano „demokracją ludową”. Ustrój ten w założeniu demokratyczny, a w rzeczywistości totalitarny, pozostawił specyficzne ślady w narodach i społeczeństwach Europy Środkowo-Wschodniej. Po jego upadku rozpoczęto „uwalnianie” poszczególnych obszarów życia społecznego. Wprowadzono wolne wybory, które mimo zgłaszanych od czasu do czasu wątpliwości (np. co do procedur), funkcjonują poprawnie, co widać na przykład w przejmowaniu władzy przez różne partie, zgodnie z wolą wyborców. Uwolniono gospodarkę rynkową z ograniczeń monopoli państwowych, centralnego planowania i regulacji cen. Otwarto granice, umożliwiając obywatelom dostęp do ogólnoswiatowych dóbr intelektualnych, kulturalnych i gospodarczych. Rozpoczęto także „uwalnianie” edukacji. Odchodzenie od oświaty komunistycznej w każdym z krajów Europy Środkowej miało ponadto nieco inny charakter<sup>1</sup>. Zmiany w poszczególnych obszarach nie miały charakteru liniowego, lecz raczej spontaniczny, wielowymiarowy i chaotyczny.

Wydaje się jednak, że największy opór przed „wolnością” zaobserwować można w systemie oświaty. Bez trudu możemy bowiem korzystać z wycieczek zagranicznych, rozpocząć działalność gospodarczą (lokalną, krajową lub też międzynarodową), bez większych kłopotów możemy korzystać z zasobów intelektualnych i kulturalnych innych krajów, czy wreszcie głosujemy na te partie, które uznamy, w danym

momencie, za godne zaufania. Czy jednak w swobodny sposób możemy zaplanować i zrealizować ścieżkę edukacyjną dla siebie i dzieci?

Kolejne rządy w Polsce, mimo powoływania się na różne wartości, stopniowo ograniczają wolność w edukacji, uzasadniając to koniecznością zachowania spójności systemu. Trudności przeżywają rodzice, którzy chcą zaangażować się w funkcjonowanie szkół poprzez rady szkolne. Mitem jest także możliwość kształcenia alternatywnego, ponieważ sterowane przez rządy kuratoria skutecznie ograniczały powstawanie szkół opartych, nie tylko o lokalne inicjatywy, ale także tych z długą tradycją pedagogiczną. Daremnie szukać możliwości kształcenia dziecka od przedszkola do matury w szkole waldorfskiej czy montessoriańskiej. Nieliczne są tego typu przedszkola, a całkiem niedawno i nie bez oporów wyrażono zgody na otwarcie kilku szkół podstawowych<sup>2</sup>. Wydawać się może, że głównych celem reform są coraz to nowe obowiązki i ograniczenia. Dyskutuje się o obowiązkowym gimnazjum, obowiązkowej ośmioletniej szkole podstawowej, obowiązkowych egzaminach centralnych, obowiązkowym kształceniu sześciolatków i innych obowiązkach; ograniczeniach w funkcjonowaniu edukacji domowej, ograniczeniach uprawnień niepublicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych i ośrodków doskonalenia nauczycieli itd. Większość z tych reform dokonuje się pod hasłem „dobra dzieci”, „wysokiej jakości kształcenia”, i wprowadzenia „spójności” do systemu oświaty.

Czy systemowość zawsze musi prowadzić do całkowitego ograniczenia wolności? Czy spójność oznacza identyczność wszędzie i we wszystkich wymiarach? Wymuszona zgoda społeczna i konsekwentnie imputowana wiara w tożsamość potrzeb i możliwości to tak zwana „wulgarna równość” (Rýdl, 1996), którą jeszcze wielu z nas pamięta, a być może wielu do niej tęskni i to z każdej strony sceny politycznej. Wiele analiz na ten temat zostało opublikowanych (np. Śliwerski, 2008, 2013, 2015; Wróbel, 2010). Czechom, może nie w idealny sposób, ale udało się zachować spójność, zachowując pewien stopień różnorodności. Artykuł ten przedstawia ogólną charakterystykę przebiegu czeskich reform w latach 1991–2005. Można w nich wyodrębnić trzy główne okresy, które obejmują różnego rodzaju zmiany: w nastrojach społecznych, relacjach pomiędzy władzami a obywatelami, czy też różnorodności oddolnych inicjatyw społecznych.

### PIERWSZA FAŁA REFORM (1990–1993)

Pierwsza fala reform oświatowych miała na celu próbę szybkiego odejścia od dziedzictwa pozostawionego przez komunizm i miała charakter szczególnie radykalny, a „pluralizm do oświaty wprowadzony został w sposób »brutalny«”. Jedną z przyczyn tego może być fakt, iż w Czechosłowacji nie miała miejsca – tak jak w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej – stopniowa utrata kontroli przez komunistyczny aparat państwowy, lecz nastąpiła ona w sposób gwałtowny (tzw. „aksamitna rewolucja”). W związku z tym, w roku 1989 Czechosłowacja (podobnie jak NRD) przejęła po komunizmie system szkolny „praktycznie w stanie nienaruszonym”. Doświadczenie dwóch dekad „normalizacji”<sup>3</sup> życia społecznego sprawiło, że na początku lat

dziewięćdziesiątych panowała wśród większości Czechów powszechnie podzielana potrzeba przemian społecznych i oświatowych (OECD, 1996).

Początkowe reformy określało to, że były bardziej „działaniami politycznymi nastawionymi na usuwanie pozostałości po starym systemie”, aniżeli ukierunkowanymi na wyznaczanie oświacie nowych celów (Halasz, 1996). Ponadto, charakteryzowały je: (1) znaczna szerokość i liczba zaproponowanych lub przyjętych zmian – reformy obejmowały strukturę, programy, prawodawstwo, zarządzanie, administrację i finanse; (2) szybkość ich wprowadzania – była wyjątkowa jak na reformy edukacyjne; większość zaprojektowano, przyjęto i wprowadzono w ciągu dwóch lat po roku 1989 (w poszczególnych przypadkach proces ten trwał na przykład miesiąc); (3) spontaniczny i oddolny charakter – zmiany były inicjatywami indywidualnymi i lokalnymi, jedynie w niektórych przypadkach stał za nimi rząd (np. zmiany w finansowaniu systemu edukacji), który głównie tworzył warunki dla ich powstawania i nie wyznaczał żadnych specyficznych celów, które miały być osiągnięte (OECD, 1996; Tupý, 2014). Znaczącą rolę w tamtym czasie pełniło obywatelskie stowarzyszenie NEMES, którego członkowie aktywnie uczestniczyli w kreowaniu systemu edukacji<sup>4</sup>. Towarzyszyła temu opisana przez J. Szackiego (1991), „świadomość rewolucyjna”, która charakteryzuje się głęboko i powszechnie podzielanym przekonaniem, że po usunięciu politycznych „przeszkód”, będzie mogła być uzewnętrzniona inicjatywa ludzi, a wolni obywatele, grupy społeczne i całe społeczeństwo samo wykształci potrzebne każdemu wzory edukacyjne. Podstawą transformacji systemu oświaty miała być wolność jednostki. Człowiek miał mieć prawo wybrać swą drogę kształcenia, a państwo miało mu to zagwarantować w ustawie oświatowej (Kotásek, 1991, za: Tupý, 2014; Vorlíček, 2000).

Oczekiwano zatem zmiany, ale nikt nie wiedział, jak ma ona przebiegać, jak przełożyć ogólne hasła demokracji i humanizmu na praktykę socjalizacyjną. Przykładem działań pierwszej fali reform może być wprowadzenie wieloletnich gimnazjów (4-letnich, 5-letnich, 7-letnich, 8-letnich). Można powiedzieć, że była to próba rekonstrukcji własnej tożsamości narodowej w oparciu o spontaniczne nawiązanie do przeszłości I Republiki, czasów wysokich osiągnięć gospodarczych i edukacyjnych<sup>5</sup>. Reforma ta była także wyrazem dążeń do odbudowy elit intelektualnych, z premedytacją eliminowanych przez komunizm w imię, jak pisał K. Rydl (1996), „wulgarnej wersji równości”. W początkowym okresie zmian licznie powstawały również szkoły prywatne i wyznaniowe, a także państwowe i niepaństwowe szkoły alternatywne, które stworzyły rodzicom możliwość wyboru formy kształtowania potencjału osobowościowego ich dzieci (Průcha, 2004, s. 51–52).

W praktyce jednak okazało się, że autonomia pozostawiona szkołom nie została wykorzystana. W raporcie, przedstawionym przez inspektorów OECD (1996, s. 123), oszacowano, że nie więcej niż dziesięć procent szkół było w stanie wytworzyć znaczącą innowację w programie nauczania. Ponadto, w raporcie tym stwierdzono, że

istota kształcenia się nie zmieniła [...] nauczanie nadal ma charakter frontalny i encyklopedyczny, uczniów naznacza się, przydzielając im bierne role

i oczekuje się od nich, aby uczyli się dokładnie tego, co im się przekazuje i w taki sam sposób (OECD, s. 123).

W literaturze pojawił się szereg sceptycznych komentarzy. Zdaniem D. Kallena (1996), „deideologizacja była szybko wprowadzona i bardzo często tylko powierzchownie. Mentalność bowiem zmienia się wolniej niż pisane teksty”. Przyczyną tego stanu, może być swoista

próżnia w umysłach ludzi, a szczególnie – jak zauważają eksperci z OECD – rodziców i nauczycieli, niewiedza, co do tego, dokąd zmierzać. Przewodnie idee procesu transformacji, takie jak demokratyzacja, ekonomia wolnorynkowa, nie zostały wystarczająco przedstawione, i przez pięć ostatnich lat wcześniejszy konsensus społeczny uległ poważnemu rozkładowi (OECD, 1996, s. 124).

Idee demokratyczne i wartości liberalne oraz to wszystko, co się z nimi wiąże, są zawarte zarówno w standardach, jak i w programach szkolnych, jednak mają charakter wyraźnie poznawczy i daleki od praktyki. Brakuje ich w prywatnej „filozofii życiowej większości z nauczycieli”.

Po upadku komunizmu – jak stwierdza dalej raport OECD – istnieje w nich [w nauczycielach – P. G.] głęboka niechęć do angażowania się w powszechną naprawę rozumienia idei i wartości. Nie ufają [...] wszystkiemu, co przypomina jakkolwiek indoktrynację (OECD, 1996, s. 124).

Podobnie „rodzice oczekują od szkoły skoncentrowania się na rozwoju poznawczych sfer swoich dzieci i mają małe zrozumienie dla nauczycieli, którzy próbują szerzej spoglądać i rozwijać całą ich osobowość. W efekcie – jak konstatuje ten sam raport (OECD, 1996) – powstał rodzaj cichej konspiracji między znaczną częścią rodziców i bardziej konserwatywną grupą nauczycieli”. Za ów kognitywny trend oskarża się też władze gimnazjów wieloletnich, które wywierają ogromną presję na szkoły podstawowe, aby kształciły pod kątem „wiadomości, wyników i osiągnięcia sukcesu – czasem nawet za wszelką cenę”. Rodzice, którzy pragną, aby ich dzieci podjęły naukę w gimnazjum wieloletnim, obawiają się, że na przykład alternatywny program *Obecná škola* nie będzie w stanie im tego zapewnić (Spilková, 1998, s. 362).

Halász (1996, s. 75) stwierdza, że w kontekście tak wielkiego zróżnicowania w wynikach kształcenia utrzymanie decentralizacji i autonomii lokalnej będzie możliwe w krajach postkomunistycznych jedynie wówczas, gdy „zostaną wytworzone nowe mechanizmy kontroli [...] takie jak ewaluacja, monitorowanie, akredytacja i publiczna odpowiedzialność”. Rozwiązanie problemów powstałych na początku reformy oświaty „wymagać będzie działania koncepcyjnego, systemowego i skoordynowanego” (Walterová, 1994, s. 164).

Podsumowując pierwszą falę reform (1990–1993), należy stwierdzić, że z jednej strony – co pozytywne – ujawniło się, zakłamywane przez komunistów, głębokie

przywiązanie Czechów do własnych tradycji społecznych i oświatowych, z drugiej jednak widoczne stały się trwałe reminiscencje komunistycznej indoktrynacji. Dokonana w ten sposób autoidentyfikacja, wolna już od idealizmu typowego dla „świadomości rewolucyjnej”, ukazała raczej smutny obraz społeczeństwa postkomunistycznego. W konsekwencji, spontanicznie tworzony nowy system edukacji w sposób naturalny wymógł na władzach oświatowych kreowanie nowych reform w oparciu nie tylko o ideały, ku którym miały one zmierzać, ale i o aktualne realia, które należało w tych zmianach uwzględnić.

#### DRUGA FALA REFORM (1994–1999)

Celem drugiej fali reform oświatowych w Czechach było, przede wszystkim, podniesienie jakości kształcenia. W roku 1994 ministerstwo oświaty wydało dwa programy, dotyczące rozwoju systemu szkolnego w Czechach o nazwie „Otwartość, różnorodność i jakość” (MŠMT ČR, 1994b), a następnie „Jakość i odpowiedzialność” (MŠMT ČR, 1994a). W tytułach dokumentów, jak można zauważyć, władze oświatowe stopniowo zmieniały akcenty, podkreślając nie tyle otwartość i różnorodność systemu edukacji, ile jej jakość. Ostatni z nich stwierdzał wyraźnie, że władze podejmą działania, aby zapewnić „wysokiej jakości kształcenie dla wszystkich”. Zdaniem autorów reformy, wszyscy, którzy kończą naukę, powinni posiadać tak „ukształtowaną osobowość, w której immanentnie połączone zostaną wolność i odpowiedzialność”. Konieczne, ich zdaniem, jest „ustabilizowanie systemu oświaty, podkreślenie znaczenia ocen i jakości, ustalenie jasnych przepisów i zasad zarządzania, które nadal nie będą ograniczały inicjatywy i kreatywności nauczycieli” (MŠMT ČR, 1994a). Zapowiedziano, że aby to osiągnąć, konieczne będzie podjęcie współpracy ze społeczeństwem zarówno przy planowaniu, jak i w trakcie realizacji reform.

Realizacja planów zawartych w dokumencie „Jakość i odpowiedzialność” doprowadziła do szeregu zmian w prawie oświatowym. Zmiany te miały jednak nadal charakter strukturalny. W celu większego ujednoczenia systemu zniesiono spontanicznie wprowadzone pięcioletnie i siedmioletnie gimnazja (między innymi dlatego, że ich absolwenci zdawali egzamin maturalny w innym wieku aniżeli uczniowie pozostałych szkół przygotowujących do tego egzaminu). Przekształcono wewnętrzną strukturę szkoły podstawowej, wydłużając okres nauki na pierwszym stopniu i skracając o rok na drugim (dotychczas 4 + 5; obecnie 5 + 4). Umożliwiono otwieranie szkół integracyjnych. Zlikwidowano studium pomaturalne, które umożliwiało absolwentom gimnazjum uzyskanie kwalifikacji zawodowych, a w jego miejsce utworzono specjalistyczne szkoły przygotowujące do konkretnych zawodów (językowe, rachunkowe, ubezpieczeniowe itp.). Zezwolono na powstawanie wyższych szkół zawodowych i pobieranie przez nie opłat za naukę (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 1997; Spilková, 1998).

Nowela „Ustawy o administracji państwowej i samorządności w szkolnictwie” przyniosła ponadto poszerzenie kompetencji Czeskiego Inspektoratu Szkolnego

i wzmocnienie autonomii szkół przez możliwość tworzenia rad szkolnych. Ponadto, nałożono na szkoły, inspektorat szkolny oraz ministerstwo obowiązek publikowania raportu rocznego (OECD, 1997; Eurydice, 2010).

Sposób wprowadzania zmian pokazał jednak, że dalekie one były od wcześniejszych deklaracji konieczności współpracy ze społeczeństwem, a swym charakterem bliższe były działaniom restrykcyjnym. Nie tylko nie wykorzystano potencjału innowacyjnego, który już powstał, ale w wielu obszarach skutecznie go „zdławiono”. Wrócono do „twardego centralizmu” w administrowaniu oświatą i znacznego ograniczenia autonomii instytucji oświatowych. Szkoły poddane zostały ścisłej kontroli, która, z kolei, tłumiła wszelką ich oddolną inicjatywę. Ministerstwo nie dopuszczało do użycia nowych programów nauczania i utrudniało funkcjonowanie szkołom alternatywnym. Programy były przeładowane, a oderwane od życia treści nie odpowiadały potrzebom społecznym. Obiecano nauczycielom możliwość konsultacji przy tworzeniu standardów kształcenia, a w praktyce skracano czas ich opracowania (Hausenblas, 1998; Rýdl, 1998; Tupý, 2014).

Czeski system szkolny ulegał stopniowej erozji. Potwierdza to po części Raport Czeskiego Inspektoratu Szkolnego z lat 1996/1997, w którym zwraca się uwagę na stare grona pedagogiczne, rezygnowanie z pracy wykwalifikowanych i doświadczonych nauczycieli, bierny sposób kształcenia, w którym dominuje ilość nad jakością, encyklopedyczne wiadomości i wiedza nad rozwojem logicznego myślenia i rozumienia wartości. Kolejny raport Inspektoratu z lat 1997/1998 zawiera podobne informacje o trwającej ciągle stagnacji w czeskim szkolnictwie i panującej tam rutynie (Česká školní inspekce, 1997, 1998). Procentowe wydatki na oświatę w krajowym produkcie brutto po krótkotrwałym wzroście w 1994 roku (5,9%) znów gwałtownie zmalały tak, że w roku 1998 (4,4%) osiągnęły prawie ten sam poziom, co w roku 1991 (4,3%). Niskie pensje pracowników oświaty w relacji do innych działów gospodarki (przy stosunkowo niskim bezrobociu: w 1991 roku – 4,1%; 1995 – 3,1%; 1997 – 4,4%) sprawiły ponadto, że dobrze wykwalifikowani nauczyciele masowo opuszczali szkoły, a ich miejsce zajmowały osoby bez odpowiednich kwalifikacji. Na przykład w roku 1995 w niektórych rejonach Czech blisko połowa pracowników pedagogicznych w szkołach nie posiadała odpowiedniego wykształcenia (Večerník, Petr, 1998; Hrubá, 1999).

Preferowany przez władze szkolne archerowski „model ograniczania” spontanicznej aktywności społecznej w obszarze oświaty i etatystycznej jednoznaczności przyniósł nieoczekiwane przez reformatorów efekty w postaci coraz bardziej wykrystalizowanych i intensywniej zgłaszanych żądań społecznych (Archer, 1982, 2013). Znalazły one swe uprawomocnienie w kolejnym raporcie sporządzonym przez wizytujących czeski system szkolny inspektorów z OECD (1996). Pozostawione przez nich wytyczne w wyraźny sposób pokazały, że reformy demokratycznej wymaga nie tylko szkolnictwo, ale i samo rozumienie istoty tego, czym jest demokracja. Funkcjonujące wówczas w elitach politycznych, jak i w całym społeczeństwie znaczenie tegoż pojęcia okazało się w wielu kwestiach bliższe temu, które istniało w deklaracjach i praktyce władz komunistycznych aniżeli temu, które uwidacznia się w życiu społecznym krajów Europy Zachodniej (Čerych, 1999a).

Przykładem jest zastosowanie znanego w propagandzie komunistycznej „podwójnego komunikatu” przez wprowadzenie kategorii „programu narodowego”. W określeniu tym jednak społeczeństwo czeskie traktowane było bardziej jako grupa docelowa, a nie jako ktoś, kto ma na niego wpływ, na jego cele i treść. Za jego powstanie, realizację i monitorowanie odpowiedzialne były jedynie osoby ściśle związane z rządem. Do złudzenia przypominało to metody działania komunistów, którzy często wykorzystywali demokratyczne pojęcia, przypisując im w praktyce zgoła niedemokratyczne znaczenia. Trudno oskarżać autorów czeskich reform o złą wolę, czy też o świadome tendencje rewizjonistyczne, fakt ten pokazuje jedynie skalę zakorzenienia w społeczeństwie tego, co określa się mianem „mentalności komunistycznej”, od której nie były wolne również i elity polityczne (wyraźnie opozycyjnie nastawione do wcześniejszego systemu). W przypadku autorów reform oświatowych, przejawem tej mentalności był, przede wszystkim, brak zaufania do ludzi (do osób pragnących aktywnie współuczestniczyć w kształtowaniu zmian), a także znaczne (lub nadmierne) poczucie identyfikacji z „narodem” i wynikające z tego przeświadczenie o tym, że posiada się całą wiedzę na temat tego, co jest dla niego „dobre” (Rýdl, 1995; Hrubá, 1999).

### TRZECIA FALA REFORM (1998–2005)

W czeskich reformach oświatowych znajduje swoje potwierdzenie teza M. Fullana (za: Potulicka, 2001), który uważa, że „opieranie się pewnym zmianom może być bardziej postępowe niż adaptowanie ich”. Ów aktywny opór, jako przejaw rozwijającego się w Czechach życia społecznego, doprowadził ostatecznie do ustanowienia w kolejnych wyborach nowych władz i wprowadzenia nowych reform oświatowych<sup>6</sup>. U jej podstaw leżała dogłębna analiza dotychczas wprowadzonych już zmian, dokonana w oparciu o wnioski z badań powstałych w ostatnich pięciu latach, które prowadzone były zarówno przez czeskich, jak i zagranicznych specjalistów. Zarówno raport inspektorów oświatowych OECD (1996) z ich pobytu w Czechach w 1995 roku, jak i praca badawcza pod tytułem: „Edukacja czeska i Europa. Strategia rozwoju zasobów ludzkich w Republice Czeskiej w trakcie wejścia do Unii Europejskiej” (Čerych, 1999a) wskazują, że jedną z fundamentalnych wad czeskich reform oświatowych jest brak narodowego programu edukacji, który formułowałby najważniejsze długofalowe zadania stojące przed szkolnictwem. W kwietniu 1999 roku rząd przyjął sporządzony przez ministerstwo dokument o nazwie „Koncepcja kształcenia i rozwoju systemu oświaty w Republice Czeskiej” (MŠMT ČR, 1999). Zgodnie z rekomendacją udzieloną przez inspektorów OECD, zlecono jednocześnie ministerstwu zadanie rozpoczęcia debaty społecznej nad owym dokumentem, w celu zbudowania społecznego porozumienia wokół nakreślonej tam polityki oświatowej. Reformy wprowadzone podczas „drugiej fali”, jak już wspomniano, miały charakter odgórný i mimo zapewnień nie uwzględniono w nich, jak to zostało pokazane, opinii osób i grup, zaangażowanych w szkolnictwo (OECD, 1996). W tym celu w 1999 roku ministerstwo stworzyło program o nazwie „Wyzwanie dla dziesięciu milionów” (*Výzva pro deset milionů*), któ-



ry miał na celu uzyskanie od społeczeństwa informacji zwrotnych na temat wyżej wspomnianej koncepcji<sup>7</sup>. Publiczne konsultacje prowadzono za pośrednictwem radia, telewizji, Internetu, licznych konferencji i spotkań, zarówno na szczeblu krajowym, jak i lokalnym. Rozpoczęto pracę nad „Białą księgą” czeskiej edukacji (MŠMT ČR, 2001). Do pracy nad jej redagowaniem zaproszono również organizacje pozarządowe. W listopadzie 2000 roku zwołano konferencję ogólnonarodową, na której próbowano osiągnąć porozumienie między pracownikami uczelni wyższych, nauczycielami, pracownikami instytucji oświatowych, stowarzyszeniami, rodzicami, władzami państwowymi i lokalnymi. Ostatnia, czwarta wersja „Białej księgi” powstała i została przyjęta przez rząd w lutym 2001 roku (Illner, Stachová, Vajdová, 2001; Tupý, 2014).

Publiczne konsultacje zostały pozytywnie przyjęte przez Czechów i uznane za bardzo znaczącą zmianę w obszarze komunikacji między rządem i społeczeństwem. W oczach władz natomiast społeczeństwo stawało się coraz ważniejszym i niezbędnym partnerem w tworzeniu polityki oświatowej. Wyraźnie widoczny był też wzrost dojrzałości obywatelskiej. „Spolegliwe milczenie i nieufność – jak pisze M. Illner (2001, s. 158) – stopniowo zaczęło przechodzić w postawy bardziej aktywne [...] jednak, aby utrwalić wzajemną pozytywną relację między rządem i obywatelami, potrzebny będzie jeszcze długi proces budowania zaufania”. Zdaniem tego autora, zastanawiający jest natomiast fakt, że „niewielkie zainteresowanie debatą publiczną wykazali politycy”.

„Biała księga” stała się najważniejszym dokumentem z zakresu polityki oświatowej w Republice Czeskiej. Rząd czeski w oparciu o propozycje w niej zawarte przedstawił parlamentowi w 2001 roku nową ustawę oświatową. Zgodnie z nią planowano przeprowadzenie reformy całego systemu szkolnego w Czechach, między innymi: zlikwidowanie wieloletnich gimnazjów, zmianę systemu finansowania szkół i wprowadzenie nowej matury.

W stosunku do ustawy oświatowej istniały jednak znaczne rozbieżności między partnerami koalicyjnymi (tzw. „umowa opozycyjna” między Czeską Partią Socjaldemokratyczną – CzSSD i Obywatelską Partią Demokratyczną – ODS), co sprawiło, że projekt ten został odrzucony już po pierwszym czytaniu. Fakt ten spowolnił proces reform, lecz ich całkowicie nie zatrzymał. Jedną za najważniejszych kontrowersji była kwestia istnienia gimnazjów.

#### KONTROWERSJE WOKÓŁ GIMNAZJÓW WIELOLETNICH

Likwidacja gimnazjów wieloletnich planowana była również w projekcie nowej reformy. W „Białej księdze” (MŠMT ČR, 2001) zapisano, że jednym z celów zmian jest „podniesienie jakości kształcenia prowadzonego na drugim stopniu szkoły podstawowej, a w konsekwencji stopniowe zniesienie sześć- i ośmioletnich gimnazjów”. Autorzy reformy uzasadniali, że jest to społeczną koniecznością, ponieważ obecnie ludzie z niższym wykształceniem, a szczególnie ci nieumiejący uczyć się ustawicznie, znajdują się w dużo gorszej sytuacji niż kiedyś, ponieważ bardzo szybko schodzą na margines życia społecznego, z którego później nie są już w stanie powrócić. Ist-

nienie gimnazjów wieloletnich w strukturalny sposób proces ten wzmacnia. „System edukacji natomiast – jak stwierdza się w projekcie – może znacząco pomóc we wzroście mobilności w społeczeństwie i powstrzymać wykluczanie gorzej funkcjonujących grup społecznych [...] nie można bowiem reprodukcować dłużej istniejącej już niesprawiedliwości w dostępie do kształcenia”. Autorzy nowej reformy dodają jednak, że „należy wziąć pod uwagę dwie sprawy jednocześnie: wspierać tych, którzy źle funkcjonują i są wykluczani, jak też tych, którzy są szczególnie uzdolnieni” (MŠMT ČR, 2001, s. 10, 19)<sup>8</sup>.

Jeden ze znanych czeskich pedagogów, B. Blížkovský (2001, s. 110–111), uzasadniając ów zapis w „Białej księdze”, stwierdził, że „panowały i panują nadal u nas dwie dysfunkcjonalne skrajności: po lutym 1948 roku unifikacja a po listopadzie 1989 roku segregacja”, podczas gdy celem powinno być „funkcjonalne połączenie integracji i dyferencjacji”. Przeciwnicy istnienia gimnazjów wieloletnich uważali również, że są one „pozostałością” po dualistycznym systemie oświatowym istniejącym w dziewiętnastowiecznej monarchii habsburskiej, „anachronizmem” i „skazą na pięknym obliczu czeskiej oświaty”. Zwracano przy tym również uwagę na fakt, iż badania międzynarodowe, które miały na celu analizę związków między poziomem wiedzy uczniów i statusem socjo-ekonomicznym rodziców, pokazały, że w żadnym innym kraju, tak jak w Czechach, korelacja ta nie jest tak silna (Dluhá, 2001; Kučerová, 2001; Průcha, 2002).

Antagoniści twierdzili również, że duża liczba kandydatów do gimnazjów wieloletnich, która znacznie przekracza ich możliwości przyjęć, będzie powodowała narastanie frustracji u rodziców i uczniów. Ponadto, do jej eskalacji może przyczynić się fakt, iż przy braku pieniędzy publicznych na uczniów tych szkół (pochodzących ze społecznych czy ekonomicznych elit) wydaje się je w relatywnie większej ilości (OECD, 1996).

Skalková (2001) zastanawiała się też nad rzeczywistymi motywacjami zwolenników wieloletnich gimnazjów, a szczególnie nad dążeniem rodziców do zapewnienia swym dzieciom wysokiej jakości kształcenia. Autorka przywołuje dane, pochodzące z badania wyników nauczania w matematyce i przedmiotach przyrodniczych (TIMSS; *Third International Mathematic and Science Study*), przeprowadzonego w 1995 roku na uczniach ósmych klas szkoły podstawowej i odpowiadających im klas gimnazjów wieloletnich. „Wydawało się – jak pisze Skalková (2001, s. 10) – że dzieci z gimnazjów będą stanowiły 25% najlepszych uczniów, tak się jednak nie stało. W matematyce uczniowie ze szkół podstawowych stanowili więcej niż połowę z 10% najlepszych, a w teście z wiedzy przyrodniczej ponad dwie trzecie. Poniżej przeciętnego wyniku w matematyce było 5% gimnazjalistów, a w teście przyrodniczym było to nawet 10%”. Skalková (2001, s. 14) zadała więc pytanie, o jaki faktycznie elitaryzm tu chodzi, pisząc: „Jest to bardzo złożone, różnie interpretowane pojęcie, używane w różnych kontekstach (elita rządząca, elita intelektualna, elita hokejowa, naukowa, pianistów, skoczków narciarskich. Ja także pamiętam *Elitegruppen SS*)”. Zaznacza jednak dalej, że „oczywiście i demokratyczne społeczeństwo całkowicie akceptuje elity i potrzebuje ich w różnych obszarach działania”.

W kwestii liczby uczniów przyjmowanych do gimnazjów wieloletnich ministerstwo wprowadziło regulacje prawne, mające na celu ograniczenie ilości przyjęć. Spowodowane to było znacznym wzrostem aplikujących, wskutek czego większość dobrych uczniów opuszczała szkoły podstawowe, co w skrajnej sytuacji, zdaniem ministerstwa oświaty, mogłoby doprowadzić do stopniowego obniżenia jakości kształcenia w gimnazjach czteroletnich. W związku z powyższym, istniała groźba ich całkowitego zlikwidowania, gdyż zostałoby niewielu zainteresowanych tą drogą dochodzenia do wyższego wykształcenia. Mimo swych chęci, nie byłyby one jednak w stanie konkurować z absolwentami gimnazjów wieloletnich zarówno pod względem zdolności intelektualnych, jak i posiadanej wiedzy. Dużo bardziej atrakcyjna dla uczniów stałaby się wówczas średnia szkoła techniczna, po której ukończeniu otrzymuje się dyplom, pozwalający zarówno na podjęcie pracy zawodowej, jak i naukę na uniwersytecie. Zdaniem zwolenników „odgórnego” regulacji tego procesu selekcji, konsekwencje istnienia wieloletnich gimnazjów mogą więc mieć nie tylko negatywne skutki dla jakości, efektywności i sprawiedliwości czeskiego systemu kształcenia, lecz mogą także doprowadzić do rozpadu całej jego struktury (OECD, 1996). Przeciwnicy gimnazjów wieloletnich uważają ponadto, że sytuację kryzysu w oświacie czeskiej może pogłębić nadchodzący niż demograficzny, w wyniku którego szkoły te będą przyjmowały proporcjonalnie coraz większą liczbę uczniów, co dokona się na pewno kosztem jakości prowadzonego w nich kształcenia. Przesaną one wówczas pełnić, założoną przez ich pomysłodawców elitarną funkcję i dążyć do „doskonałości” w edukacji (Hendrichová, 1996). Ministerstwo, biorąc pod uwagę powyższe czynniki, zdecydowało się wprowadzić przepisy ograniczające liczbę przyjęć do gimnazjów wieloletnich do 10% populacji jednego rocznika w jednym okręgu (Čerych, 1999b).

Konserwatywne ideały, zmierzające do „kreowania intelektualnych przywódców narodu” poprzez „edukację doskonałości”, mają długą tradycję w społeczeństwie czeskim i nadal są w nim szeroko podzielane. Obrońcy gimnazjów wieloletnich (do których należą głównie rodzice, posiadający wyższe wykształcenie, dyrektorzy i nauczyciele gimnazjów oraz część pracowników uniwersyteckich), twierdzili natomiast, że „wieloletnie gimnazja dają grupie najzdolniejszych dzieci wykształcenie, którego inne szkoły nie są im w stanie zapewnić”. Zwolennicy gimnazjów w obronie „swych szkół” wprost stwierdzali, że „ponadprzeciętne zdolności są uwarunkowane genetycznie i elita intelektualna powinna otrzymać, w odróżnieniu od wcześniejszej wyrównującej polityki, oddzielne i lepszej jakości kształcenie, tak jak to miało miejsce za czasów I Republiki” (Čerych, 1999b, s. 29). Zamknięcie tych szkół było traktowane – przez ich zwolenników – jak zamach na zagwarantowane im konstytucyjne prawo do wyboru drogi edukacyjnej i „powrót do struktury szkolnej czasu totalitaryzmu”. W prasie pojawiały się nagłówki, w których można było przeczytać: „Nie zamykajcie nam naszych szkół”, „Zlikwidowanie gimnazjów jest szaleństwem”, „Grozi nam jednolite szkolnictwo”, „Równość z przydziału”, „Białą Księgę do szuflady” itp. Politycy, którzy byli przychylni istnieniu owych gimnazjów, domagali się natomiast odwołania osób kierujących resortem edukacji, a ich opozycyjne głosowanie w parlamencie w 2001 roku nad nową ustawą szkolną, doprowadziło do zahamowania działań

reformatorskich (Spilková, 1998; Skalková, 2001, 2002). Inspektorzy z OECD (1996), oceniający czeskie reformy szkolne w 1995 roku, przyznali, że przywrócenie gimnazjów wieloletnich to przejaw odnowienia się wolności i tendencji demokratycznych. Podstawowy zarzut jednak, jaki sformułowali, dotyczył tego, że „selekcja w tak wczesnym okresie życia (w 11 i 13 roku życia) może być dokonywana jedynie na podstawie kryteriów społecznych, a nie na podstawie faktycznych uzdolnień intelektualnych”.

Akademicki charakter i wysoka selekcyjność gimnazjów wieloletnich sprawia więc, że mają one tyleż samo zwolenników, co i przeciwników. Dyskusja co do ich istnienia poruszyła nie tylko pedagogów i władze oświatowe, ale także polityków, dziennikarzy i za ich pośrednictwem znaczną część społeczeństwa, a przede wszystkim, jak zauważyła J. Skalková (2002), dobrze że zainteresowali się sprawą gimnazjów sami rodzice.

### ZARYS AKTUALNEGO SYSTEMU EDUKACJI W REPUBLICE CZESKIEJ

W wyniku szerokich konsultacji społecznych, które zostały zapisano w „Białej księdze” skonstruowano Ustawę Oświatową z roku 2004 (MŠMT ČR, 2004). Ustawa ta określa, że w Republice Czeskiej edukacja obowiązkowa obejmuje okres dziewięciu lat (od 6–15 r. ż.; ISCED 1+2). Od 1 września 2017 obowiązek szkolny obejmie również dzieci pięcioletnie (European Commission/EACEA/Eurydice [Eurydice], 2016).

Edukacja w Czechach jest bezpłatna. Podręczniki zaakceptowane przez Ministerstwo Szkolnictwa dzieci otrzymują również bezpłatnie. Wydatki państwa czeskiego na edukację (4,0% PKB; w 2005 r. – 3,7%; w 2011 r. – 4,1%) są porównywalne do polskich (4,8% PKB, w 2005 r. – 5,3%; w 2011 r. – 4,7%), choć istnieje duża rozbieżność w ich alokacji. W czeskim systemie znacznie więcej środków skierowanych jest na szkolnictwo średnie (ISCED 2 i ISCED 3), w Polsce natomiast większość środków przeznaczona jest na edukację podstawową (ISCED 1). Średnie zarobki roczne (w dolarach przy użyciu parytetu siły nabywczej) nauczyciela czeskiego z piętnastoletnim stażem wynosiły od 13,473 USD do 17,644 USD, podczas gdy w Polsce od 19,031 USD do 24,828 USD (średnia dla krajów OECD od 37,667 USD do 42,972 USD) (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016).

Większość uczniów (prawie 80% z nich) uczęszcza do szkoły podstawowej, która podzielona jest na dwa poziomy (5+4). Drugi poziom można kontynuować w gimnazjum ogólnokształcącym, po piątej klasie w ośmioletnim gimnazjum (5+8) a po siódmej klasie w sześcioletnim gimnazjum lub konserwatorium (7+6). Po zakończeniu edukacji obowiązkowej około 96% dzieci w wieku 15–18 lat kontynuuje naukę w nieobowiązkowych szkołach, w tym około 20% w czteroletnich gimnazjach ogólnokształcących (9+4), a także w szkołach zawodowych (około 48% z nich kończy je egzaminem maturalnym) (Gąsiorek, 2003; Institute for Information on Education – Czech Eurydice Unit [Eurydice], 2010).

W systemie edukacji funkcjonują swobodnie uznane tradycje edukacyjne, zainicjowane przez M. Montessori czy R. Steinera<sup>9</sup>. Od września 1998 roku została wprowadzona *ad experimentum* możliwość prowadzenia edukacji domowej, za zgodą

dyrektora szkoły, do której uczęszcza dziecko. W roku 2008/09 tą formą edukacji objętych było 433 dzieci<sup>9</sup>. Jest to jednak rzadko obecna forma i bardzo mocno kontrolowana przez państwo (Eurydice, 2010; Kostelecká, 2010).

## PODSUMOWANIE

Przedstawiono powyżej kierunek procesu zmian oświatowych w Republice Czeskiej. Po „aksamitnej rewolucji” pierwszą reakcją społeczeństwa na nową sytuację był entuzjazm i spontaniczne wprowadzenie szeregu reform. Nikt wówczas nie posiadał wizji edukacji jak też wizji społeczeństwa czeskiego. Druga fala reform, odgórnie i restrykcyjnie wprowadzana przez nową władzę. Zarówno przekazywana wiedza, jak i sposób wychowawczego oddziaływania na uczniów były „oderwane” od nowych potrzeb społecznych. Stagnacja ta została przełamana wraz z opinią wydaną na temat czeskiego systemu oświaty przez ekspertów oświatowych OECD, a także przez uzyskanie silniejszej pozycji organizacji i grup zaangażowanych system oświatowy oraz ostatecznie wraz ze zmianą władz. Od tego momentu do projektowania reform włączone zostało społeczeństwo: profesjonaliści, środowiska oświatowe, organizacje, ludzie chcący wyrazić swoje zdanie.

Stworzenie projektu „Wyzwanie dla dziesięciu milionów”, z jednej strony, było dowodem gotowości strony rządowej do podjęcia merytorycznych debat ze wszystkimi zaangażowanymi w edukację, a z drugiej – sposobem aktywizowania biernej części społeczeństwa. Liczne spotkania i dyskusje, odbywające się na różnych szczeblach zarządzania oświatą, w różnych miejscach kraju i za pośrednictwem różnego rodzaju mediów dały każdemu zainteresowanemu możliwość wyrażenia opinii, uwag, potrzeb, braków i oczekiwań. Zebrane wyniki owej debaty stworzyły swoistą „czeską mapę edukacyjną”, na której widać „obszary” bogate w potencjał edukacyjny i zdolne do nowatorskiego działania oraz bierne i niezainteresowane kształceniem; miejsca i wartości w systemie oświaty, co do których panuje relatywna zgoda, a także te, będące źródłem konfliktów. Dokonano w ten sposób próby odzwierciedlenia i zintegrowania wielu różnych (często sprzecznych ze sobą) opinii, potrzeb, oczekiwań, jakie istnieją w wielu grupach społecznych w stosunku do edukacji. Powołanie debaty ogólnonarodowej nie tylko stało się powodem do jakościowego i ilościowego ubogacenia kolejnej reformy, ale również do wielostronnego zintegrowania systemu edukacji z licznymi i różnorodnymi środowiskami i grupami społecznymi. Przyczyniło się to także do wzrostu poczucia odpowiedzialności za jej efekty u wszystkich, którzy zechcieli partycypować w jej powstawaniu. Zatem powoli i stopniowo nastąpiło przejście od upaństwowienia edukacji do jej uspołecznienia: w obszarze planowania i realizacji, od reform cząstkowych czy pozornych (bo niezwiązanych ze zmianą) do systemowych. Ostatnią z reform czeskich, bez cienia wątpliwości, można więc określić jako „społeczną zmianę edukacji” – wychodzi ona od społeczeństwa i jest realnie ukierunkowana na realizowanie zapotrzebowania społecznego. Zasługuje ona, w całym znaczeniu tego słowa, na miano „programu narodowego”. System oświaty nie oznacza bowiem tylko spójności struktury, ale także, a może przede wszystkim,

spójność społeczną. Efektem wielostronnego kompromisu w Republice Czeskiej było właśnie przejście od „edukacji dla państwa”, która uwzględnia jedynie potrzeby uznane za ważne przez kierujących oświatą, do „edukacji przez państwo”, gdy władze oświatowe próbują zintegrować różne interesy społeczne w jeden system. System ten ma tworzyć kontekst dla realizowania potrzeb edukacyjnych jak największej liczby osób i grup społecznych.

Spółeczeństwu czeskiemu udało się wyłonić takie elity polityczne i poprzeć je w wyborach, które były w stanie wysłuchać jego potrzeb i opinii. Mimo iż założono w „Białej księdze”, że wieloletnie gimnazja zostaną zlikwidowane, ostatecznie je pozostawiono. System oświaty czeskiej jest w związku z tym, jak widzieliśmy powyżej, niezwykle rozbudowany, ale nie oznacza to, że przestał pełnić sprawnie swoje funkcje. Na pewno zachował spójność, tę najważniejszą, bo spójność z potrzebami społeczeństwa czeskiego. Polskie reformy przeprowadzone dotychczas, przez rządy wywodzące się z różnych partii, nie miały takiego charakteru. Zlekceważono „głos społeczeństwa”, odrzucając referendum w sprawie sześciolatków i gimnazjów, a konsultacje społeczne w sferze oświaty były zawsze jedynie zapisem prawnym. Powoływanie się przez rządzących na spójność systemu edukacji i najwyższą jakość kształcenia traci znaczenie we współczesnych zróżnicowanych społeczeństwach. Czy wszyscy Polacy mają takie same poglądy? Czy wszystkie polskie dzieci muszą chodzić do takiej samej szkoły? Czy wszyscy „muszą chcieć” być wysoko wykształceni? Czy nie można pozostawić kwestii gimnazjów decyzji władzom samorządowym i lokalnej społeczności? Czy spójność musi oznaczać identyczność? Czesi jednak nie muszą mieć takich samych szkół dla wszystkich. Prawdziwym wydaje się więc stwierdzenie, że edukacja w Polsce jest obszarem, który nadal wymaga „uwolnienia” i przywrócenia jej najważniejszej subsydiarnej funkcji (Śliwerski, 2013, 2015).

#### BIBLIOGRAFIA

- Archer, M. S. (1982). Introduction: theorizing about the expansion of educational system. In: M. S. Archer (Eds.), *The Sociology of Educational Expansion* (28-31). London: Sage.
- Archer, M. S. (2013). *Social origins of educational systems*. London: Routledge.
- Blízkovský, B. (2001). Diferenciace a „Bílá kniha”. *Pedagogická orientace*, (1), 109–113.
- Čerych, L. (red.). (1999a). *České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České Republice při vstupu do Evropské Unie* (117-140). Praha: Sdružení pro Vzdělávací Politiku.
- Čerych, L. (red.). (1999b). *Priority pro českou vzdělávací politiku: minořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze 26.-27. dubna 1999*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Česká školní inspekce. (1997). *Zpráva o školním roce 1996/1997*. Praha: Česká školní inspekce.
- Česká školní inspekce. (1998). *Zpráva o školním roce 1997/1998*. Praha: Česká školní inspekce.

- Dluhá, M. (2001). Vada na kráse českého školství. *Pedagogická orientace*, (1), 105–109.
- European Commission/EACEA/Eurydice [Eurydice]. (2016). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gąsiorek, P. (2003). Czeski system edukacji. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. I, 570–575). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Halasz, G. (1996). Změny v řízení a financování školských systémů. W: J. Kotásek, J. Hendrichová, L. Čerych (red.), *Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky: sborník příspěvků ze symposia konaného ve spolupráci Rady Evropy a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v Praze* (71–86). Praha: Ústav pro informace ve vzdělání.
- Hausenblas, O. (1998). Místo a úloha PAU v inovaci školství. *Pedagogika*, (4), 351–360.
- Hendrichová, J. (1996). Srovnání jednotlivých aspektů reforem školství ve středoevropských zemích. W: J. Hendrichová, L. Čerych, J. Kotásek (red.), *Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky: sborník příspěvků ze symposia konaného ve spolupráci Rady Evropy a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v Praze* (101–116). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Hrubá, J. (1999). *Kotrmelce školské reformy: úvodníky Učitelských listů 1993–1999*. Praha: Agentura Strom.
- Hudcová, H., Nováčková, J. (1993). Zásady realizace svobody vzdělávání v české škole. Pokračování studie „Svoboda ve vzdělání a česká škola”. NEMES.
- Illner, M., Stachová, J., Vajdová, Z. (2001). Public Consultation on Education Policy in the Czech Republic. W: Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (red.), *Citizens as partners: information, consultation and public participation in policy-making* (145–162). Paris: OECD Publishing.
- Institute for Information on Education – Czech Eurydice Unit [Eurydice]. (2010). *Structures of Education and Training Systems in Europe: Czech Republic 2009/10 Edition*. Prague: Institute for Information on Education.
- Kallen, D. (1996). Reforma obsahu a organizace výuky v sekundárním vzdělávání: její plánování, příprava a provedení. W: J. Hendrichová, L. Čerych, J. Kotásek (red.), *Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky: sborník příspěvků ze symposia konaného ve spolupráci Rady Evropy a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v Praze* (59–70). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Kostecká, Y. (2010). Home Education in the Post-Communist Countries: Case Study of the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 29–44.
- Kotásek, J. (1991). Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti ve sjednocující se Evropě. *Praha (document manuscript)*.
- Kučerová, S. (2001). Druhý stupeň základní školy – pozorovačí a orientační. *Pedagogická orientace*, (2), 22–23.

- MEN. (2015). *Zmiana zasad finansowania edukacji domowej*. Pobrane 26 maj 2016, z: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/zmiana-zasad-finansowania-edukacji-domowej.html>
- MŠMT ČR. (1992). *Program transformace vzdělávací soustavy*. Praha: MŠMT.
- MŠMT ČR. (1994a). *Kvalita a odpovědnost*. Praha: MŠMT.
- MŠMT ČR. (1994b). *Otevřenost, rozmanitost a kvalita – Zásady rozvoje české vzdělávací soustavy*. Praha: MŠMT.
- MŠMT ČR. (1999). *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Materiál určený k veřejné diskusi*. Praha: MŠMT ČR.
- MŠMT ČR. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris.
- MŠMT ČR. *Školský zákon*, Pub. L. No. 561/2004 (2004).
- NEMES. (1991). *Svoboda ve vzdělávání a česká škola. Návrh projektu změny vzdělávacího systému v České republice*. NEMES.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (1996). *Reviews of National Policies for Education: Czech Republic 1996*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (1997). *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life. Czech Republic Background Report*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Potulicka, E. (2001). *Paradygmat změny edukacyjnej Michaela Fullana*. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii praktyki zmiany oświatowej* (11–60). Poznań: ERUDITUS.
- Průcha, J. (2002). *Sociální determinanty vzdělávání: aktuální problematika pedagogického výzkumu v současnosti*. W: J. Lebeda, K. Suchánková, E. Walterová (red.), *Výzkum školy a učitele: 10. výroční konference ČAPV* (116–124). Praha: Univerzita Karlova.
- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Rýdl, K. (1995). *Problemy i tendencje czeskiej pedagogiki w kontekście europejskim*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rýdl, K. (1996). *K minulosti a perspektivám ideje a organizaci jednotné školy*. *Pedagogika*, (1), 24–38.
- Rýdl, K. (1998). *Smysl a vliv reformních idejí alternativního pedagogického hnutí v České republice v 90. letech*. *Pedagogika*, (4), 380–386.
- Skalková, J. (2001). *Proč pokračovat v diskuzích a vědeckých výzkumech o problémech osmiletých gymnázií a nižší sekundární školy*. *Pedagogická orientace*, (2), 2–15.
- Skalková, J. (2002). *Problém osmiletých gymnázií*. *Pedagogická orientace*, (2), 26–43.
- Spilková, V. (1998). *Proměny české primární školy po roce 1990*. *Pedagogika*, 48(4), 361–370.



- Srogoň, T. (1981). *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Szacki, J. (1991). Polish democracy: dreams and reality. *Social Research*, 58(4), 711–722.
- Śliwerski, B. (2008). *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2015). O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży. *Pedagogika Społeczna*, 57(3), 17–51.
- Tupý, J. (2014). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2013*. Brno: Masarykova univerzita.
- Večerník, J., Petr, M. (1998). *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia.
- Vorlíček, C. (2000). *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: Nakladatelství H & H.
- Waldenberg, M. (2000). *Narody zależne i mniejszości narodowe w Europie Środkowo-Wschodniej: dzieje konfliktów i idei*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Waldorf Schools in Europe*. (2015). Pobrane 26 styczeń 2017, z <http://www.ecswe.net/waldorfschoolsineurope/>
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Wróbel, A. (red.). (2010). *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji: studium teoretyczno-empiryczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

**PUBLIC CONSULTATION IN EDUCATIONAL POLICY. CZECH REFORMS IN THE YEARS 1991–2005 COMPARED TO CHANGES IN THE POLISH EDUCATIONAL SYSTEM**

**ABSTRACT:** The main purpose of this paper is to present the most important circumstances, factors and dynamic of change in education policy in the Czech Republic (1991–2005). The study shows three main reforms of the educational system and the crucial outcomes. Reforms change existing assumptions of education transformations from totalitarian to democratic, from unity in diversity. The paper shows how representative democracy emerging in the Czech Republic. Public consultation organized in the Czech Republic during the preparation of the Government White Book on Educational Policy was one of the first large-scale efforts to draw both the professional and the public into the process of policy-making. The study attempted to compare educational reforms in Poland and in the Czech Republic.

**KEYWORDS:** educational reform, public consultation, democracy, Czech Republic, participation.

1. W Czechosłowacji nie miała miejsca – tak jak w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej – stopniowa utrata kontroli przez komunistyczny aparat państwowy, lecz nastąpiła ona w sposób gwałtowny (tzw. „aksamitna rewolucja”). W związku z tym, w roku 1989 Czechosłowacja (podobnie jak NRD) przejęła po komunizmie system szkolny „praktycznie w stanie nienaruszonym” (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 1996).
2. Nie chodzi mi w tym wypadku o placówki oświatowe, które wykorzystują wybrane metody któregoś z wymienionych systemów pedagogicznych czy też zawierają w swej nazwie odniesienie do tejże tradycji, ale te miejsca, które zbudowane są i funkcjonują w oparciu o te systemy.
3. „Normalizacją” określa się okres po wolnościowym zrywie (tzw. „praska wiosna”), jaki miał miejsce w Czechosłowacji w 1968 roku, który został stłumiony siłą przez wojska Układu Warszawskiego. Normalizacja w obszarze edukacji oznaczała całkowite odsunięcie pedagogów od tworzenia reform, a ich miejsce zajęli działacze partyjni. Od osób pracujących w zawodzie nauczyciela oczekiwano, przede wszystkim, aby w jak najmniejszym stopniu odchodziły od wyznaczonych programem treści i metod kształcenia. Nauczyciel pełnił funkcję urzędnika, który realizuje wytyczne władzy, do czego potrzebne były minimalne kompetencje zawodowe, a koniecznym warunkiem była dobra znajomość marksizmu-leninizmu (Spilková, 1998; Srogoń, 1981).
4. NEMES stanowi skrót od pierwszych liter pełnej nazwy stowarzyszenia (Nezávislá Mezioborová Skupina pro transformaci vzdělávání – Niezależna interdyscyplinarna grupa na rzecz transformacji edukacji), która przekształciła się w 2003 roku w sieć stowarzyszeń, działających na rzecz edukacji (SKAV). Pierwsze demokratyczne rządy korzystały z jego opinii, czego dowodem są dwa ważne dokumenty z tamtego czasu (Hudcová, Nováčková, 1993; NEMES, 1991), które stały się między innymi podstawą dla ministerialnego programu (MŠMT ČR, 1992). Własne projekty systemowych reform oświaty na początku lat dziewięćdziesiątych przedstawiły także: „Komisja Pedagogiczna Związku Matematyków i Fizyków Czeskich” (*Pedagogické komise Jednoty českých matematiků a fyziků – JČMF*), „Stowarzyszenie edukacji alternatywnej IDEA” (*Skupina pro vzdělání alternativy IDEA*), czy grupa pracowników z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Karola w Pradze.
5. Czesi mieli najniższy współczynnik analfabetyzmu w Austro-Węgrzech (według danych z roku 1900: 4,26%; Niemcy – 6,83%), co sprzyjało ogólnemu rozwojowi czasopism: w roku 1861 wychodziło 30 tytułów, a w 1905 już 750 tytułów; prawie w każdym mieście i powiecie ukazywał się periodyk (Waldenberg, 2000).
6. Premierem wówczas został obecny Prezydent Republiki Czeskiej, Miloš Zeman, który jest zwolennikiem demokracji partycypacyjnej, czego przykładem były wprowadzone wówczas reformy. Przed wyborem na urząd prezydencki był inicjatorem i przewodniczącym Partii Praw Obywateli – Zemanowcy, która kontynuuje tę wizję polityczną.
7. *Výzva pro deset milionů*; <http://www.10milionu.cz/>. Liczba zawarta w tytule odnosi się do liczby mieszkańców Czech. Strona obecnie już nie istnieje, ale nadal można odnaleźć jej archiwalną wersję pod adresem internetowym: <http://web.archive.org/web/20000519211118/http://www.10milionu.cz/index.html>
8. W planach zawartych w „Białej księdze” wieloletnie gimnazja miały zaprzestać rekrutacji już w roku 2002, a w roku 2005 miały być zupełnie zlikwidowane. Ostatecznie gimnazjów nie zlikwidowano.
9. Liczba dzieci w waldorfskich placówkach oświatowych w roku 2014/2015 w Czechach/Polsce: przedszkole: 482/400; szkoła podstawowa: 2294/460; szkoła średnia: 367 (do 19 r.ż.)/100 (do 16 r.ż.); szkoła specjalna: 101/0 („Waldorff Schools in Europe”, 2015). Liczba ludności Republiki Czeskiej/Polski w roku 2015: ok. 10/38 mln.
10. W Polsce w roku szkolnym 2015/2016, według danych MEN (2015), edukacją domową objętych było ponad 6 tys. dzieci.