

Uniwersytet Łódzki. Wydział Nauk o Wychowaniu

MARCIN ROJEK

ORCID: 0000-0001-8155-9233

marcin.rojek@uni.lodz.pl

---

*Neoliberalne zagrożenia rozwoju zawodowego nauczycieli –  
ujęcie problemu w perspektywie edukacji dla bezpieczeństwa*

---

Neoliberal Threats to the Teachers Professional Development:  
The Perspective of Education for Safety

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy neoliberalnych zagrożeń rozwoju zawodowego nauczycieli jako jednej z grup zawodowych. Zagrożenia mają charakter niemilitarny, ich geneza tkwi w założeniach neoliberalizmu jako ideologii społecznej oraz w konstruowanym w myśl tych założeń ładzie społeczno-gospodarczym zwanym kulturą neoliberalną lub wolnym rynkiem. Całość problemu została osadzona w kontekście edukacji dla bezpieczeństwa rozumianej jako pole pedagogicznej i humanistycznej refleksji naukowej nad istotą i uwarunkowaniami bezpieczeństwa.

**Słowa kluczowe:** neoliberalizm; zagrożenie rozwoju zawodowego; nauczyciele

WPROWADZENIE

Z pedagogicznego punktu widzenia rozwój jest nadrzędnym celem życia człowieka i aktywności podejmowanej w różnych jego wymiarach. Między rozwojem a bezpieczeństwem istnieje związek wyrażający się w tym, że bez poczucia bezpieczeństwa wszechstronny rozwój nie jest możliwy, z drugiej strony zaś bez rozwoju niemożliwe byłoby reagowanie na bliskie i dalekie zagrożenia, a tym samym trudne byłoby zapewnienie bezpieczeństwa. Jednocześnie postępująca złożoność, wielowymiarowość i skomplikowanie współczesnego świata i stylów życia ludzi prowadzi do powolnego zacierania się wyraźnych dotąd dystynkcji między sferą rozwoju a sferą bezpieczeństwa człowieka. Coraz więcej zagrożeń

gospodarczych, politycznych, społecznych i kulturowych jest wspólnych dla tych dwóch sfer. Jednym z ich źródeł jest neoliberalizm i neoliberalny ład społeczno-ekonomiczny, zwany też kulturą neoliberalną. Relacje między kulturą neoliberalną a edukacją są od kilkunastu lat przedmiotem zainteresowania pedagogów, którzy wpływ kultury neoliberalnej na edukację najczęściej oceniają negatywnie i budzi on ich niepokój (por. m.in. Szkuclarek, 2001; Futyma, 2002; Potulicka, Rutkowiak, 2010). W tym kontekście warto przyjrzeć się bardziej szczegółowemu zagadnieniu, jakim są relacje między kulturą neoliberalną a zawodowym funkcjonowaniem nauczycieli, którzy za całość procesów edukacyjnych nie odpowiadają, ale je w sposób istotny współtworzą.

## EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA JAKO POLE ANALIZY PROBLEMU

Edukację dla bezpieczeństwa można rozumieć jako określony system dydaktyczno-wychowawczy, który poprzez oddziaływanie edukacyjne na uczniów/studentów rozszerza ich świadomość o niezbędnej potrzebie zachowania bezpieczeństwa obywateli, państwa oraz narodu, upowszechnia i poszerza wiedzę o źródłach i następstwach zagrożeń oraz naucza racjonalnych, zorganizowanych działań w sytuacjach kryzysowych (Kunikowski, 2013, s. 28–29). W takim rozumieniu jest to rodzaj pedagogiki określającej metody, środki i cele edukacyjnego działania, która w praktyce egzemplifikuje się głównie przedmiotem szkolnym edukacja dla bezpieczeństwa lub studiami podyplomowymi edukacja dla bezpieczeństwa. W tym rozumieniu:

(...) edukacja dla bezpieczeństwa (...) staje się niczym innym jak przedmiotem, który wychowuje i kształci w: obszarze obywatelskości – ludzi żyjących we wspólnotach państwowych, na zasadzie pomocniczości – współdziałania i komplementarności obywateli i instytucji publicznych, obszarze bezpieczeństwa – gdzie naucza unikania (poprzez osłonę), eliminowania (poprzez działania bezpośrednie) i przewycięzania zagrożeń oraz teorii pokoju (poprzez dekonstrukcję wojny lub konstrukcję pokoju). (Chmielecki, 2016, s. 56)

Rosnąca liczba autorskich i oryginalnych naukowych publikacji z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa oraz pojawienie się nowych kręgów relacji naukowych, w tym organizowanie i formalizowanie się naukowej współpracy pedagogów zainteresowanych zagadnieniem bezpieczeństwa<sup>1</sup>, powoduje jednak,

---

<sup>1</sup> Jednym z przykładów wyłaniania się i formalizowania nowych kręgów relacji naukowych w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa jest powołanie Zespołu Edukacji dla Bezpieczeństwa przez Komitet Nauk Pedagogicznych przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych Polskiej Akademii Nauk. Zgodnie z założeniami działania Z.E.d.B. będą koncentrować się m.in. na popularyzowaniu idei wychowania do i dla bezpieczeństwa, prowadzeniu wieloaspektowych badań nad

że edukacja dla bezpieczeństwa przestaje być rodzajem instrumentalnej pedagogii, a coraz wyraźniej zaznacza swoje miejsce w pedagogice jako obszar refleksji naukowej, perspektywicznie skutkujący wyłonieniem się nowej subdyscypliny. Oznacza to nie tyle paralelne funkcjonowanie dwóch znaczeń, ile przesunięcie pola zainteresowań z edukacji dla bezpieczeństwa jako praktyki edukacyjnej na edukację dla bezpieczeństwa jako subdyscyplinę pedagogiczną. W ramach tak rozumianej edukacji dla bezpieczeństwa mieszczą się badania naukowe, refleksja naukowa i praktyka<sup>2</sup>. Rozwój tej refleksji naukowej dokonuje się w relacji z innymi subdyscyplinami pedagogicznymi (dydaktyką, teorią wychowania, andragogiką, pedagogiką wojskową) oraz różnymi dziedzinami wiedzy (psychologia, socjologia, politologia, nauki o bezpieczeństwie), a jej przedmiotem stają się relacje między edukacją (jako najogólniejszym przedmiotem badań pedagogiki) a bezpieczeństwem<sup>3</sup>. Badania w tym obszarze służą zdobywaniu nowej wiedzy o tych relacjach i rozwojowi teoretycznych podstaw praktycznych działań pedagogicznych poszerzających zakres indywidualnego i społecznego bezpieczeństwa.

Dla pedagogiki bezpieczeństwo jest ważną kategorią pojęciową, ponieważ leży u podstaw egzystencji człowieka. Dla edukacji jako praktyki społeczno-kulturowej poczucie bezpieczeństwa jest warunkiem koniecznym dla pomyślnego przebiegu tej praktyki (Kunikowski, Araucz-Boruc, Wierzbicki, 2018). Potrze-

---

zagrożeniami dla bezpieczeństwa jednostkowego i zbiorowego, publikowaniu opracowań dotyczących tej problematyki, organizowaniu konferencji i seminariów naukowych, a także wspieraniu inicjatyw różnych środowisk w zakresie edukacji w omawianym obszarze. Dotychczas odbyły się dwa posiedzenia Zespołu: inauguracyjne posiedzenie odbyło się 27 stycznia 2017 r. w gmachu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, a drugie – 18 grudnia 2017 r. na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>2</sup> Tadeusz Lewowicki zwraca uwagę, że ze względu na złożoność „materii edukacyjnej” zasadne jest przyjmowanie wieloparadygmatyczności i wielowymiarowości pedagogiki i postrzeganie jej w trzech wymiarach: „jako naukę, jako refleksję o wychowaniu i jako obszar praktyki społecznej” (Lewowicki, 2013, s. 24).

<sup>3</sup> Powołanie uchwałą Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów z dnia 28 stycznia 2011 r. zmieniającą uchwałę w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych nowej dyscypliny naukowej, jaką są nauki o bezpieczeństwie, wchodzącej w skład dziedziny nauk społecznych, stanowi wyzwanie dla edukacji dla bezpieczeństwa w zakresie poszukiwania tożsamości naukowej. Edukacja dla bezpieczeństwa nie może zajmować się jedynie bezpieczeństwem rozumianym instrumentalnie, jako brak fizycznych zagrożeń, w dychotomicznej relacji bezpieczeństwo–zagrożenie, ponieważ jest to przedmiot zainteresowania nauk o bezpieczeństwie. Nie może ona też polegać na nauczaniu bezpieczeństwa, ponieważ grozi to zredukowaniem jej do dydaktyki (lub metodyki) bezpieczeństwa. Stąd konieczne są wysiłki w kierunku budowania pedagogicznego rozumienia „bezpieczeństwa” i jego uwzględniania w pedagogicznych badaniach naukowych.

ba bezpieczeństwa – czyli według Abrahama H. Maslowa potrzeba stabilizacji, zależności, opieki, wsparcie w opiece, uwolnienie od strachu, lęku, chaosu, potrzeba struktury, porządku, określonych konstytutywnych ograniczeń – jest podstawową, naturalną potrzebą człowieka (Maslow, 1990, s. 70), bez której nie pojawiają się potrzeby wyższego rzędu. Dla nauczycieli, którzy w niniejszym artykule są głównym punktem odniesienia, ale też dla innych grup zawodowych i społecznych, bezpieczeństwo oraz gwarancja stabilności i względnej przewidywalności systemu politycznego, społecznego i gospodarczego jest fundamentem rozwoju pomyślnego rozwoju osobowego i zawodowego. Bezpieczeństwo jest tu nie tyle stanem fizjologiczno-psychicznym, co społeczną, egzystencjalną i utylitarną wartością służącą pozyskiwaniu i realizacji innych wartości: „Jest to określona wartość społeczna, cywilizacyjna, kulturowa, polityczna, ekonomiczna, ekologiczna itp. – z drugiej zaś strony jest to trudna do przecenienia wartość egzystencjalna, moralna i duchowa” (Szmyd, 2003, s. 321). Edukacja dla bezpieczeństwa wiąże się więc nie tylko z militarną obroną, lecz także zawiera „wiele znaczących wątków treściowych, łączących w sobie problemy wewnątrz krajowe i europejskie, militarne i pozamilitarne, ogólnowo-wychowawcze i polityczne, ekonomiczne i społeczne oraz ekologiczne” (Stępień, 1997, s. 125).

W edukacji dla bezpieczeństwa i pedagogice chodzi nie tylko o to, żeby ocalić życie, co jest domeną innych nauk, w szczególności nauk o bezpieczeństwie, lecz także o zabezpieczenie go przed pogarszaniem się jego jakości oraz o zagwarantowanie optymalnych warunków rozwoju we wszystkich wymiarach życia, również w wymiarze zawodowym, co jest w niniejszym artykule wiodącym wątkiem. Ważne jest więc bezpieczeństwo rozumiane nie tyle jako brak różnej natury zagrożeń, co jest charakterystyczne dla negatywnego rozumienia bezpieczeństwa, ile bezpieczeństwo pozytywne, które jest nie tylko brakiem zagrożenia, oznacza bowiem też sytuację lub okoliczności korzystne dla człowieka i jego rozwoju, w tym przypadku korzystne dla pełnienia funkcji nauczyciela i związanego z tym przebiegu rozwoju zawodowego. Zdaniem Janusza Świniarskiego:

Celem edukacji dla bezpieczeństwa jest intencjonalne sposobienie człowieka (wychowanka) do aktywności przez utrwalanie i doskonalenie jego podmiotowości – utrwalanie i doskonalenie aktywności człowieka wolnego, który troszczy się o siebie i innych (...). Skutków intencjonalnego sposobienia do podmiotowej aktywności ludzi wolnych (obywateli) należy upatrywać w tym, że człowiek ten (wychowanek) przed podjęciem aktywności rozważy pytanie o to, co zrobić z konkretnym zagrożeniem (wyzwaniem), w perspektywie możliwości jego wyeliminowania albo uniknięcia, albo przezwyciężenia (...). Ostatecznie jednak przeanalizuje powyższe kroki w perspektywie ich legalności, etyczności i moralności oraz (indywidualnej) odpowiedzialności. (Świniarski, 2006, s. 58)

Chodzi więc o bezpieczeństwo zarówno personalne, jak i strukturalne. Pierwsze z nich polega na stworzeniu człowiekowi „takich wielorakich warunków eg-

zystencji, które, jeśli zostaną przez niego odpowiednio skonsumowane, zapewnią mu pełny rozwój osobowy – samorealizację” (Kołodziejczyk, 2009, s. 140). Bezpieczeństwo to bezpośrednio kształtuje jednostkowe poczucie pewności trwania oraz określa warunki ciągłości trwania jednostki jako konkretnego indywiduum:

Z pozycji jednostkowej interpretowane są uwarunkowania bezpieczeństwa, które ma przede wszystkim charakter indywidualny i konkretny. Możemy wówczas mówić o bezpieczeństwie przez pryzmat całościowej kondycji fizycznej, psychicznej, duchowej, intuicyjnej podmiotu. Stąd wywodzi się poczucie bezpieczeństwa jako subiektywny odbiór konfiguracji warunków życia jednostki, uznanej przez nią w kategorii pewności trwania (bezpieczeństwa) bądź zagrożenia. (Drabik, 2013, s. 38–39)

Natomiast bezpieczeństwo strukturalne odnosi się do strony instytucjonalnego i organizacyjnego życia społecznego w kontekście lokalnym, państwowym, regionalnym i międzynarodowym. Bezpieczeństwo strukturalne „polega na takim ukierunkowaniu działalności wszystkich instytucji życia społecznego, właściwych dla wielorakich jego wymiarów, aby ich działanie, a przede wszystkim jego efekty, gwarantowały bezpieczeństwo personalne” (Drabik, 2013, s. 38–39).

Powyższe, choć omówione wybiórczo i zaledwie fragmentarycznie, stanowiska wskazują na szerokie, społeczno-humanistyczne rozumienie edukacji dla bezpieczeństwa jako pola refleksji naukowej, a tym samym zasadne staje się podjęcie na jego gruncie problemu neoliberalnych zagrożeń rozwoju zawodowego. Powiązanie zagadnień pedeutologicznych z edukacją dla bezpieczeństwa jest też próbą skoncentrowania uwagi nie tyle na samym przebiegu rozwoju zawodowego, ile na jego uwarunkowaniach, w szczególności tych mających niekorzystny charakter, a więc będących swego rodzaju zagrożeniem dla pomyślnego przebiegu rozwoju zawodowego i poczucia satysfakcji z pracy. Zagrożenie to, mimo że nie ma charakteru fizycznego, dotyka nauczycieli pośrednio przez symboliczne oddziaływanie neoliberalnego ładu na edukację oraz bezpośrednio przez praktykę edukacyjną realizowaną w myśl neoliberalnych założeń.

## NAUCZYCIEL W KONTEKŚCIE KULTURY NEOLIBERALNEJ – ŹRÓDŁA NAPIĘĆ I ZAGROŻEŃ

Neoliberalny ład najczęściej jest niekorzystnie oceniany z punktu widzenia przebiegu procesów edukacyjnych (por. Potulicka, Rutkowiak, 2010) i traktowany jako realne zagrożenie dla ich pomyślnego przebiegu.

Neoliberalizm jest najczęściej traktowany jako źródło zagrożeń, ale nie oznacza to, że jego ocena powinna być jednoznacznie negatywna. Ideologia ta, podobnie jak inne (np. konserwatyzm), przynosi pozytywne i negatywne konsekwencje. Jej ocena jest najczęściej wypadkową założeń przyjmowanych przez konkretnych

badaczy, publicystów i polityków oraz opinii społecznej budowanej na ich podstawie. Jak zauważa Tomasz Włodarczyk:

(...) jest rzeczą fascynującą, że mimo skuteczności neoliberalnego systemu społeczno-gospodarczego, pozwalającego wyrwać miliardy ludzi z nędzy, i mimo braku realnego alternatywnego paradygmatu, na którym można byłoby oprzeć rzetelną analizę współczesnej gospodarki rynkowej, neoliberalizm ma w szerokiej świadomości społecznej prawie wyłącznie negatywne konotacje. Sam termin w ustach neomarksistów, ekologów i niektórych konserwatystów nabiera obelżywego wydźwięku i jest często wykorzystywany do napiętnowania wszystkiego, co dotyczy wolnorynkowego sposobu myślenia o gospodarce i liberalnej praktyki gospodarczej, a mianowicie: zasad wolnej konkurencji i maksymalizacji zysku; uznania mechanizmu cen rynkowych za jedyną formę oddziaływania na działalność gospodarczą; aprobaty dla sprawiedliwości komutatywnej i uznania, że jedynym kryterium sprawiedliwej płacy, dochodów i ceny jest ich wartość rynkowa; deregulacji i uelastycznienia rynków; poglądu, że jedynym zadaniem państwa w sferze społeczno-gospodarczej jest zapewnienie ram instytucjonalno-prawnych dla przedsiębiorczości i wolnej konkurencji; wreszcie globalizacji, prywatyzacji czy rywalizacji o lokalizację inwestycji zagranicznych. (Włodarczyk, 2011, s. 3)

Problem polega jednak nie na ocenie, lecz na tym, że ład neoliberalny i edukacja szkolna (kształcenie, oświata), w której głównie lokuje się zawodowa aktywność nauczycieli, to dwie idee zawierające różne, po części wykluczające się założenia. Teoria neoliberalizmu zakłada, że człowiek już od dzieciństwa jest dojrzały, obdarzony całkowitą wolnością, sam wszystko wie najlepiej (np. jaką szkołę wybrać), a inni ludzie są dla niego konkurencją, z którą musi walczyć. W świetle neoliberalnych założeń każda jednostka bierze całkowitą odpowiedzialność za swoje czyny i życie oraz ponosi konsekwencje swoich działań. Jeżeli sobie nie radzi, to sama jest temu winna i nie powinna oczekiwać od nikogo pomocy. Z kolei teoria edukacji zakłada, że człowiek jest z natury niedojrzały, rozwija się przez całe życie, dążąc do doskonałości. W procesie edukacji jednostka nigdy nie jest samotna, ponieważ zawsze może liczyć na wsparcie innych osób (np. rodziców, nauczycieli) lub instytucji oświatowych w tym celu powołanych. Nie ma tu też miejsca na jakiegokolwiek konkurowanie, a podstawą edukacji jest współpraca, autentyczność, poczucie odpowiedzialności, zaufanie i empatia (*Pedagogika. Leksykon PWN*, 2000, s. 54–55, 274). Teoria neoliberalizmu i teoria edukacji tworzą więc rzeczywistości do siebie nieprzystające, wzajemnie znoszące się. Ontologiczna sprzeczność zachodząca między neoliberalizmem a edukacją powoduje, iż ich wzajemne relacje i oddziaływania w praktyce dostarczają wielu napięć i najczęściej niekorzystnych zjawisk. Zwraca na to uwagę Tomasz Szukdlarek:

(...) zdominowanie edukacji przez dyskurs neoliberalnej ekonomii dokonuje się poprzez serię metonimicznych przemieszczeń nadbudowanych na „odkryciu” kulturowych i edukacyjnych uwa-

runkowań rozwoju gospodarczego. Tak „zhumanizowana” ekonomia wpisuje się w lukę po pedagogicznych definicjach celów edukacyjnych „zapomnianych” przez pedagogów zdezorientowanych współczesnym przesileniem kulturowym. (Szkudlarek, 2001, s. 168–169)

Natomiast Mirosław Szymański, analizując główne nurty współczesnych ideologii edukacyjnych, zauważa, że neoliberalizm obok neokonserwatyizmu i nurtu radykalnego ma największy wpływ na współczesne myślenie o edukacji, w tym na sposoby rozwiązywania problemów oświatowych. Jego zdaniem:

(...) neoliberalowie w jeszcze silniejszym stopniu niż ich liberalni poprzednicy wierzą, iż zasady gospodarki rynkowej i wolnej konkurencji mogą mieć zbawienne znaczenie dla edukacji. Na potwierdzenie tego przekonania chętnie przeciwstawiają – ich zdaniem – „zdrowe” i efektywne szkolnictwo prywatne – choremu i nieefektywnemu szkolnictwu publicznemu. Walczą zatem o zniesienie wszelkich barier stwarzanych szkolnictwu prywatnemu oraz mechanizmów szczególnego wspomaganie szkół publicznych, nie zważając na to, iż kształcą one młodzież i dzieci z biedniejszych rodzin i często trudniejszych środowisk, w których nie tak łatwo o dobre efekty działalności edukacyjnej. Zdaniem neoliberalów wolność wyboru szkoły i kierunku kształcenia przez rodziców i ich dzieci stanowi wystarczająco skuteczny, a jednocześnie prosty i łatwy do wprowadzenia mechanizm kontroli efektywności pracy szkół i regulacji zasad ich funkcjonowania. (...) Jest to – według neoliberalów – najbardziej naturalny, społecznie uzasadniony i jednocześnie najszybszy sposób eliminowania słabych szkół. Zastępują je szkoły efektywne, kierowane przez skutecznie działających dyrektorów, umięających podjąć wyzwania rynkowe, szybko dostosowujące się do rzeczywistych potrzeb edukacyjnych uczniów, ich rodziców i społeczności lokalnej. (Szymański, 2004, s. 168–169)

Grupą zawodową, która najsilniej doświadcza starcia i konfliktu tych dwóch idei, są nauczyciele<sup>4</sup>. Wyraża się to tym, że z jednej strony muszą funkcjonować

---

<sup>4</sup> Badania naukowe przeprowadzone w pierwszym okresie (1995) polskiej transformacji ustrojowej, dotyczące przekonań społeczno-politycznych nauczycieli z Warszawy, wykazały, że ponad 92% badanych opowiedziało się za gospodarką opartą na zasadzie wolnego rynku. Byli też zwolennikami prywatnego szkolnictwa, rozdziału Kościoła od państwa, a prawie 82% nauczycieli uważało, że dochody powinny być zróżnicowane w zależności od kwalifikacji, wkładu pracy i zapotrzebowania na rynku (Wiłkomirska, 1997, s. 136). Nauczyciele opowiedzieli się za hasłami, które wydały się im wówczas atrakcyjne, ale których prawdopodobnie nie rozumieli, a na pewno nie doświadczyli konkretnych procesów kryjących się pod tymi neoliberalnymi hasłami w odniesieniu do siebie lub zawodu. Nie sposób bowiem rozumieć zasadę konkurencyjności w sytuacji, gdy – jest to połowa lat 90. – to szkoły musiały zabiegać o nauczycieli, a nie nauczyciele o pracę w szkołach. Nie sposób również zrozumieć wolnorynkowości oraz prawa popytu i podaży w odniesieniu do pracy nauczyciela w sytuacji, gdy do szkół uczęszczały dzieci i młodzież z wyżu demograficznego początku lat 80. i bezrobocie wśród tej grupy zawodowej praktycznie nie istniało. W trakcie kilku kolejnych lat neoliberalne hasła zamieniły się w wyraźnie odczuwane procesy i uwarunkowania

na bardzo wymagającym i trudnym wolnym rynku pracy, a z drugiej strony – po pierwsze – nadal funkcjonują w „gorsecie centralizmu” (por. Śliwerski, 2012, 2009), co ogranicza możliwość pełnego korzystania z tej wolności, po drugie zaś oczekuje się od nich, że w stosunku do uczniów powinni prezentować postawy odwrotne do założeń neoliberalizmu, a właściwe edukacji, których realizacja jest nauczycielską powinnością. Wywołuje to u nauczycieli poczucie aksjologicznego zagubienia, a nawet frustracji (por. Dróżka, 2016), co stanowi poważne zagrożenie dla pomyślnego rozwoju zawodowego.

Jedną z pierwszych prac, w której w sposób dogłębny autor podjął problem relacji edukacji i neoliberalizmu jest monografia Sławomira Futymy pt. *Wolnego rynku implikacje dla edukacji* (2002). Autor opisał i podjął próbę wyjaśnienia przebiegu edukacji (jej uwarunkowań i skutków) w ramach wolnego rynku, czyli fundamentalnej dla neoliberalizmu zasady. Wolny rynek jest tu rozumiany nie jako partykularna ekonomiczna zasada, lecz szeroko – jako sposób myślenia i praktyka społeczna kształtująca jednostki, a nawet rodzaj kultury. W wyniku teoretycznych rozważań nad wzajemnymi relacjami edukacji i tak rozumianego wolnego rynku Futyma wskazuje m.in. na to, że wolny rynek zdaje się nie interesować wyrównaniem położenia jednostek oraz że jako przestrzeń społecznego funkcjonowania jest zdominowany przez prawa ekonomii. Wolny rynek jest narzędziem politycznym stawiającym jednostki w przestrzeni współczesnej kultury. Jest ona „kulturą porządku handlowego”, w którym następuje utrata poczucia historii w świecie. Historię tę zastąpiła mieszanka mętnych idei – tym samym w świadomości ludzi dominujące miejsce zajmuje niepewność, a w obszarze nauki panuje zamieszanie i nieufność. Etyka wolnego rynku odwołuje się do consensusu, a gdy ten okazuje się nieskuteczny, to odwołuje się do przymusu, oszustwa, mistyfikacji i przesunięć znaczeniowych. W obrębie wolnego rynku człowiek jest poddawany procesowi uprzedmiotowienia i podporządkowania, a dominującymi elementami przestrzeni społecznej są: uwiedzenie, absolutyzacja, zanik indywidualności, inercja, odrzucenie, marginalizacja, niekonsekwencja i przerzucanie odpowiedzialności za niepowodzenia na innych. Podmiotowość wolnorynkowa budowana jest na zasadzie usytuowania się w przestrzeni społecznej kosztem innych, przy pomocy składanych im ofert i obietnic. Wolny rynek jako przestrzeń koegzystencji ludzi może stać się szansą na poprawienie ich położenia i jakości ich życia poprzez za-

---

(nazwane później kulturą neoliberalną), które w znacznej mierze zmieniły dotychczasowy sposób funkcjonowania w zawodzie nauczyciela. Pozwoliły one odczuć niepewność pracy, zmusiły do rzeczywistej konkurencji (najpierw o wyniki, później zaś o pracę), lecz także stworzyły dla nauczycieli ambitnych, pracowitych, dążących do celu i chcących podnosić swoje kwalifikacje szansę na sukces zawodowy i osobisty. Do dziś warunki dyktowane przez kulturę neoliberalną wyznaczają ramy funkcjonowania (w tym uczenia się) nauczycieli i mają wielorakie konsekwencje dla edukacji nauczycielskiej.

gwarantowanie swobodnego przepływu towarów, usług, kapitału i pracowników. Nie może on jednak być celem samym w sobie. Musi być konstruowany w oparciu o takie priorytety, jak: równość szans edukacyjnych, troska o jakość kształcenia, przygotowanie edukatorów, wychowanie zgodne z prawami człowieka.

Edukacja szkolna jako społeczno-kulturowa przestrzeń funkcjonowania nauczycieli staje się więc rodzajem oferty wolnorynkowej, a nauczyciel jest stroną transakcji handlowej (oferentem) oferującą w szkole wiedzę lub umiejętności w zamian za korzyści materialne, co jest właściwe neoliberalnemu rozumieniu rynku pracy. Podważa to dotychczasowe rozumienie istoty wykonywania zawodu nauczyciela i wymaga nowego ustosunkowania się do zachodzących zmian.

Na inne aspekty funkcjonowania edukacji w warunkach kultury neoliberalnej zwróciła uwagę Joanna Rutkowiak. Jej zdaniem możemy mówić o „neoliberalnym upolitycznieniu edukacji”, co prowadzi do zaniku duchowego wymiaru życia ucznia i nauczyciela:

Oddziaływanie neoliberalizmu na edukację, a być może nawet wchłanianie jej przez ten nurt, odczytuję jako – nasyconą określonymi merytorycznymi jakościami – linię upolitycznienia edukacji. Upolitycznienie to odczytuję jako wymiar gry interesów określonych ideologicznie, historycznie zmiennych grup, zawłaszczających obok innych dziedzin – także edukację, dla osiągnięcia swoich partykularnych celów. Kategorię tę pojmuję więc jako podporządkowanie wychowania określonej merytorycznej wersji polityki z akcentem na czynienie wychowanków instrumentami realizacji odpowiedniej praktyki politycznej. (Rutkowiak, 2007, s. 102)

Powyższy proces przejawia się w zatraceniu poczucia obywatelstwa jako podstawy funkcjonowania ludzi we wspólnotach demokratycznych. Przyczynami tego są: 1) systemowe osłabienie struktur demokratycznych, 2) wywoływanie w ludziach aspołecznych zachowań, jak np. wszechobecna konkurencyjność oraz społecznie niesprawiedliwa i egoistyczna prywatyzacja. Autorka stawia też hipotezę, że edukacja została tak szeroko objęta wpływami neoliberalizmu, że w jej ramach realizowany jest edukacyjny program ekonomii korporacyjnej. Polega on na tym, że urynkowienie kształcenia prowadzi do unikania jasnego formułowania celów kształcenia, co ma zabezpieczyć przed dominacją w procesie kształcenia jakiegokolwiek ideologii. W praktyce prowadzi to jednak do aksjologicznej pustki, która wypełniana jest „wartościami” nieedukacyjnymi, jak np. nieograniczona konsumpcja. Urynkowienie kształcenia jest równoznaczne z urynkowaniem i podaniem konkurencji treści i metod kształcenia oraz sposobów mierzenia jego wyników, wśród których dominują wystandaryzowane testy sprawdzające wyposażenie uczniów w informacje, a nie w wiedzę i konstruuje „zero-jedynkową”, uproszczoną wizję rzeczywistości. Powoduje to, że nauczyciele i rodzice zaniedbują oddziaływania wychowawcze prowadzące do wielowymiarowego rozwoju człowieka, co z kolei przyczynia się do wywoływania u dzieci i młodzieży silnych

potrzeb konsumenckich, a gdy te nie mogą być zaspokojone, pojawia się frustracja i osamotnienie. Rutkowiak zwraca uwagę także na inne zagrożenie wynikające z funkcjonowania człowieka w kulturze neoliberalnej, a mianowicie na brak zewnętrzności wobec niej. Autorka twierdzi: „(...) wszyscy jesteśmy osadzeni wewnątrz tego porządku, wciągnięci weń, podporządkowani jego mechanizmom, w czym uczestniczymy z poczuciem nieuchronności zniewalania nas i faktycznej niemożności usytuowania się w innej rzeczywistości, ponieważ nie jest jasne, a nawet wątpliwe, czy taka istnieje” (Rutkowiak, 2007, s. 106).

Skoro wszyscy i wszystko jest elementem neoliberalnego ładu, to niemożliwe jest zewnętrzne usytuowanie się wobec niego, a tym samym zmiana kontekstu widzenia problemu, w tym poprzez zdystansowanie się, które jest warunkiem koniecznym dla jego kontestacji.

Analizując neoliberalne konsekwencje dla pracy nauczyciela, Rutkowiak wskazuje na: 1) programowe niedookreślenie praktyki i polityki oświatowej, wytwarzające aksjologiczną pustkę, która jest zastępowana przez logikę ekonomii, 2) przesylenie programu nauczania informacjami tworzącymi uproszczony wizerunek świata, co sprzyja mentalnemu prymitywizmowi, nie powoduje wzbudzenia refleksyjności i krytycyzmu, przygotowując tym samym uczniów do pełnienia roli bezrefleksyjnego producenta i niepohamowanego konsumenta, 3) przewartościowanie umiejętności względem wiedzy, co ma prowadzić do wykształcenia sprawnego producenta, 4) eksponowanie zabawowych metod nauczania, co sprzyja intelektualnemu osłabieniu, zaspokajaniu doraźnych potrzeb i potoczności językowej, 5) wynoszenie nauczania nad wychowanie, wymuszone masowym stosowaniem w szkołach standaryzowanych i sformalizowanych testów będących sprawdzianem wyników nauczania, a nie wychowania, 6) publiczne udostępnianie wyników egzaminów uzyskiwanych przez poszczególne szkoły, co sprzyja pożądanej przez kulturę neoliberalną rywalizacji zachodzącej wśród uczniów, rodziców, nauczycieli i kadry zarządzającej szkołami, (7) zasady awansu zawodowego nauczycieli, polegające na spełnianiu formalnych i udokumentowanych kryteriów, co nie sprzyja podnoszeniu jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 208–209).

Rutkowiak konstatuje swój wywód na temat neoliberalizmu w następujący sposób:

Nie idzie przy tym o jednostronne wyeksponowanie aspektu jego monetaryzowania się, lecz przede wszystkim o skutki w sferze ludzi – ulegających prymitywizacji, zatracających własną duchowość, wprawdzie obficie i coraz intensywniej wyposażonych w rzeczy-gadżety, często o wysokich parametrach technicznych, ale ubożących w zakresie możliwości uprawiania refleksji, rozumienia siebie i otoczenia, uwrażliwiania na sensy własnej egzystencji i rzeczywistości. Idzie więc o podmioty, które zaniedbują własną refleksyjność oraz stawianie sobie pytania: co się z nami obecnie dzieje? (...) Ludzkie skutki współczesnych neoliberalnych przemian, demaskowane przez rady-

kalnych krytyków, dają podstawy do obaw, czy nie zagraża nam osłabienie bądź nawet zatracenie człowieczeństwa. Przyjmijmy, że warto je ratować i podtrzymywać; takie hasła bliskie są etosowi pedagogów. (Rutkowiak, 2007, s. 104)

Tę pesymistyczną i niepokojącą dla pedagogów diagnozę obecnej sytuacji, w której znajduje się edukacja, potwierdza dokonane przez Eugenię Potulicką (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 177–195) zestawienie pedagogicznych kosztów neoliberalnych reform edukacyjnych. Autorka w oparciu o szereg prac amerykańskich i angielskich badaczy formułuje wniosek, że silne skoncentrowanie reform edukacyjnych na standardach, standaryzacji, testach, testowaniu i rozliczalności w celu mierzenia osiągnięć, planowania, dokumentowania i selekcji wyrządziło edukacji i oświacie wiele szkód.

Standaryzowanie i standaryzacja miały z założenia przyczynić się do podniesienia poziomu edukacji i być odpowiedzią na jej najważniejsze problemy. Jednakże w ich wyniku kształcenie zostało zredukowane do wąskich, zoperacjonalizowanych zadań dydaktycznych, w których nie ma miejsca na dyskusję i krytyczne myślenie. Są one opracowywane bez uwzględniania dotychczasowego dorobku nauk pedagogicznych (w tym bez jakiegokolwiek teorii uczenia się); poza tym nie bierze się w nich pod uwagę etapu rozwoju dzieci i młodzieży, uwarunkowań funkcjonowania szkoły i specyfiki poszczególnych przedmiotów. By sprostać standardom, nauczyciele rezygnują z ambitnych celów kształcenia i trudniejszych treści oraz koncentrują się na opanowywaniu przez uczniów podstawowych wiadomości i wiedzy w celu sprostania minimalnym standardom przy jak najmniejszym wysiłku. Jest to sytuacja, która nie sprzyja rozwojowi jednostek zarówno wybitnie zdolnych, jak i mających trudności z nauką. W odniesieniu do nauczycieli wywołuje ona „uciszanie profesjonalnych ekspertów” i pomijanie kwestii etycznych w edukacji oraz ogranicza demokratyczne zarządzanie szkolnictwem (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 309–311).

Testy i testowanie to druga z wyraźnej neoliberalnych tendencji w reformowaniu szkolnictwa, mająca na celu porównywanie osiągnięć uczniów. Testy z założenia miały być precyzyjną i rzetelną miarą wyników uczenia się i nauczania oraz przyczyniać się do rozliczalności wydatkowania publicznych pieniędzy. Jednak nawet najbardziej profesjonalnie opracowane testy nie uwzględniają społecznych i kulturowych kontekstów funkcjonowania szkół, uczniów i nauczycieli, a tym samym ich problemów. Zbyt silna presja na rozliczalność i osiągnięcia mierzone testami powoduje, że nauczyciele uczą „pod testy”, redukując tym samym zakres treści i obniżając poziom nauczania poprzez używanie komercyjnych materiałów i środków dydaktycznych kosztem rzetelnego realizowania programu kształcenia. Nauczanie staje się przygotowaniem uczniów do „wstrzelenia się w klucz” odpowiedzi podczas testu, ogranicza zdolność percepcji dłuższych tekstów, które na testach nie występują, oraz umiejętność konstruowania dłuższych

wypowiedzi pisemnych. Koszty wszechobecnego testowania ponoszą też nauczyciele przedmiotów niepodlegających testowaniu, są oni bowiem zmuszani do odstępowania od nauczania na wysokim poziomie swoich przedmiotów, żeby uczniowie mogli skupić się na uczeniu się przedmiotów podlegających testowaniu. Prowadzi to do presji uzyskiwania lepszych wyników w sposób wynaturzony i patologiczny oraz przyczynia się do deprecjacji zawodu nauczyciela, ponieważ podważa zaufanie do niego jako osoby oraz do jego profesjonalizmu, sprowadzając nauczycieli do roli techników. W krajach (np. Niemcy, Francja), w których nauczyciele są traktowani jak profesjonaliści i mają wysoki status, wszelkie sankcje wobec nich postrzegane są jako niestosowne, natomiast w krajach (np. Wielka Brytania i USA), w których nie mają oni wysokiego statusu, ich pozycję redefiniuje rynek (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 315–316).

Rozliczalność to trzecie, obok standaryzacji i testowania, zjawisko charakterystyczne dla edukacji funkcjonującej w kulturze neoliberalnej. System rozliczalności został do edukacji przeniesiony wprost z gruntu fiskalnego i zawiera się w hasło „wartość za pieniądze”. Jest on m.in. wyrazem neoliberalnego założenia, że edukacja to ciężar dla społeczeństwa i w związku z tym powinna być ze wszystkiego rozliczana w celu zwiększenia swojej efektywności, mierzonej stosunkiem nakładów do osiągniętych wyników kształcenia. Mechanizmy, które dobrze działają w sferze fiskalnej, w obszarze edukacji nie zawsze się sprawdzają: „»Rozliczalność« musi być związana z poczuciem odpowiedzialności. Kiedy ludzie czują się rozliczani, starają się udoskonalić swoje postępowanie. Ale kiedy czują się rozliczani nie *fair*, starają się przechytryć »system rozliczalności«” (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 306).

Poczucie bycia rozliczanym „nie *fair*” jest wśród nauczycieli i dyrektorów usprawiedliwione, ponieważ system rozliczalności oparty na testach i standardach nie uwzględnia faktu, że osiągnięcia uczniów nie zależą tylko od jakości pracy poszczególnych szkół i nauczycieli, lecz także od indywidualnych zdolności uczniów, ich kapitału społecznego i kulturowego, wpływu rodziny i grup rówieśniczych czy nawet od otoczenia, a te czynniki nie są uwzględniane w wystandaryzowanych testach. Dyrektorzy szkół jako „publiczni przedsiębiorcy” w celu osiągnięcia jak najlepszych wyników swojej działalności manipulują więc doborem uczniów, co powoduje ich selekcję i segregację, powiększając tym samym istniejącą już przepaść między młodzieżą uprzywilejowaną a młodzieżą z niskim kapitałem społecznym:

Wprowadzenie języka „rozliczalności” jest faktem bardziej politycznym niż edukacyjnym, oddemokratyzowuje szkolnictwo. Reprezentuje przesunięcie kontroli nad oświatą, zmienia definicję edukacji publicznej i dystansuje społeczeństwo od zarządzania edukacją. Język „rozliczalności” zastępuje inne dyskursy edukacyjne, marginalizuje je. Staje się symbolicznym językiem politycznej kontroli. Jest coraz więcej dowodów na to, że system „rozliczalności” został wprowadzony dlatego,

ponieważ ogranicza publiczny dostęp do zarządzania szkołami i publiczny dyskurs dotyczący celów edukacji. Szkolnictwo państwowe jest bowiem przez neoliberalów postrzegane jako nieproduktywny pożeracz funduszy publicznych. Język „rozliczalności” to język kapitalizmu, którego cechą kulturową jest mierzenie wszystkiego. (Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 308)

Stanowisko to koresponduje z poglądami na wpływ neoliberalizmu na edukację wyrażonymi przez Astrid Męczkowską-Christiansen (2010), zdaniem której neoliberalna kultura uczyniła z wiedzy szkolnej rodzaj „depozytu składanego w umyśle ucznia”, co przejawia się w promowaniu tzw. samodzielnej pracy ucznia, będącej zaprzeczeniem współdziałania, komunikacji i wzajemnej pomocy, oraz w hierarchizacji osiągnięć uczniów, powodującej selekcję edukacyjną, która jako naturalna nie wywołuje buntu uczniów przeciw społecznej niesprawiedliwości, nawet jeżeli sami padają jej ofiarą (Męczkowska-Christiansen, 2010, s. 93). Autorka postawiła też następującą hipotezę:

(...) szkoła w ogóle przestaje stawiać sobie za cel „odslanianie świata”, lecz jej wysiłki koncentrują się wyłącznie wokół wypełniania funkcji autoreprodukcyjnej i alokacyjnej, co – z praktycznego punktu widzenia – sprowadza się do praktyk „polecania i egzekwowania” wiadomości, mających z jednej strony znaczenie dla przetrwania szkoły jako instytucji „oświatowej”, z drugiej – do alokowania jednostek w określonych miejscach struktury społecznej funkcjonującej wobec neoliberalnego porządku. (Męczkowska-Christiansen, 2010, s. 88)

Sytuacja taka oznacza oderwanie szkoły od sfery publicznej oraz wprowadzenie w obszar systemu oświaty reguł zarządzania i administrowania instytucją finansową. Działanie szkoły jako instytucji opiera się na głoszeniu haseł podmiotowości, wolności i praw uczniowskich, ale wyjętych z kontekstu wyznaczanego dotychczas przez odpowiedzialność, obowiązkowość i etyczność.

## ZAKOŃCZENIE

Podsumowując powyższe rozważania snute na kanwie kilku wybranych stanowisk, należy skonstatować, że neoliberalizm jako ideologia i powstała w oparciu o jego założenia kultura stanowią dla edukacji nowy kontekst funkcjonowania, który redefiniuje dotychczasowe role nauczycieli, stwarza nowe warunki pracy i funkcjonowania szkół, stanowi podstawę kształtowania polityki edukacyjnej, modyfikuje programy kształcenia, metody nauczania oraz uczenie się. Zmieniły się też założenia, jakie nauczyciele przyjmują wobec uczniów, uczniowie wobec nauczycieli, politycy wobec systemu oświaty i placówki oświatowe wobec nadzorujących oraz prowadzących je organów.

Prawidłowością wszystkich przemian politycznych, społecznych i gospodarczych jest to, że następują one wcześniej i zachodzą szybciej niż zmiany w świa-

domości i osobowości osób, które tych zmian doświadczają. Jest to psychologicznie zrozumiałe, ponieważ każda nowa sytuacja i każde nowe warunki wymagają zmiany w sposobach reagowania na nie i stanowią wyzwanie dla uczenia się nowych zachowań i nabywania nowej wiedzy. Wobec tego wyzwania zostali postawieni również nauczyciele.

## BIBLIOGRAFIA

- Chmielecki, M. (2016). Edukacja dla bezpieczeństwa w szkole wyższej – zagrożenia, wyzwania, szanse. *Zeszyty Naukowe Akademii Obrony Narodowej*, 1(102), 47–57.
- Drabik, K. (2013). Bezpieczeństwo personalne i strukturalne w perspektywie filozoficznej. W: K. Drabik (red.), *Natura bezpieczeństwa w perspektywie personalnej i strukturalnej* (s. 35–47). Warszawa: AON.
- Drożka, W. (2016). Życie wartościowe według nauczycieli: porównanie pokoleniowe i epokowe. *Forum Oświatowe*, 28(2), 257–280.
- Futyma, S. (2002). *Wolnego rynku implikacje dla edukacji*. Toruń–Poznań: Edytor.
- Kołodziejczyk, K. (2009). Bezpieczeństwo. Kontekst personalno-aksjologiczny. *Zeszyty Naukowe WOSWL*, (1), 134–143.
- Kunikowski, J. (2013). *Słownik terminów wiedzy i edukacji dla bezpieczeństwa*. Siedlce: Pracownia Wydawnicza Wydziału Humanistycznego UPH.
- Kunikowski, J., Araucz-Boruc, A., Wierzbicki, G. (2018). *Współczesne potrzeby i wymagania edukacji dla bezpieczeństwa*. Siedlce: UPH.
- Lewowicki, T. (2003). Filozofia i pedagogika. Tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną. W: M. Dudzikowa (red.), *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice, pedagogika filozofii* (s. 17–24). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: „Pax”.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2010). Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności. W: M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy* (s. 79–95). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pedagogika. Leksykon PWN*. (2000). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak, J. (2007). Jednostka w projekcji ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna*. Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Stępień, R. (1997). Załamanie i odnowa edukacji obronnej – sens nowych perspektyw myślenia. W: E. Jeziorowski, M. Magoń (red.), *Edukacja obronna w systemie bezpieczeństwa Polski*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Arcanus.
- Szkudlarek, T. (2001). Ekonomia i moralność: przemieszczenie dyskursu edukacyjnego. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, (nr specjalny), 165–192.

- Szmyd, J. (2003). *Filozofowanie użyteczne. Studia z filozofii praktycznej*. Bydgoszcz–Kraków: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Szymański, M.J. (2004). *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa: IBE.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2012). *Szkola na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świniarski, J. (2006). O przemianie filozoficznych podstaw wychowania obronnego. Od koncepcji szkolenia wojskowego do edukacji dla bezpieczeństwa. W: B. Wiśniewski, W. Fehler (red.), *Edukacja obronna społeczeństwa* (s. 43–58). Białystok: Prymat
- Wiłkomirska, A. (1997). Przekonania społeczno-polityczne nauczycieli państwowych i społecznych szkół warszawskich. *Kultura i Edukacja*, (3/4), 135–138.
- Włodarczyk, M.T. (2011). *Neoliberalizm oczami jego krytyków. O prymacie niewiedzy i ideologii nad zasadami naukowego poznania*. Pobrane z: <http://www.tep.org.pl/publications/show/64> (dostęp: 3.09.2011).

## SUMMARY

This article deals with neoliberal threats to the professional development of teachers as one of the professional groups. These threats have of non-military nature, their origin lies in the assumptions of neoliberalism as an ideology and constructed in accordance with these assumptions a socio-economic order called “the neoliberal culture” or “the free market”. The problem was embedded in the context of education (pedagogy) for safety, understood as the pedagogical field and humanistic scientific reflection on the essence and conditions of security.

**Keywords:** neoliberalism; threat to professional development; teachers

