

Astrid Męczkowska-Christiansen

Akademia Marynarki Wojennej, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych

Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: menadżer, urzędnik czy obywatel?

ABSTRAKT: Artykuł prezentuje rozważania, dotyczące roli nauczyciela we współczesnej rzeczywistości, zdominowanej kulturą neoliberalną, w tym: osłabieniem instytucji demokratycznych; korporacyjnym modelem funkcjonowania instytucji edukacyjnych, dyskursem menadżeryzmu, sprowadzającym procesy edukacyjne do strategii zarządzania, rozwojem biurokracji jako modelu sprawowania władzy nad podmiotami. Postawiono w nim tezę, że nauczyciel jako „biurokrata” i „menadżer” to współczesne oblicza narzuconej mu roli zawodowej i społecznej, stanowiące zaprzeczenie roli obywatelskiej.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, obywatelskość, dyskurs menadżeryzmu, biurokracja, dyskurs.

Kontakt:	Astrid Męczkowska-Christiansen me.astrid@gmail.com
Jak cytować:	Męczkowska-Christiansen, A. (2015). Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: menadżer, urzędnik czy obywatel? <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 15–24. Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/305
How to cite:	Męczkowska-Christiansen, A. (2015). Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: menadżer, urzędnik czy obywatel? <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 15–24. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/305

Współczesna rzeczywistość edukacyjna, zdominowana neoliberalnym łańcem społeczno-gospodarczym i korporacyjnym modelem organizacji systemu oświaty, stawia nauczyciela w sytuacji konfliktu pomiędzy „nauczycielskim etosem” (jako pochodną rozumienia nauczyciela jako profesjonalisty, obejmującego komponent etycznego zaangażowania we wspieranie rozwoju ucznia, a zarazem wyzwania, wynikające z pełnienia roli obywatela) a jego rolą zawodową, wyznaczaną przez fakt bycia „funkcjonariuszem” systemu oświaty, w tym postawę lojalności wobec korporacyjnych reguł tegoż systemu i adaptacji do zastanych wymagań pełnionej weń roli.

Tak postawiona teza nie jest nowa, częstkowe argumentacje na rzecz jej poparcia można by odnaleźć w pracach Rutkowiak, Kędzierskiej, Gołębiak, Śliwerskiego, Klus-Stańskiej i in. Chciałabym w jej rozwinięciu skoncentrować się na dwóch zasadniczych kwestiach, dotyczących, po pierwsze – osadzenia nauczyciela w korporacyjnym łańdzu, reprezentowanym przez system oświaty, i możliwych konsekwencjach takiego stanu rzeczy w postaci instytucjonalnie narzuconych konstrukcji roli społecznej, wypełnianej przez nauczyciela (tj. jako menadżera i/lub urzędnika), po drugie – problemu aktualnie intensyfikowanego procesu, polegającego na kolonizacji sfery edukacji za sprawą dyskursu menadżeryzmu, któremu towarzyszy erozja jej publicznego charakteru.

Krytyczne analizy współczesnych społeczeństw, z formalnie wpisanym weń demokratycznym łańdem politycznym, coraz częściej kierują uwagę na fakt kolonizacji demokratycznych instytucji, „literalnie” osadzonych w Habermasowskim modelu rozumienia sfery publicznej jako dobra wspólnego, a zarazem przestrzeni wolnej komunikacji, zorientowanej na podejmowanie decyzji na temat sposobów urządzania świata (Habermas, 2008). Sporo tego rodzaju tez dotyczy aktualnej dominacji neoliberalizmu jako nie tylko prorynkowej orientacji w polityce, ale także swoistej „filozofii” czy też ideologii, eksponującej interesy uprzywilejowanych grup kapitałowych. Wyłaniające się na tym tle, bardziej szczegółowe stanowiska, generowane głównie w obszarze nauk o polityce oraz krytycznego paradygmatu teorii zarządzania (*critical management*), inspirowanego, m.in. teorią krytyczną, ale także poststrukturalistycznie zorientowaną krytyką ideologii, podnoszą kwestię zdominowania współczesnych demokracji i instytucji publicznych przez logikę systemu korporacyjnego.

Niezwykle czytelnej argumentacji w tej ostatniej kwestii dostarczył Deetz (1992), który w swojej głośnej pracy *Democracy in the age of corporate colonization...* po-

stawił ważną tezę o kolonizacji systemów demokratycznych przez korporacje. Istota korporacyjnej dominacji nad rzeczywistością społeczną odnosi się do wszechobecnej orientacji na ekonomiczny zysk i podporządkowania temu interesowi wszelkich form organizacyjnych i procedur działania, przyjętych w instytucjach i organizacjach – także tych o charakterze publicznym. Zawłaszczenie sfery publicznej idzie tu w parze z kolonizacją ludzkich umysłów przez tzw. ideologię menadżeryzmu.

Argumentując tezę o korporacyjnym zawłaszczeniu systemów demokratycznych, Deetz twierdzi, że istota demokracji, polegająca na publicznej (a zatem otwartej i dialogowej) formule podejmowania decyzji o charakterze politycznym, a zarazem etycznym, została wyparta za sprawą proekonomicznej orientacji współczesnych podsystemów i instytucji publicznych (takich jak system prawny, oświatowy, ochrony zdrowia, systemy zabezpieczenia społecznego etc.). Na dodatek, w przeciwieństwie do instytucji demokratycznych, które podlegają publicznej kontroli, współczesne podsystemy społeczne zorganizowane na wzór korporacji są od tej kontroli wolne, a to właśnie w ich obszarach podejmuje się decyzje kluczowe dla życia całych społeczeństw. W konsekwencji, dokonujące się ekonomiczne zawłaszczenie systemów i instytucji publicznych doprowadziło do poważnych przekształceń *świata-życia* ludzi (Deetz, 1992). Wartości obowiązujące w korporacjach są przenoszone na wszystkie sfery życia społecznego: zastępują rodzinne, religijne, edukacyjne i lokalne/wspólnotowe strategie konstruowania znaczeń, kształtowania ludzkich tożsamości, wytwarzania wiedzy, wartości i sposobów myślenia.

Dominacja korporacyjna ma miejsce w systemach zawłaszczonych za sprawą rynkowej orientacji, obejmującej monopol praktyk dyskursywnych kształtujących jednostki i grupy, silną kontrolę społeczną i narzucaną ideologię. Praktyki te są reprodukowane w postaci rutynowych wzorów działań i schematów myślenia, których ważność, „oczywistość”, nie podlega zakwestionowaniu (Deetz, 1994). Istotną rolę w utrwalaniu tej dominacji pełni swoiście rozumiana symbioza pomiędzy współczesnym państwem a korporacją, osadzona w dążeniu do technologicznego, a zarazem gospodarczego rozwoju. Jednak efekty tej symbiozy, jak pisze Wolin (2008), obejmują tendencje totalizujące, prowadząc do politycznej pasywności obywateli przekształcających się w uśpionych konsumentów oraz do wyłaniania się nowych – „imperialnych” (tj. totalizowanych, w rozumieniu Arendt) form kolektywnej tożsamości ludzi.

Instytucje, funkcjonujące w modelu korporacyjnym, zdominowały współczesne społeczeństwa, w tym sferę wychowania i edukacji.

Dzieci rodzą się w korporacyjnych szpitalach jako środowiskach przesyconych korporacyjnymi wartościami racjonalizmu i rutyny, potem są przez rodziców odprowadzane do instytucji [...], by uczestniczyć w korporacyjnie zorganizowanej opiece dziennej, a następnie idą do szkoły, gdzie przede wszystkim nabywają pozytywnych umiejętności i postaw związanych z pracą (Deetz, 1992, s. 15).

Rodzina, onegdaj dostarczająca systemów wartości i kształtująca osobowość, ograniczyła swoją rolę do emocjonalnego i ekonomicznego wsparcia (Deetz, 1992). Edukacja, której rdzenny sens polega na „wyzwalaniu”, a zatem wspieraniu ludzkiej autonomii za sprawą rozwoju krytycznego myślenia, została zredukowana do potrzeby dostarczania siły roboczej dla potrzeb gospodarki późnego kapitalizmu (por. Deetz, 1992; Rutkowiak, 2010). Warto tu zwrócić uwagę na bieżący fakt zainteresowania wielkich korporacji i ponadnarodowych instytucji ekonomicznych kwestiami edukacyjnymi (zob. Potulicka, 2013)¹. Owo zainteresowanie analizować można przez pryzmat tychże słów wypowiedzianych przez Margaret Thatcher, głównej współtwórczyni neoliberalizmu: „ekonomia to metoda, której celem jest zmiana duszy człowieka” (Gray, 2013). Jeśli wypowiedź tę rozumieć dosłownie, ekonomia rościłaby sobie prawo do przyjęcia statusu technologii produkowania „nowego człowieka”: *homo economicus*.

Korporacyjne wzorce, przenoszone do sfery edukacji, implikują technologiczny – transmisyjny model kształcenia. Na wszelkich poziomach edukacji wysiłek rozumienia i poszukiwania zostaje zastąpiony nabywaniem informacji o, rzekomo, użytecznej funkcji. Korporacyjne strategie uczenia się prowadzą do „opanowania” informacji w miejsce uzyskania rozumiejącego wglądu w otaczający świat (Deetz, 1992); funkcjonując na zasadzie opisanej przez Freirego „bankowej” koncepcji edukacji, której efektem jest „wtrenowanie” podmiotu do etycznie obojętnych i poznawczo upośledzonych, (tj. bezkrytycznych) modeli wypełniania zastanych ról, definiowanych przez miejsce jednostki w łańcuchu społecznej dominacji (zauważmy, że strategie te stanowią zaprzeczenie idei edukacji wyzwalającej, tzw. *liberal education*, jako rdzennej podstawy edukacji obywatelskiej). Łączy się to ze „statyczną”, a zarazem instrumentalną koncepcją wiedzy, obejmującą założenia o jej transmisyjności, aplikowalności i zewnętrżności wobec podmiotu działania (por. Webster, 2002). Takie rozumienie wiedzy osadzone jest w racjonalności technicznej, z centralnym dla niej pojęciem *aplikacja*, a jednocześnie jest ono także umiejscowione w perspektywie ekonomicznej, gdzie wiedzy wprost przypisuje się postać towaru („kapitału”), tj. dóbr ekonomicznych, stanowiących przedmiot obrotu rynkowego (zob. Męczyńska-Christiansen, 2014).

Edukacyjny korporacjonizm kładzie nacisk na efektywność działania szkoły, określaną w kategoriach ekonomicznych. Towarzyszy mu kalkulatywna logika, sytuująca szkołę w roli podmiotu świadczącego „usługi edukacyjne” nie na rzecz uczniów jako jej potencjalnych „klientów”, lecz na rzecz „gospodarki” i ekonomii, gdzie efekty oddziaływania szkoły określa się w kategoriach „produktu”. Pomimo tego, że szkoła publiczna nie jest nastawiona na gromadzenie zysku, ważnym elementem jest jej działanie autopromocyjne, związane z tworzeniem wizerunku dostatku oraz aktywności szkoły i nauczycieli jako podmiotów wspierających edukacyjny sukces ucznia, mierzony stopniem rzekomego przygotowania do potrzeb rynku pracy lub osiągnięciami na polu pomiarowo dydaktycznym. Marketingowe działanie szkoły jest zorientowane na samoprzetrwanie oraz rozwój na rynku edukacyjnym w warunkach niżu demograficznego. Szkoły realizują strategię „pozyskiwania ucznia”, kładąc szczegól-

ny nacisk na przyciąganie klienteli edukacyjnej z klasy średniej, co dzięki wyższemu kapitałowi kulturowemu wywodzących się z niej uczniów, wyższemu poziomowi aspiracji edukacyjnych rodziców, a także konsekwentnie realizowanej przez nich strategii wspierania wymiernego (tj. przejawiającego się na poziomie ocen szkolnych i wyników egzaminów zewnętrznych) sukcesu edukacyjnego swoich dzieci, w znaczący sposób wpływa na wizerunek szkoły, postrzegany przez pryzmat „jakości jej klienteli” oraz losów absolwentów (Męczkowska, 2007).

Korporacyjna kolonizacja systemów społecznych, w tym obszaru edukacji, w celu uprawomocnienia własnych roszczeń angażuje tzw. dyskurs menadżeryzmu, opisywany w obszarze krytycznej teorii zarządzania (*critical management*). Menadżeryzm buduje przekonanie o legalności i „oczywistości” implementacji instrumentalnie pojmowanej wiedzy o zarządzaniu oraz sposobach zarządzania w sferach rzeczywistości odległych od świata biznesu (zob. Deetz, 1992; Grey, 1996; Hjorth, 2005). Staje się on nową „potoczną ontologią” korporacyjnej rzeczywistości, w której ludzie traktowani są jako funkcjonariusze systemu, tryby w maszynie, których energia ma służyć „firmie”, ekonomii, czy mgliście pojmowanej idei ekonomicznego wzrostu (Dyer, Humphries, Fitzgibbons, Hurd, 2014). Jej podmiotem jest, wspomniany już, *homo economicus*, jako „jednostka ulegająca manipulacji, nieustannie reagująca na modyfikacje zachodzące w jej otoczeniu” (Gordon, 1991, s. 43).

Dyskurs menadżeryzmu sam w sobie zawiera wyzwania edukacyjne – jego celem jest nieustające reprodukowanie takich jednostek, które *de facto*, stanowią podmioty instrumentalnie pojmowanego zarządzania (Hjorth, 2005). Są to także, w perspektywie dostarczonej przez Foucaulta, podmioty, „subiektyfikowane”, represjonowane, ujarzmiane w polu dyskursywnych praktyk, przynoszących efekt w postaci „wćwiczonych” tożsamości, funkcjonalnych wobec systemu (zob. Dean, 1999; Foucault, 1988). Ich umysły, ciała i wola, pisze Deetz (1994), stanowią jedynie środki w łańcuchu niejasnych dla nich samych celów stawianych przez korporacyjną organizację. Jednocześnie, są to jednostki samodyscyplinujące się, interioryzujące/ucieleśniające praktyki zarządzania nimi; jednostki same siebie traktujące w kategoriach „inwestycji”, zasobu czy przedmiotu zarządzania (Hjorth, 2005), przy jednocześnie deklaratywnie wyrażanym przekonaniu o własnej podmiotowości. Celem i sensem zarządzania jest bowiem jak najpełniejsza kontrola nad ludźmi.

Menadżeryzm, jak wspomniałam, postrzega jednostkę jako przedmiot zarządzania, pomimo tego, że samo pojęcie „menadżer” odnosiłoby się (przynajmniej w jego klasycznej wersji) do podmiotu zarządzającego innymi (zob. Mayo, 1933; Taylor, 1911)². Współczesne odniesienia „menadżera” nawiązują jednak coraz częściej do, ukształtowanych w ramach neoliberalnej nowomowy, pojęć, takich jak: zarządzanie rozwojem własnym, zarządzanie czasem własnym, karierą, relacjami z innymi etc. W obszarze korporacyjnego dyskursu o edukacji i nauczycielu znajdujemy takie określenia jak zarządzanie relacjami (w klasie szkolnej), kompetencjami, zarządzanie klasą, czasem, bezpieczeństwem pracy, wiedzą etc. Te – odnoszą się do roli „szeregowego” nauczyciela; odmienne – podkreślające rangę zarządzania kadrami – do dyrektorów placówek oświatowych.

W obszarze korporacyjnego dyskursu o edukacji, wyrastającego na kanwie idei „społeczeństwa wiedzy” (Męczkowska-Christiansen, 2014), mamy także do czynienia z niejednoznacznym sposobem postrzegania roli nauczyciela: raz to przypisuje się nauczycielom funkcję szeregowych pośredników w transferze wiedzy (*de facto*: ostatnie ogniwo łańcucha), innym razem podkreśla rolę edukacyjnych profesjonalistów, tzw. liderów innowacji edukacyjnych. Ci ostatni, wraz z przypisaną im rolą łącznika pomiędzy technologią a nauczaniem, pełnią funkcję właściwych edukatorów, do których zadań należy kreowanie edukacyjnych innowacji.

Kontekst edukacyjnego menedżeryzmu stawia nauczyciela w pozycji rzekomego „menadżera”, zaś faktycznie – **producenta** lub **usługodawcy**, którego działanie obejmuje w szczególności:

- » przygotowanie kadr dla potrzeb „gospodarki opartej na wiedzy” (zob. Jurgiel, 2007; Męczkowska-Christiansen, 2014);
- » nauczanie rozumiane w kategoriach „inwestowania” w „kapitał ludzki”;
- » „wspieranie” jakości pracy szkoły, określanej m.in. na podstawie czynników kwantyfikowalnych, w tym pomiaru dydaktycznego;
- » wspieranie wymiernych, a najlepiej „spektakularnych” osiągnięć uczniów, takich jak ich „konkurencyjność na polu pomiarowo-dydaktycznym”, czy też w obszarze pozaszkolnych konkursów i olimpiad przedmiotowych;
- » aktywność *quasi*-marketingową, polegającą na kształtowaniu pozytywnego wizerunku szkoły jako instytucji, zorientowanej na potrzeby klienta (w sferze deklaracji: zorientowanej na realizację potrzeb rozwojowych dziecka, w sferze rzeczywistych intencji: rodzica); obejmuje ona także organizowanie atrakcyjnych form czasu lekcyjnego i pozalekcyjnego, tworzących pozytywny wizerunek szkoły w środowisku;
- » pozyskiwanie dodatkowych funduszy na działania szkoły (np. fundatorów nagród w konkursach, zabezpieczanie dodatkowych środków na zajęcia pozalekcyjne itp.);
- » zarządzanie „rozwojem własnym”, polegające na realizacji odgórnie narzuconej strategii awansu zawodowego o wątpliwej efektywności.

Edukacyjny menedżeryzm idzie w parze z biurokracją. Ta łączy się z oderwaniem szkoły od sfery publicznej i wprowadzeniem w obszarze systemu oświatowego sztywnych, zbiurokratyzowanych reguł administrowania/*zarządzania*. Każdy korporacyjny model instytucji jest z zasady zbiurokratyzowany.

Biurokracja *de facto* stanowi rodzaj racjonalności, który, jeśli odwołać się do poglądów Maxa Webera, jest kształtowany w obszarze „organizacji legalnej” jako organizacji stanowiącej idealną biurokratyczną formułę administracyjną nowoczesnego państwa (Weber, 1972). Jej działanie jest oparte na systemie formalnych, przejrzystych, lecz pozbawionych wewnętrznej treści procedur, w której sprawowanie kontroli i podejmowanie działań posiada bezosobowy charakter. Z założenia jest ono niezależne od osobistych intencji działających osób i zwalnia je od odpowiedzialności, rozumianej w kategoriach etycznych (Bauman, 1992)³. Ponadto, biurokracja

wymaga formalnego dokumentowania wszystkich oficjalnych form aktywności jej funkcjonariuszy. Taka forma sprawowania władzy ma charakter despotii.

Administrowanie w odróżnieniu od rządzenia wyklucza ludzką odrębność, wyklucza spór o reguły i kryteria. Jest władzą despotyczną. Działa ona zgodnie z prawami, które traktuje jako matematyczne pewniki. Zasadą rządów biurokracji jest skuteczność. Taka skuteczność możliwa jest wtedy, gdy potrzeby ludzi upodobnią się i dadzą się sprowadzić się do najprostszego mianownika, czyli konsumpcji (Arendt, za: Śpiewak, 1998, s. 153).

Biurokracja obejmuje także silnie zhierarchizowane relacje międzyludzkie i kult autorytetu, zaś jej istotę stanowią delegowanie i wykonywanie poleceń z wykluczeniem jakiegokolwiek dozy wolności w podejmowaniu decyzji, a zatem – z wykluczeniem podmiotowości członków biurokratycznej organizacji (Lefort, 1986).

Bohaterem biurokracji jest urzędnik. Charakterystyka zajmowanej przez niego pozycji, przedstawiona przez Leforta (1986) obejmuje:

- » całkowitą lojalność wobec wymagań i pryncypiów reprezentowanych przez organizację, której towarzyszy wyrzeczenie się celów osobistych;
- » specyficzny status gwarantowany przez system, często niosący za sobą określone przywileje;
- » hierarchiczny układ relacji podległości służbowej i wymóg dyscypliny;
- » względną stabilność zatrudnienia;
- » jasno określone kryteria awansu płacowego i, zazwyczaj, „mechaniczne” kryteria awansu zawodowego.

W obszarze edukacji, zgodnie z opisywaną przez Webera i Leforta logiką działania biurokracji, tworzone są silnie sformalizowane kryteria oceny jakości pracy nauczyciela (w konsekwencji – awansu zawodowego nauczyciela, standardy jego wynagradzania oraz wymagania, dotyczące kwalifikacji zawodowych). Stawia się przed nim wymagania, dotyczące całkowitej lojalności wobec instrumentalnej logiki systemu edukacji, skoncentrowanej na parametryzacji osiągnięć, standaryzacji treści i jej (rzekomemu) podporządkowaniu celom ekonomicznym (takim jak wzrost gospodarczy czy tzw. „oczekiwania rynku pracy”). W konsekwencji, przytaczając za Kędzierską (2012), „[n]auczyciel staje przed koniecznością rozwiązania dylematu: co jest istotą pracy nauczyciela – osiągnięcie przez ucznia wysokich wskaźników w testach osiągnięć czy wspomaganie jego rozwoju?” (s. 303).

Biurokratyczny duch współczesnej szkoły w sposób systemowy zastępuje osobistą refleksję i twórczość nauczyciela oraz jego odpowiedzialność za wychowanie zgodnie z zasadą „polegania na procedurach”, czego wynikiem staje się tworzenie pozoru pracy pedagogicznej, odartej z jej etycznych konotacji, fasadowość oddziaływań wychowawczych oraz wyobcowanie nauczyciela od istoty pracy twórczej. Działanie nauczyciela zostaje oparte na racjonalności technicznej, która – wedle Habermasa – jest racjonalnością panowania, deformującą kształt stosunków międzyludzkich poprzez nadanie im instrumentalnego charakteru. Zjawisko to kształtuje nie tylko „urzęczo-

wioną” formę stosunków pomiędzy nauczycielem a uczniem, opartą na przedstawianiu „anonimowych” wymagań (tzw. „wymagań programowych”) i realizowaniu zewnętrznie narzuconych standardów kontroli i oceniania, lecz także wywiera wpływ na charakter relacji pomiędzy samymi nauczycielami. Kędzierska (2012) pisze w tym kontekście o „zawodowej samotności” nauczycieli. Ludzie w ramach racjonalności biurokratycznej funkcjonują bowiem jak bezosobowe „tryby w maszynie”, a rezultatem jej panowania staje się taka forma alienacji człowieka, która została opisana przez Marksa (1960) jako wyobcowanie z gatunku ludzkiego, następujące, gdy „człowiekowi obcy staje się człowiek” (s. 555). Szkoła staje się miejscem hierarchii i podlegania autorytetowi, a elitę szkolną stanowią nauczyciele przedmiotów egzaminacyjnych (Kędzierska, 2012).

Menadżer i biurokrata to antytezy obywatelskiej roli nauczyciela, której wypełnianie odnosi się do kształtowania „wolnego”, a zatem otwartego i poszukującego umysłu ucznia, a także wspierania jego rozwoju ku autonomii osobowej i etycznej. To roli, która realizuje się w zachowaniu podmiotowości (w relacjach, podejmowaniu decyzji, działaniach twórczych), a także w otwartej współpracy z innymi. Ta ostatnia, realizowana zarówno we współpracy nauczyciela z innymi nauczycielami, ale także uczniami i rodzicami, stanowi niezbędny warunek podtrzymywania i reprodukcji w procesie wychowania kultury obywatelskiej. Idei tej przeciwstawia się reprezentowana przez współczesną szkołę kultura „pracy wyalienowanej” (Męczkowska, 2007), w której obszarze działanie nauczycieli, oderwane zostało od naturalnego kontekstu społecznego, zarówno w aspekcie redukcji pierwiastka rzeczywistej współpracy i komunikacji, jak i budowania świadomości oraz angażowania praktyk negocjowania społecznego sensu realizowanych działań.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (1992). *Nowoczesność i zagłada* (F. Jaszukowski, tłum.). Warszawa: Fundacja Kulturalna Masada.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. London: Sage.
- Deetz, S. A. (1992). *Democracy in the age of corporate colonization: Developments in communication and the politics of everyday life*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Deetz, S. A. (1994). The new policies of the workplace: Ideology and other Unobtrusive Controls. W: H. W. Simons, M. Billig (red.), *After postmodernism: Reconstructing ideology critique* (s. 172–200). London: Sage.
- Dyer, S., Humphries, M., Fitzgibbons, D., Hurd, F. (2014). *Understanding management critically: A student text*. London: Sage.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. W: L. H. Martin, H. Gutman, P. H. Hutton (red.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (s. 16–49). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

- Gray, J. (2013, 24 sierpnia). Margaret Thatcher's Unintended Legacies. *New Republic*.
Pobrane z: <http://www.newrepublic.com/article/114223/margaret-thatcher-reviewed-john-gray>
- Grey, C. (1996). Towards a critique of managerialism: The contribution of Simone Weil. *Journal of Management Studies*, 33(5), 591–612. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6486.1996.tb00810.x>
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: An introduction. W: G. Burchell, C. Gordon, P. Miller (red.), *The Foucault effect: Studies in Governmentality* (s. 1–52). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Habermas, J. (2008). *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hjorth, D. (2005). Organizational Entrepreneurship: With de Certeau on Creating Heterotopias (or Spaces for Play). *Journal of Management Inquiry*, 14(4), 386–398. <http://dx.doi.org/10.1177/1056492605280225>
- Jurgiel, A. (2007). *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Adam Marszałek.
- Lefort, C. (1986). *The Political Forms of Modern Society: Bureaucracy, Democracy, Totalitarianism*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marks, K. (1960). Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 roku. W: K. Marks, F. Engels, *Dzieła* (tom 1). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York, NY: Macmillan.
- Męczkowska, A. (2007). Opór jako szansa kształtowania się podmiotowej tożsamości współczesnego nauczyciela. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój* (s. 98–109). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2014). „Epistemologia” społeczeństwa wiedzy w kontekście rozważań nad problematyką edukacji. *Podstawy Edukacji*, 7, 21–38.
- Potulicka, E. (2013). Kto nam urządza edukację? *Polonistyka*, 9, 4–8.
- Rutkowiak, J. (2010). Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej? W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 13–39). Kraków: Impuls.
- Śpiewak, P. (1998). *W stronę wspólnego dobra*. Warszawa: Aletheia.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York, NY: Harper Brothers.
- Weber, M. (1972). Typy władzy prawomocnej. W: J. Kurnal (red.), *Twórcy naukowych podstaw organizacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Ekonomiczne.
- Webster, F. (2002). The Information Society Revisited. W: L. A. Lievrouw, S. Livingstone (red.), *Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs* (s. 443–458). London: Sage.

Wolin, S. S. (2008). *Democracy Incorporated: Managed democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*. Princeton: Princeton University Press.

THE TEACHER WITHIN CONTEMPORARY EDUCATIONAL REALITY. MANAGER, BUREAUCRAT OR CITIZEN?

ABSTRACT: The article presents reflections on the role of the teacher in contemporary social reality dominated by neoliberal culture, which involves weakening democratic institutions; a corporate model of functioning in educational institutions; managerial discourse that reduces educational processes to management strategies; and the development of bureaucracy as a governance model. It is argued that “bureaucrat” and “manager” are the two versions of a professional role currently being imposed on teachers, as well as the antithesis of teachers’ civic roles.

KEYWORDS: teacher, citizenship, managerial discourse, bureaucracy, discourse.



-
1. Zjawisko to jest szczególnie zauważalne na tle analiz strategicznych celów polityki oświatowej wielu państw i regionów zglobalizowanego świata – celów, bezpośrednio odnoszonych do problematyki wzrostu gospodarczego, oraz doskonale wpisujących się w technokratyczno-ekonomiczny model zarządzania systemami społecznymi. Jak zauważa Eugenia Potulicka, program neoliberalnych reform oświatowych sformułowali ekonomiści z Banku Światowego, Międzynarodowego Funduszu Walutowego, Światowej Organizacji Handlu i innych gremiów biznesowych, współtworząc układ ogólny w sprawie handlu usługami, gdzie edukacja traktowana jest jako usługa (układ wszedł w życie w roku 1995).
 2. Onegdaj „klasycy” teorii zarządzania zajmowali się wyłącznie takimi kwestiami, jak zarządzanie pracownikami.
 3. Z tego też powodu Zygmunt Bauman oskarża nowoczesną organizację biurokratyczną o prowadzenie polityki Holocaustu.