

ARKADIUSZ LEWANDOWSKI

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8161-2257>

*Komercjalizacja edukacji jako narzędzie kształtowania  
bezpieczeństwa społecznego. Analiza koncepcji programowych  
Platformy Obywatelskiej w okresie rządów (2007–2015)*

---

Commercialization of Education as a Tool for Shaping Social Safety. Analysis of the Program  
Concepts of the Civic Platform During the Government Period (2007–2015)

ABSTRAKT

Celem artykułu była analiza edukacyjnych koncepcji Platformy Obywatelskiej (PO) z okresu, gdy partia ta współtworzyła koalicję rządową. Pytanie badawcze, jakie postawiono w tekście dotyczyło kwestii: czy koncepcje polityczne PO w obszarze edukacji podejmują problematykę jej komercjalizacji jako narzędzia służącego podnoszeniu poziomu bezpieczeństwa społecznego?

W ramach artykułu zaproponowano teoretyczne założenia dotyczące zarówno zjawiska komercjalizacji edukacji, jak i bezpieczeństwa społecznego, a następnie przeprowadzono analizę edukacyjnych koncepcji autorstwa PO.

Poczynione ustalenia pozwoliły sformułować tezę, że koncepcje PO w znacznym zakresie wpisywały się w neoliberalny model komercjalizacji i ekonomizacji edukacji. Jednocześnie w omawianych założeniach można odnaleźć elementy, które odnoszą się do problematyki bezpieczeństwa społecznego, rozumianej zarówno wąsko (problem warunków życia uczniów), jak i ujmowanej w szerokim ujęciu (szkoła jako instytucja dająca możliwości samorealizacji, rozwoju oraz umożliwiająca odniesienie sukcesu w życiu zawodowym).

**Słowa kluczowe:** komercjalizacja edukacji, bezpieczeństwo społeczne, neoliberalizm, Platforma Obywatelska

## WSTĘP

Elementem politycznej debaty w Polsce po 1989 roku, obok zagadnień ustrojowych, polityki zagranicznej czy też spraw gospodarczych, były także kwestie edukacyjne. Jak zauważyła Ewelina Malendowicz [2019: 377–388], kolejne reformy systemu edukacji, ich przebieg oraz konsekwencje stawały się coraz częściej obiektem zainteresowania mediów, podnosząc tym samym rangę tych spraw dla politycznych elit.

Spory o instytucjonalny kształt „polskiej szkoły”, o treści nauczania, a także o podstawowy cel systemu oświaty rozgrywały się w szerszym kontekście dyskusji nad zjawiskiem komercjalizacji (marketyzacji) oraz ekonomizacji edukacji. Jak zauważył Wiktor Rabczuk [2005: 51], „od kilku dekad edukacja publiczna jest przedmiotem krytyki ze strony zwolenników neoliberalizmu, którzy zarzucają jej nieskuteczność w przygotowaniu społeczeństw do stawiania czoła wyzwaniom globalizacji i nowych technologii”. Tak przedstawiona sprawa edukacji umożliwia również spojrzenie na kwestię jej marketyzacji w kontekście problematyki bezpieczeństwa społecznego. Taki jest też cel niniejszego artykułu, który skupia się na analizie koncepcji edukacyjnych proponowanych przez Platformę Obywatelską (PO), która w latach 2007–2015 nie tylko współtworzyła rządową koalicję, ale także desygnowała swoich przedstawicieli na stanowisko Ministra Edukacji Narodowej (odpowiednio: Katarzynę Hall w okresie 16 listopada 2007 – 18 listopada 2011, Krystynę Szumilas w okresie 18 listopada 2011 – 27 listopada 2013 oraz Joannę Kluzik-Rostkowską w okresie 27 listopada 2013 – 16 listopada 2015). Z perspektywy podjętego tematu za istotne należy również uznać to, że PO utożsamiana jest na polskiej scenie partyjnej jako partia liberalna [Danel 2016: 102; Kowalczyk 2014: 76–79; Lewandowski 2018: 103–118; Tomczak 2010: 7; Wójcik 2008: 184]. Problem badawczy stanowi pytanie: czy koncepcje polityczne PO w obszarze edukacji podejmują problematykę jej komercjalizacji jako narzędzia służącego podnoszeniu poziomu bezpieczeństwa społecznego?

Przedmiotem analizy są programy wyborcze PO i kluczowe wypowiedzi polityków tej partii, odnoszące się do problematyki edukacyjnej z okresu 2007–2015, czyli czasu, kiedy partia ta współtworzyła rząd. W okresie tym głównym miejscem prezentowania podstawowych założeń polityki edukacyjnej w warstwie deklaratywnej były programy polityczne, które publikowano na okoliczność poszczególnych wyborów w latach 2007, 2011 i 2015 oraz *expose* ówczesnych Prezesów Rady Ministrów: Donalda Tuska i Ewy Kopacz. Istotne były również wypowiedzi samych zwierzchniczek MEN. Z uwagi na możliwość sprawowania rządów, a tym samym realizowania własnego programu politycznego perspektywa badawcza obejmowała także ślady myśli politycznej w postaci decyzji podejmowanych przez polityków PO [Paruch 2004; 2015].

Na potrzeby niniejszego tekstu wykorzystano metodę analizy treści. Zgodnie z założeniem Hanny Palskiej [1999: 166] w ramach tej metody badacz powinien

„wrażliwie i «rozumiejąco» badać w tekście to, co szczególne – jakościowe, a nie frekwencyjne – ilościowe”.

Niniejszy tekst wpisuje się w akademicką dyskusję na temat relacji polityki i edukacji, która w ostatnich latach opiera się na założeniu o koniecznym związku polityczności i edukacji, które zyskało rangę aksjomatu dla wielu ujęć teoretycznych, jak również przedsięwzięć badawczych [Starego, Korzeniecka-Bondar 2018: 7]. Jednocześnie warto podkreślić, w ślad za tym, jak czynią to Karolina Starego i Alicja Korzeniecka-Bondar [2018: 7], iż we współczesnym dyskursie publicznym oraz naukowym obecna jest również próba depolityzacji edukacji „na poziomie polityk publicznych i praktyk instytucjonalnych” połączona z „neoliberalnymi próbami prywatyzacji i indywidualizacji problemów społecznych”, co prowadzić ma do scedowania „na ręce jednostek odpowiedzialności za edukację, która traci tym samym swój wymiar publiczny i staje się przedsięwzięciem o charakterze prywatnym”.

Trend badań nad relacją edukacji i polityki w ostatnich latach sprawił, iż problematyka ta doczekała się istotnych opracowań autorstwa tak historyków, pedagogów, jak i politologów, by wspomnieć chociażby pracę Bogusława Śliwerskiego [2015], Tomasza Szkudlarka [2017] czy też opracowania zbiorowe: *Problematyka edukacji w polskiej myśli politycznej po 1989 roku* oraz *Nauka. Edukacja. Kultura w polskiej myśli politycznej XX–XXI wieku*.

#### KOMERCJALIZACJA EDUKACJI W OBSZARZE BEZPIECZEŃSTWA SPOŁECZNEGO – RAMY TEORETYCZNE

Obecność i miejsce zagadnień marketyzacji edukacji w obszarze bezpieczeństwa społecznego wymaga właściwego określenia relacji pomiędzy obiema kategoriami teoretycznymi. Bezpieczeństwo społeczne wraz z bezpieczeństwem np. politycznym, kulturowym, ekonomicznym czy też ekologicznym stanowią niemilitarny wymiar bezpieczeństwa narodowego [Zięba 2004: 31; Kitler 2011: 40–42; Polcikiewicz 2012: 23]. Stosowany podział i różnicowanie obszarów i sektorów bezpieczeństwa jest konsekwencją zmiany paradygmatu i odejścia od czysto militarnego pojmowania bezpieczeństwa państwa na rzecz kompleksowego podejścia, którego teoretycznymi fundamentami są dokonania kopenhaskiej szkoły bezpieczeństwa z takimi jej przedstawicielami, jak Barry Buzan, Ole Wæver oraz Jaap de Wilde [Buzan, Wæver, de Wilde 1998; Kazimierzak-Pec 2014: 104; Marczuk 2009; Musioł 2018; Wawrzusiszyn 2015: 19–26].

Janusz Gierszewski [2018: 22] analizujący definicje bezpieczeństwa społecznego zwrócił uwagę na problem niejednorodności pojęcia oraz różnorodności ujęć w zależności od dyscypliny naukowej, jaka tymże zagadnieniem się zajmuje. Problemy definicyjne wynikają także z dualistycznego podejścia do omawianego problemu, znajdujemy bowiem w literaturze przedmiotu zarówno wąskie, jak i szerokie rozumienie bezpieczeństwa społecznego.

W ramach podejścia wąskiego pojmowanie bezpieczeństwa społecznego sprowadzane jest do kwestii socjalnych i „związanych z nimi zadań państwa”, co prowadzi do pomijania innych, równie istotnych problemów i zagrożeń [Plecka 2018: 344]. Przyjmując tę perspektywę, bezpieczeństwo społeczne „obejmuje całokształt działań prawnych, organizacyjnych i wychowawczych, realizowanych przez podmioty rządowe (narodowe i ponadnarodowe), samorządowe, pozarządowe oraz samych obywateli, które mają na celu zapewnienie pewnego poziomu życia osobom, rodzinom, grupom społecznym oraz niedopuszczanie do ich marginalizacji i wykluczenia społecznego” [Skrabacz, Sulowski 2012: 7].

Można zatem stwierdzić, iż bezpieczeństwo społeczne w tej perspektywie skupia się na kwestiach poziomu życia osób i rodzin oraz grup społecznych, a także działaniach państwa w głównej mierze ukierunkowanych na zapewnienie pomocy osobom, które czasowo lub trwale są niezdolne do pracy zawodowej, znalazły się przez własną niezaradność w trudnych sytuacjach życiowych lub ze względu na zaistniałe okoliczności zewnętrzne doświadczyły pogorszenia warunków życia [Leszczyński 2011: 57–59; Skrabacz, Sulowski 2012: 7].

Ujęcie szersze obejmuje z kolei działania podejmowane w celu zapewnienia możliwości zaspokajania potrzeb o charakterze indywidualnym, np. duchowych, a także realizacji aspiracji życiowych przez odpowiednie generowanie warunków pracy czy też nauki, jak również zapewnienie ochrony zdrowia czy świadczeń emerytalnych na odpowiednim poziomie [Chimicz 2019: 233–234]. Danuta Plecka [2018: 344] podkreśliła także, iż szerokie rozumienie bezpieczeństwa społecznego do grona kwestii istotnych zalicza także problematykę zagadnień rozwojowych przekładających się np. na kapitał ludzki.

Szeroka perspektywa dotyczy również podmiotów działających na rzecz bezpieczeństwa społecznego, do grona których, poza instytucją państwa i administracją publiczną, należy zaliczyć różnorodne sieci wsparcia społecznego, podmioty prywatne oraz rodziny [Nowak, Nowak 2015: 127–128; Skrabacz 2012: 11]. W tym kontekście należy zwrócić uwagę na konsekwencje „upaństwowienia” kwestii bezpieczeństwa społecznego. Z jednej strony państwo, realizując funkcje usługowe, zapewnia obywatelom odpowiednie warunki funkcjonowania, jednocześnie minimalizując zagrożenia oraz oferując szanse rozwoju [Nowak, Nowak 2015: 126]. Z drugiej strony jednak, co podkreśliła Plecka [2018: 343–344], łączenie bezpieczeństwa społecznego (tak w teorii, jak i w praktyce) w głównej mierze z aktywnością państwa powoduje określone konsekwencje, tzn. budzi postawy roszczeniowe społeczeństwa oraz poczucie bezradności i utrwała zatracenie „umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych”, takich jak np. utrata pracy. Jak postuluje Marek Leszczyński [2008], istotne z perspektywy bezpieczeństwa społecznego jest zatem to, aby tworzyć warunki rozwojowe rozumiane jako aktywne uczestnictwo w wypracowaniu dochodu (uczestnictwo w rynku pracy) będące swoistą podstawą do samodzielności ekonomicznej.

Przytoczona powyżej charakterystyka kategorii bezpieczeństwa społecznego uwidacznia obszar, w którym znajduje się również miejsce dla zagadnień eduka-

cyjnych, które przez badaczy tematu uznane są (obok m.in. bezrobocia, ubóstwa, korupcji czy też demografii) za istotny czynnik stanowiący o jego poziomie [Nowak, Nowak 2015: 119]. Analizując to zagadnienie szczegółowo, można wyróżnić trzy główne płaszczyzny edukacji w ramach bezpieczeństwa społecznego, którymi będą: a) działania na rzecz przetrwania i zapewnienia bytu (szkolenia z zakresu samoobrony, pierwszej pomocy, działań ratowniczych; b) kształtowanie postaw propaństwowych i patriotycznych; c) aktywności dążące do zagwarantowania możliwości samorealizacji, poszerzania i zdobywania wiedzy [Łukawska 2016: 148–152]. Tak scharakteryzowaną edukację w przestrzeni bezpieczeństwa społecznego należy zakwalifikować jako element ofensywnej polityki bezpieczeństwa, w której dominują działania ukierunkowane na tworzenie warunków sprzyjających kształtowaniu i utrzymaniu wysokiego poziomu bezpieczeństwa, w przeciwieństwie do polityki o charakterze defensywnym prowadzonej w oparciu o negatywne rozumienie bezpieczeństwa i skoncentrowanej na działaniach mających zapewnić ochronę przed zagrożeniami [Fehler 2014: 213].

W kontekście podjętego w ramach artykułu zagadnienia istotna jest perspektywa, która postrzega edukację przede wszystkim przez pryzmat inwestycji w kwalifikacje obywateli traktowane jako najtańszy sposób podnoszenia konkurencyjności gospodarki i zwiększenia rozwoju gospodarczego kraju. W tej perspektywie wykształcenie społeczeństwa uważane jest za jeden z najważniejszych kapitałów narodowych [Nowak, Nowak 2015: 122].

Tak ujęte relacje pomiędzy edukacją a bezpieczeństwem społecznym otwierają z kolei pole do określenia kategorii komercjalizacji edukacji. W literaturze przedmiotu marketingowa edukacji odnosi się do trzech głównych płaszczyzn. Po pierwsze z tym zjawiskiem konotować należy kategorie takie jak: wolność wyboru, konkurencja i autonomia szkół czy też zarządzanie lokalne, które determinują nowe rozwiązania i kreują rynek edukacyjny [Rabczuk 2005: 52; Kargulowa 2005; Whitty, Power 2000]. Z komercjalizacją należy również wiązać zjawiska konsumpcjonizmu oraz kultu sukcesu, które w opinii Grzegorza Radomskiego [2019: 7] stanowią cechy charakterystyczne dla neoliberalnego modelu edukacji [zob. Michałowska 2013; Sandel 2020]. W znaczeniu szerszym na zjawiska ekonomizacji i komercjalizacji edukacji należy patrzeć z kolei jako na podporządkowanie edukacji interesom gospodarczym, co objawiać się będzie w dostosowywaniu kształcenia do potrzeb rynku oraz uzależnienia go od prymatu zysku [Tokarz 2012: 160; Säfsström, Månsson 2022: 125]. Tym samym problematyka ta wpisuje się, jak podkreślił Andrzej Szahaj [2012: 12], w zdominowaną przez neoliberalistów myśl liberalną, która sprowadza wszelkie życiowe kwestie społeczne do zagadnienia efektywności ekonomicznej [Dybel 2015: 188].

Warto odnotować fakt, iż neoliberalne spojrzenie na edukację spotkało się z krytyką artykułowaną zarówno przez „środowiska lewicowe” (odwołujące się do hasel egalitarnych i emancypacyjnych, wskazujące, że ekonomizacja edukacji prowadzi do nierówności społecznych) [Tokarz 2012: 160; Syska 2010: 8–9; Sadura 2010:

22–28; Bartlett, Frederick, Gulbrandsen, Murillo 2002] oraz konserwatywne (krytykujące instrumentalizację celów i treści kształcenia oraz spłyconie i radykalne upracticznienie procesu edukacji) [Tokarz 2012: 169–183].

Na marginesie podjętego tematu istotne jest to, aby zasygnalizować także kwestię edukacji jako problematyki na styku dwóch sektorów bezpieczeństwa: społecznego i kulturowego. Zwraca na ten problem uwagę m.in. Janusz Gierszewski [2018: 25], który podkreślił, iż często bezpieczeństwo społeczne jest kojarzone z ochroną tożsamości narodowej określanej jako zdolność do utrzymywania kultury, zwyczajów czy języka, co na poziomie chociażby definicji częściowo jest zbieżne z kulturowym wymiarem bezpieczeństwa [zob. Gierszewski, Drabik, Pieczywok 2020: 104]. Na problem ten nakłada się również bliskość takich pojęć, jak bezpieczeństwo społecznościowe (*societal security*) oraz bezpieczeństwo społeczne (*social security*), których nie należy traktować jednak jako tożsame. *Societal security* odnosi się bowiem do procesu konstruowania tożsamości narodowej, który stanowi komponent bezpieczeństwa kulturowego. Barry Buzan w proponowanej przez siebie definicji bezpieczeństwa społecznościowego zaznaczył, że dotyczy ono utrzymywania w zadowalających warunkach rozwoju tradycyjnych wzorców języka, kultury i tożsamości religijnej oraz narodowej, a także zwyczajów [Buzan 1991: 19; Gierszewski 2018: 25; Marczuk 2015: 141–142; Skrabacz, Sulowski 2012: 8; Leszczyński 2011: 124]. Problem ten wydaje się szczególnie istotny w kontekście właśnie zagadnień edukacyjnych, które z uwagi na swoją specyfikę także wpisują się w obszar bezpieczeństwa kulturowego.

Podsumowując tę część wyводу, należy podkreślić, iż zastosowana w tytule tekstu kategoria komercjalizacji edukacji jako narzędzia kształtowania bezpieczeństwa społecznego w ramach podjętych analiz oznacza wszelkiego rodzaju koncepcje i aktywności w obszarze edukacji, mające na celu umożliwić na poziomie indywidualnym rozwój i samorealizację w szczególności w wymiarze pracy zawodowej i sukcesu ekonomicznego, zaś na poziomie państwa takie zorganizowanie systemu edukacji, aby był on efektywny w wymiarze wskaźników gospodarczych.

Tak rozumiana komercjalizacja wpisuje się w rozszerzające ujęcie bezpieczeństwa społecznego, które w odniesieniu do zjawiska edukacji koncentruje się na zagadnieniu organizacji i gwarancji przestrzeni umożliwiającej jednostkom samorealizację oraz poszerzanie i zdobywanie wiedzy, tym samym podnosząc poziom bezpieczeństwa tak w wymiarze indywidualnym, jak i wspólnotowym oraz ogólnopństwowym. Tego typu działania utożsamiane są w perspektywie ofensywnego charakteru bezpieczeństwa, ukierunkowanego na tworzenie zarówno przez państwo, jak i np. wspólnoty lokalne, rodziny czy też organizacje pozarządowe, warunków sprzyjających kształtowaniu i utrzymaniu jego wysokiego poziomu.



KOMERCJALIZACJA EDUKACJI I PROBLEMATYKA BEZPIECZEŃSTWA  
SPOŁECZNEGO W KONCEPCJACH PROGRAMOWYCH PLATFORMY  
OBYWATELSKIEJ

Analizująca polską liberalną myśl polityczną Anna Lew [2011: 201] konstatuje, iż po 1989 roku jednym z zakładanych celów systemu oświaty w ramach tego nurtu było przygotowanie młodzieży do przemian cywilizacyjnych, a w szczególności podejmowania aktywności gospodarczej [zob. Łukasik-Gębska 2016: 58; Lewandowski 2019]. W programach wyborczych polskich partii liberalnych z lat 90. XX wieku znajdowały się postulaty wyposażenia młodzieży w umiejętności, które pozwolą realizować „własne aspiracje w świecie wolności i konkurencji” [*Stabilizacja i rozwój* 2001: 287]. Deklarowano również, iż edukacja to sposób na wyrównywanie szans życiowych w warunkach demokracji i ładu rynkowego oraz proces istotny z perspektywy budowania pozycji Polski pośród innych narodów [*Program Unii Wolności* 2004: 92]. Na te same aspekty zwracano również uwagę w dokumentach programowych PO, gdzie w kategoriach celu formułowano potrzebę dbałości o najwyższy poziom wiedzy i jej kreatywne wykorzystanie w pracy zarobkowej [*Następny krok razem* 2011: 26].

Dokonana na potrzeby artykułu analiza koncepcji edukacyjnych PO została ukierunkowana na określenie potencjalnego wpływu komercjalizacji zarówno na indywidualny, jak i ogólnopaństwowy wymiar bezpieczeństwa społecznego. Analizując podjętą problematykę na poziomie ogólnopaństwowym, w pierwszej kolejności należy zaznaczyć, że znaczenie edukacji dla państwa było przez PO podkreślane wręcz jako sprawa strategiczna, związana z jego bezpieczeństwem. Deklarowano bowiem: „O przyszłości naszego kraju zdecyduje to, czy będziemy zdolni konkurować wiedzą i umiejętnościami w zmieniającym się świecie, czuć się swobodnie w zglobalizowanej gospodarce” [*Następny krok razem* 2011: 26].

Programowe deklaracje PO wiązały kształcenie z innowacyjnością i gospodarką, co stanowiło dopełniające się elementy jednolitej, neoliberalnej perspektywy. W programie *Polska przyszłości* podkreślano: „edukacja i kultura są tymi obszarami, które mają bezpośredni wpływ na jakość życia obywateli i rozwój kraju we wszystkich obszarach. Nie ma nowoczesnej gospodarki bez dobrej edukacji, nie ma innowacyjności bez powszechnego dostępu do kultury” [*Polska przyszłości* 2015: 3].

Uwidaczniająca się we wskazanym powyżej fragmencie marketyzacja edukacji uzupełniona została jednak przez wątek kulturowy. Edukacja wspólnie z kulturą traktowane były bowiem jako najsilniejsze spoiwa poczucia tożsamości i dumy narodowej, które z kolei budować miałyby więzi międzyludzkie, uczyć tolerancji, ale co istotne uruchamiać także wyobraźnię oraz wyzwalać potrzebę kreatywności i innowacyjności [*Polska przyszłości* 2015: 3]. Z jednej strony możemy potraktować tego typu deklaracje jako odwołanie do kulturowego wymiaru bezpieczeństwa, z drugiej jednak stanowią one odniesienie do obszaru bezpieczeństwa społecznego w wymiarze kreowania postaw patriotycznych i propaństwowych.

W tak zarysowanym kontekście kluczowego znaczenia nabierała edukacja kulturalna młodzieży oraz zwiększenie kompetencji kulturalnych wszystkich Polaków. Poszerzenie i unowocześnienie edukacji kulturalnej i umacnianie wielokulturowości wiązało się z podnoszeniem poziomu dialogu międzykulturowego i społeczeństwa obywatelskiego [*Następny krok razem* 2011: 58–61]. Kultura dla polityków PO to jednak nie tylko „laboratorium przyszłości, zmienność, zróżnicowanie, pluralizm, wielość, indywidualność, pielęgnacja różnorodności kulturowej i dialogu kultur, a także czynnik budujący spójność społeczną, narzędzie walki z wykluczeniem”. To także, podobnie jak i edukacja, istotny element rozwoju gospodarczego państwa [*Polska obywatelska* 2007: 69].

Realizacja przez edukację zadań ogólnopństwowych szła w parze z celami indywidualnymi. Inicjatywa jednostki, twórczy i aktywny wysiłek oraz przedsiębiorczość mają bowiem prowadzić do bogactwa społecznego, a miejscem ich realizacji są procesy gospodarcze. Założenia te wynikały z przyjętego przez PO kanonu wartości bazowych, do którego należy zaliczyć: wolność jednostki, wolnorynkowe podejście do gospodarki czy też myślenie w kategoriach konkurencji jako naturalnego elementu relacji międzyludzkich [*By żyło się lepiej* 2007: 8–9; Wojtasik 2010: 61–65; Zawadzka 2015: 408].

Programowe założenia komercjalizacji edukacji znalazły swoje odzwierciedlenie także w wygłoszonym w 2007 roku przez Donalda Tuska *expose*, w ramach którego rola edukacji została jasno określona. Ówczesny premier polskiego rządu informował, iż edukacja, żeby spełnić swoją rolę, musi być z jednej strony dopasowana do zdolności i zainteresowań poszczególnych uczniów, a z drugiej odpowiadać na oczekiwania rynku pracy. Z tego też powodu dzieci kończące szkołę podstawową powinny uzyskiwać diagnozę swoich uzdolnień i możliwości, a gimnazjum, zamiast być „przechowalnią dzieci w trudnym wieku”, powinno stać się miejscem rozwijania i pogłębiania zainteresowań, z kolei kształcenie zawodowe i ustawiczne powinno być doskonałe we współpracy ze środowiskiem pracodawców” [Tusk 2007].

Sygnalizowane przez Tuska patrzyenie na edukację przez pryzmat rynku pracy, ale także i potrzeby pracodawców determinowały dążenie do upracticznienia i uzawodowienia szkół oraz ściślejszego ich związania z rynkiem pracy i otoczeniem biznesowym, co znalazło odzwierciedlenie zarówno na poziomie programowym, jak i praktyki politycznej.

Istotnym elementem tych założeń była także kwestia wprowadzenia obowiązku szkolnego dla 6-latków, który został zrealizowany w roku 2014. W tym przypadku stosowano argumentację o proweniencji ekonomicznej. Dążono bowiem do tego, aby dzieci szybciej podejmowały naukę i rozwijały swoje indywidualne zdolności, wzorem najbardziej rozwiniętych krajów na świecie, co miało pozwolić, aby uczniowie chętnie wchodzili „na ścieżkę zdobywania umiejętności i kultury promującej osiągnięcia”, co w dorosłym życiu miało przełożyć się na znalezienie satysfakcjonującego zatrudnienia, jak również skuteczniej konkurować na globalnym rynku pracy [*Następny krok razem* 2011: 27; Tusk 2008].



Na poziomie deklaracji zakładano także, że program kształcenia zawodowego i organizacja nauki (np. liczba zajęć praktycznych, wyposażenie laboratoriów) powinny być regularnie konsultowane z przedstawicielami pracodawców i jednocześnie być wynikiem funkcjonowania sprawnego mechanizmu diagnozowania potrzeb lokalnych rynków pracy. Jak argumentowano, „rynek pracy i otoczenie biznesowe zmieniają się dynamicznie, szkoły zawodowe i techniczne muszą się dostosowywać do nich”. Zacieśnienie bezpośredniej współpracy pomiędzy firmami a szkołami miałyby się realizować przez np. zwiększenie liczby staży i praktyk uczniów w przedsiębiorstwach, m.in. przez refundację kosztów dla pracodawców oraz stypendia stażowe dla uczniów [*Polska przyszłości* 2015: 37].

Wśród innych postulowanych rozwiązań należy wymienić utworzenie instytucji doradztwa zawodowego w gimnazjach, wprowadzenie do liceów ogólnokształcących elementów nauczania prawa oraz przedsiębiorczości nauczanych przez praktyków, w tym przedsiębiorców, aby „krzewić kulturę zaradności, zrozumienie procesów gospodarczych i wspierać tym samym wzrost gospodarczy i zatrudnienie” [*Następny krok razem* 2011: 32–33]. Zgodnie z argumentacją Katarzyny Hall [2011], gimnazjum otrzymało także zadanie zajmowania się doradztwem edukacyjno-zawodowym. W duchu neoliberalnego założenia o odpowiedzialności jednostki Hall sugerowała: „Niech gimnazjalista traktuje swój dalszy los poważnie i idzie do szkoły ponadgimnazjalnej po solidnym zastanowieniu się, właśnie przy pomocy swojego gimnazjum, do czego ma predyspozycje. Wtedy, na następnym etapie, łatwiej będzie kolejnej szkole ten świadomy wybór podtrzymywać, motywować ucznia do nauki i rozwijać jego talenty”.

Kwestia szkół zawodowych w kontekście rozważań o komercjalizacji edukacji łączyła w sobie wymiar statocentryczny i jednostkowy. W ramach argumentacji na rzecz szkół zawodowych padały bowiem argumenty zarówno na rzecz wzmocnienia kondycji państwa, jak i możliwości rozwoju jednostki. Ewa Kopacz [2014] podczas swojego *expose* podkreślała m.in.: „Szkoły zawodowe dostosowane do potrzeb rynku pracy są gwarancją, że polskiej gospodarce nie zabraknie fachowców. Dlatego jeszcze w tym roku Minister Edukacji rozpocznie wdrażanie programu odbudowy szkolnictwa zawodowego we współpracy z przedsiębiorcami. Dzięki temu młodzi ludzie będą mogli uzyskać solidne ogólne wykształcenie, konkretne kwalifikacje, ale też będzie im łatwiej znaleźć pracę po skończeniu studiów”.

W tej samej konwencji Katarzyna Hall dokonała oceny podpisanej przez Prezydenta Bronisława Komorowskiego ustawy reformującej kształcenie zawodowe. Na łamach dziennika „Rzeczpospolita” pisała: „Dzięki temu stwarzamy możliwość bardziej elastycznego zdobywania kwalifikacji zawodowych, ujednicamy system egzaminów zawodowych i wprowadzamy nowoczesną podstawę programową kształcenia w zawodach. Przygotowujemy do mobilności na rynku pracy, czyli do umiejętności przekwalifikowania się w miarę potrzeb w dorosłym życiu” [Hall 2011].

Potrzebami rynku pracy i pracodawców uzasadniano również zmiany w programie nauczania. Jak argumentowała Katarzyna Hall, kluczowe było wprowa-

dzenia nowej podstawy programowej, która zgodnie z deklaracją stanowiła spójny od przedszkola po maturę plan. Cytując Hall [2011]: „Każdy kolejny jej element budowany jest na fundamencie poprzedniego, jest ona przemyślana i nowoczesna. [...] Oznacza to, że na efekty, czyli lepiej wykształconego, solidniej przygotowanego do studiowania i pracy absolwenta polskiej szkoły musimy poczekać przynajmniej do 2015 roku [...]. Uczniowie, którzy przejdą swoją edukacyjną drogę z nową podstawą programową, przynajmniej w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, będą lepiej przygotowani do studiowania i wejścia na rynek pracy, bo jest ona dostosowana do zmieniającego się świata i stawia, oprócz przekazywania wiedzy, przede wszystkim na budowanie kompetencji. Chodzi o kompetencje ogólne, nastawione na aktywne wykorzystanie wiedzy i jej tworzenie”.

W tym tonie argumentowano wprowadzenie nowej podstawy programowej, także na łamach programów wyborczych. Konotowano ją z pojęciami innowacyjności, umiejętności informatycznych oraz projektowym charakterem zadań szkolnych, która obowiązywałaby od przedszkola do szkoły średniej. Jak pisano, miała ona stwarzać „uczniom możliwość indywidualnego rozwoju zdolności i zainteresowań” i jednocześnie dawała szanse na uzyskanie odpowiednich kompetencji do samodzielnego myślenia, kreatywności i pracy zespołowej [*Następny krok razem* 2011: 32; *Polska obywatelska* 2007: 83].

Szkoła według PO jawiła się zatem jako miejsce, w którym istotne ze względu na perspektywy życiowe młodych ludzi jest m.in. nauczanie języków obcych oraz korzystanie z nowoczesnych technologii [*Następny krok razem* 2011: 28–29]. Miała to być szkoła „nowoczesna demokratyczna i otwarta”, taka, która rzeczywiście przygotowuje nowe pokolenie do wyzwań cywilizacyjnych. W realizacji tych postulatów pomocne miało być np. wprowadzenie do licealnego programu kształcenia filozofii, co argumentowano szansą na zwiększenie kreatywności młodych ludzi i lepsze przygotowanie ich do aktywnego życia obywatelskiego oraz zwiększenie szans na rynku pracy [Nizinkiewicz 2016; *Następny krok razem* 2011: 32–33].

Odnosząc proponowane przez PO rozwiązania z zakresu komercjalizacji edukacji do kategorii bezpieczeństwa społecznego, należy zwrócić uwagę w pierwszej kolejności na problematykę rozwoju kompetencji jednostki, patrzenia przez pryzmat jej szans na rynku pracy, zapewnienia możliwości osiągnięcia odpowiedniego poziomu życia. Neoliberalne myślenie o edukacji, skupione na szansach ekonomicznych w tym przypadku stawało się zbieżne z kategoriami szans rozwoju czy też samorealizacji obecnych w proponowanym teoretycznym modelu bezpieczeństwa społecznego.

Przestrzenię komercjalizacji jest także dążenie do konkurencji i autonomii szkół, realizowane np. przez zarządzanie lokalne. Problematyka ta znajdowała również odzwierciedlenie w koncepcjach PO, dla której wartością samą w sobie były wpisujące się w liberalne podejście: decentralizacja systemu oświaty, różnorodność form kształcenia i związek systemu oświaty z samorządem terytorialnym [Lewandowski 2019]. W kręgach PO pozytywnie oceniano procesy przekazania szkół samorządom i idące za tym zmiany w finansowaniu szkół oraz umożliwienie rozwoju oświaty

niepublicznej [*Polska obywatelska* 2007: 81–82]. W *expose* z 2007 roku Donald Tusk deklarował, iż to właśnie „samorządy lokalne będą potrafiły lepiej niż władza centralna efektywnie prowadzić finansowanie edukacji i najlepiej dostosowywać polskie szkoły do lokalnych możliwości i potrzeb. Ich wiedza o potrzebach jest większa niż wiedza na ten temat urzędów centralnych” [Tusk 2007; Radomski 2017: 322–327].

Znaczącym elementem przeobrażeń systemowych w szkole miała być również zmiana sposobu finansowania szkół i placówek oświatowych (co uznawano za warunek konieczny poszerzenia autonomii szkoły). Szczegółowe plany nowego systemu finansowania szkół obejmowały: wprowadzenie bonów oświatowych jako podstawy tworzenia budżetu szkoły, propagowanie wśród rodziców świadomego wybierania szkoły dla własnego dziecka, utworzenie na poziomie ministerstwa funduszu na dofinansowanie konkretnych programów wyrównywania szans szkół, które znajdowałyby się na obszarach zaniedbanych edukacyjnie i charakteryzujących się występowaniem problemów społecznych, wprowadzenie zasady współdecydowania uczniów np. o podziale środków zgromadzonych w ramach funduszy komitetów rodzicielskich w szkołach ponadpodstawowych, co miałyby wpływać pozytywnie na kształtowanie postawy współodpowiedzialności za zarządzanie dobrem wspólnym [Tusk 2007; Pezda 2007; *Polska obywatelska* 2007: 83; *Polska przyszłości* 2015: 36].

Nie wszystkie elementy edukacyjnych koncepcji artykułowane przez PO miały jednak charakter liberalny i zgodny z założeniami komercjalizacji. Istotnym elementem propozycji PO, który ukształtował się w trakcie omawianego okresu, było uspołecznienie instytucji szkoły, które rozumiano jako „przybliżenie” szkoły ludziom oraz wprowadzenie odpowiedzialności szkoły przed rodzicami i wspólnotą lokalną [Lewandowski 2019: 186–189]. Proces ten jednak należy traktować jako zakwalifikowanie szkoły do grona instytucji realizujących zadania z zakresu bezpieczeństwa społecznego. W ślad za „usamorządowieniem” szkół miało iść bowiem ich mocne osadzenie w środowisku lokalnym i społecznym, tak aby szkoły stały się np. centrum życia i integracji lokalnych społeczności [*Polska przyszłości* 2015: 36]. Proponowany społeczny wymiar szkoły uwidaczniał się także w ramach zakładanej współpracy z innymi instytucjami, w tym rodzicami czy też społecznościami lokalnymi. Określano bowiem, iż szkoła powinna podejmować aktywne działania i oddziaływać na uczniów sprawiających kłopoty wychowawcze. Potrzebne do tego byłoby zaangażowanie się społeczności lokalnej, a także wsparcie specjalistycznych placówek, takich jak poradnie, świetlice, placówki resocjalizacyjne [*Polska obywatelska* 2007: 83]. Swoją rolę mieli odgrywać również rodzice, których pozycja miała wzrosnąć, np. przez poszerzenie znaczenia Rady Rodziców w procedurze awansu zawodowego nauczycieli [*Redakcja* 2013].

W koncepcjach edukacyjnych PO znajdowały się również inne postulaty wykraczające poza neoliberalny kanon. Lewicowa krytyka komercjalizacji edukacji podnosiła zarzut ograniczania szans edukacyjnych i pogłębiania nierówności społecznych [Syska 2010: 8–9; Sadura 2010]. Odpowiedzią na tę krytykę były postulaty szkoły zaangażowanej, która miała umożliwiać dostęp do edukacji dla wszystkich. Narzę-

dziem realizującym ten postulat był chociażby prezentowany przez Ewę Kopacz w polskim parlamencie program darmowego podręcznika, którego wprowadzenie przedstawiano jako remedium na sytuację, w której status materialny mógłby stanowić barierę dla realizacji równych szans edukacyjnych [Kopacz 2014]. Ostatecznie program został wprowadzany od jesieni 2014 roku.

W ten nurt myślenia o szkole wpisywały się również postulaty podejmowania przez szkołę zadań z zakresu zapewnienia uczniom odpowiedniego poziomu egzystencji. Jak deklarowano: „Chcemy też zwiększyć opiekuńczą rolę szkoły. Uczniowie, którzy tego potrzebują, powinni mieć dostęp do zdrowych, ciepłych posiłków. Żadne dziecko nie ma prawa być głodne. Będziemy kontynuować programy ograniczania biedy. W każdej szkole dzieci i rodzice powinni mieć dostęp do pedagoga i logopedy. W nowoczesnej szkole rodzice i dzieci będą mieć pewność, że czas spędzony w świetlicy nie jest zmarnowany” [*Polska przyszłości* 2015: 36].

Powyższe postulaty trudno zakwalifikować do neoliberalnego modelu edukacji. Propozycje szkoły opiekującej się uczniem, zaangażowanej w wyrównanie szans edukacyjnych zbiegły się jednak w czasie z programową i wizerunkową korektą PO, którą Rafał Matyja i Błażej Sajduk [2016: 10] określili jako zmianę „na bardziej empatyczny i skłonny do przyjęcia bardziej socjalnej orientacji”. Postulaty te wpisywały się również w obszar bezpieczeństwa społecznego zarówno w wąskim, jak i szerokim jego znaczeniu. Sytuowały szkołę jako podmiot współrealizujący tego typu zadania wspólnie z innymi instytucjami publicznymi oraz wspólnotą lokalną.

#### ZAKOŃCZENIE

Podjęte w artykule rozważania pozwalają odnieść się do zawartego we wstępie pytania badawczego i stwierdzić, że prezentowane przez PO koncepcje edukacyjne wpisywały się w dominującej części w neoliberalny paradygmat komercjalizacji edukacji. Za przejawy tego myślenia należy uznać podkreślane znaczenie w ramach edukacji takich cech, jak innowacyjność i kreatywność, oraz działań na rzecz zwiększania szans na rynku pracy i sukcesu zawodowego jednostki oraz związku systemu edukacji z rynkiem pracy. Optyka ta przekładała się również na perspektywę szerszą, ogólnopaństwową, w ramach której o edukacji myślano jako o narzędziu, które umożliwi generowanie korzyści dla całego państwa w postaci rozwoju i poprawy potencjału gospodarczego i konkurencyjności na arenie międzynarodowej.

Na gruncie przeprowadzonej analizy można również zauważyć, że komercjalizacja edukacji w koncepcjach PO stanowiła element działań na rzecz bezpieczeństwa społecznego jednostki (w szerokim ujęciu, w którym szkoła została potraktowana jako instytucja dająca możliwości samorealizacji, rozwoju oraz umożliwiająca odniesienie sukcesu w życiu zawodowym).

Jednocześnie koncepcje edukacyjne proponowane przez PO wykraczały poza kanon neoliberalny w szczególności w zakresie uspołecznienia szkoły i jej opiekuńczej

roli w obrębie uczniów i po części wspólnot lokalnych. W tym zakresie omawiane propozycje akcentowały rolę państwa i instytucji publicznej szkoły dla kreowania wąsko pojmowanego bezpieczeństwa społecznego w wymiarze egzystencji i warunków życia uczniów (dostępu do opieki zdrowotnej czy też niedożywienia uczniów).

#### BIBLIOGRAFIA

- Bartlett, L., Frederick, M., Gulbrandsen T., Murillo, E. 2002. *The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends*, "Anthropology & Education Quarterly", vol. 33 (1), s. 5–29.  
DOI: 10.1525/aeq.2002.33.1.5.
- Buzan, B. 1991. *People, States and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era*, Lynne Rienner Publishers, London.
- Buzan, B., Wæver, O., de Wilde, J. 1998. *New security. A New framework for analysis*, Lynne Rienner Publishers, Boulder–Londyn.
- By żyło się lepiej. Wszystkim. Program Wyborczy Platformy Obywatelskiej*. 2007. Warszawa.
- Chimicz, D. 2019. *Bezpieczeństwo społeczne w kontekście osób z niepełnosprawnością i ich rodzin*, [w:] *Bezpieczeństwo społeczne. Konteksty – zagrożenia – perspektywy*, J. Michalski, A. Lewandowski, M. Wolińska (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Humanistycznej, Pułtusk.
- Danel, Ł. 2016. *Nurt liberalno-konserwatywny*, [w:] *Wybrane współczesne nurty polskiej myśli politycznej*, J. Kornaś, R. Lisiakiewicz (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Dybel, P. 2015. *Dylematy demokracji. Kontekst Polski*, Universitas, Kraków.
- Fehler, W. 2014. *O Pojęciu polityki wewnętrznego bezpieczeństwa państwa*, „Studia Prawnoustrojowe”, nr 23, s. 203–214.
- Gierszewski, J. 2018. *Bezpieczeństwo społeczne jako dziedzina bezpieczeństwa narodowego*, „Historia i Polityka”, nr 23 (30), s. 21–38. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/HiP.2018.002>.
- Gierszewski, J., Drabik, K., Pieczywok, A. 2020. *Bezpieczeństwo kulturowe w trakcie zmian społecznych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Hall, K. 2011. *Reforma edukacji w szkole*, „Rzeczpospolita”, <https://www.rp.pl/artukul/730310-Reforma-edukacji-w-szkole---Katarzyna-Hall.html> (dostęp: 30.01.2021).
- Kargulowa, A. 2005. *Przemiany edukacyjne rynku. Rynek (dla) „zadowolonego konsumenta”*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kazimierczak-Pec, D. 2014. *Bezpieczeństwo w rzeczywistości ponowoczesnej*, „Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego”, vol. 8 (2), s. 96–109.
- Kitler, W. 2011. *Bezpieczeństwo narodowe RP. Podstawowe kategorie. Uwarunkowania. System*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa.
- Kopacz, E. 2014. *Expose Ewy Kopacz z 1.10.2014*, <https://www.premier.gov.pl/realizacja-planow/expose-premier-ewy-kopacz-stenogram.html> (dostęp: 05.08.2020).
- Kowalczyk, K. 2014. *Typologia polskich partii politycznych według kryterium programowego*, „Środkowo-europejskie Studia Polityczne”, nr 1, s. 73–99. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssp.2014.1.6>.
- Leszczyński, M. 2008. *Bezpieczeństwo społeczne jako obszar zainteresowania badawczego i składnik bezpieczeństwa państwa*, [w:] *Zarządzanie bezpieczeństwem – wyzwania XXI wieku*, M. Lisiecki (red.), Wydawnictwo WZSiP, Warszawa.
- Leszczyński, M. 2011. *Bezpieczeństwo społeczne a współczesne państwo*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, nr 2, s. 123–132.
- Lew, A. 2011. *Problematyka szkolnictwa i oświaty w dokumentach programowych polskich partii liberalnych po 1989 roku*, [w:] *W kręgu idei. Państwo-Edukacja-Religia. Księga pamiątkowa ofiarowana*



- dr Katarzynie Kalinowskiej, W. Wojdyło, G. Radomski, M. Zamojska, D. Góra-Szopiński (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Lewandowski, A. 2018. *Wielość liberalizmów. Parlamentarne ugrupowania liberalne w Trzeciej Rzeczypospolitej. Analiza różnic programowych*, „Roczniki Historii Socjologii”, vol. VIII, s. 55–71.
- Lewandowski, A. 2019. *Edukacja w koncepcjach polskich ugrupowań liberalnych po 1989 roku*, [w:] *Problematyka edukacji w polskiej myśli politycznej po 1989 roku*, G. Radomski (red.), Towarzystwo Naukowe Płockie, Płock.
- Łukasik-Gębska, S. 2016. *Koncepcje edukacji w programach wyborczych wybranych polskich partii politycznych z 2011 i 2015 roku*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, t. 4, s. 53–62.
- Łukawska, M. 2016. *Edukacja jako jeden z gwarantów bezpieczeństwa w Polsce*, „De Securitate et Defensione. O Bezpieczeństwie i Obronności”, nr 2 (2), s. 143–153.
- Malendowicz, E. 2019. *Edukacja jako przedmiot zainteresowań polskich partii politycznych w drugim dziesięcioleciu XXI w. Analiza wybranych programów wyborczych*, „Świat Idei Polityki”, t. 18, s. 376–392. DOI: 10.15804/siip201920.
- Marczuk, K. 2009. *Bezpieczeństwo wewnętrzne w poszerzonej agendzie studiów nad bezpieczeństwem (szkolenie kopenhaskie i human security)*, [w:] *Bezpieczeństwo wewnętrzne państwa. Wybrane zagadnienia*, S. Sulowski, M. Brzeziński (red.), Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Marczuk, K. 2015. *Relacje bezpieczeństwa wewnętrznego i bezpieczeństwa jednostki ludzkiej (human security): uwarunkowania, płaszczyzny napięć i kierunki zmian*, [w:] *Międzynarodowe i wewnętrzne uwarunkowania bezpieczeństwa państwa*, K. Cebul, A. Rudowski (red.), Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa.
- Matyja, R., Sajduk, B. 2016. *Wybory 2014–2015 a przemiany elit politycznych Trzeciej Rzeczypospolitej*, Ośrodek Myśli Politycznej, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Kraków–Rzeszów.
- Michałowska, D. 2013. *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Musiół, M. 2018. *Znaczenie sekurytyzacji i sektorów bezpieczeństwa w ramach krytycznych studiów nad bezpieczeństwem*, „Historia i Polityka”, nr 23, s. 39–51. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/HiP.2018.003>.
- Następny krok. Razem. Program wyborczy Platformy Obywatelskiej*. 2011. Warszawa.
- Nizinkiewicz, J. 2016. *Posłanka PO Urszula Augustyn: Reforma edukacji to bubel*, „Rzeczpospolita”, <https://www.rp.pl/Platforma-Obywatelska/312019868-Poslanka-PO-Urszula-Augustyn-Reforma-edukacji-to-bubel.html> (dostęp: 2.01.2021).
- Nowak, E., Nowak, M. 2015. *Zarys teorii bezpieczeństwa narodowego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Palska, H. 1999. *Badacz społeczny wobec tekstu. Niektóre problemy analizy jakościowej w socjologii i teorii literatury*, [w:] *Studia z metodologii badań socjologicznych*, H. Domański, K. Lutyńska, A. Rostocki (red.), IFiS PAN, Warszawa.
- Paruch, W. 2004. *Między wyobrażeniami a działaniami. Wybrane aspekty przedmiotowe badań politologicznych nad myślą polityczną*. „Polityka i Społeczeństwo”, nr 1, s. 9–38.
- Pezda, A. 2007. *Czego chce MEN minister Hall*, <http://wyborcza.pl/1,75398,4775558.html>, (dostęp: 5.01.2021).
- Plecka, D. 2018. *Bezpieczeństwo społeczne w perspektywie wyborów parlamentarnych w Polsce 2015 roku*, [w:] *Rzeczpospolita w koncepcjach polskich partii i środowisk politycznych XX i XXI wieku*, G. Radomski, M. Strzelecki, K. Sopolnińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Polcikiewicz, Z. 2012. *Teoria bezpieczeństwa*, Wyższa Oficerska Szkoła Wojsk Lądowych, Wrocław.
- Polska obywatelska. Podstawy programu politycznego Platformy Obywatelskiej RP*. 2007. Warszawa.
- Polska przyszłości. Program Wyborczy Platformy Obywatelskiej*. 2015. Warszawa.
- Program Unii Wolności. Wolność. Bezpieczeństwo. Rozwój*. 2004. [w:] *Wybory 1997: partie i ich programy*, I. Słodkowska, M. Dołbakowska (red.), Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa.
- Rabczuk, W. 2005. *Urynkowanie edukacji – szansa czy zagrożenie?*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlare (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.



- Radomski, G. 2017. *Spory o samorząd terytorialny w polskiej myśli politycznej po 1989 roku*, Wydawnictwo Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Radomski, G. 2019. *Wstęp*, [w:] *Problematyka edukacji w polskiej myśli politycznej po 1989 roku*, G. Radomski (red.), Towarzystwo Naukowe Płockie, Płock.
- Redakcja. 2013. *Minister Krystyna Szumilas zapowiada zmiany w edukacji*, <https://naszemiasto.pl/minister-krystyna-szumilas-zapowiada-zmiany-w-edukacji/ar/c1-4498648> (dostęp: 5.01.2021).
- Sadura, P. 2010. *Błędy liberalnego pojmowania edukacji – konsekwencje i zagrożenia (zapis ze stenogramu)*, [w:] *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i nowe zagrożenia*, M. Syska (red.), Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle’a, Wrocław–Warszawa.
- Säfström, C. A., Månsson, N. 2022. *The marketisation of education and the democratic deficit*, “European Educational Research Journal”, vol. 21(1), s. 124–137. DOI: <https://doi.org/10.1177/14749041211011293>.
- Sandel, M. 2020. *Tyranny of merit: what's become of the common good?*, Allen Lane an imprint of Penguin Books, London.
- Skrabacz, A. 2012. *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne i praktyczne*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Skrabacz, A., Sulowski, S. 2012. *Wstęp*, [w:] *Bezpieczeństwo społeczne: pojęcia, uwarunkowania, wyzwania*, A. Skrabacz, S. Sulowski (red.), Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Śliwerski, B. 2015. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Stabilizacja i rozwój. Uchwała programowa II Kongresu Krajowego Unii Demokratycznej*. 2001, [w:] *Wybory 1993: Partie i ich programy*, I. Słodkowska (red.), Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa.
- Starego, K., Korzeniecka-Bondar, A. 2018. *Polityczne konteksty edukacji*, „Parejza”, nr 1(9), s. 5–10. DOI:10.15290/parejza.2018.09.01.
- Syska, M. 2010. *Wstęp*, [w:] *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i nowe zagrożenia*, M. Syska (red.), Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle’a, Wrocław–Warszawa.
- Szahaj, A. 2012. *Liberalizm, wspólnotowość, równość. Eseje z filozofii polityki*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Szkudlarek, T. 2017. *On the Politics of Educational Theory: Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*, Routledge, London–New York.
- Tokarz, T. 2012. *Problem ekonomizacji edukacji w ujęciu polskiej publicystyki konserwatywnej*, „Kultura i Edukacja”, nr 4, s. 160–187.
- Tomczak, Ł. 2010. *Słowo wstępne*, [w:] *Polskie ugrupowania liberalne*, Ł. Tomczak (red.), Marina, Wrocław.
- Tusk, D. 2007. *Expose Donalda Tuska z 23.11.2007 r.*, <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Expose-Donalda-Tuska-z-23-11-2007-7329167.html> (dostęp: 2.08.2020).
- Tusk, D. 2008. *Donald Tusk: edukacja jest priorytetem rządu* (14.10.2008), <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Donald-Tusk-edukacja-jest-priorytetem-rzadu-1846553.html> (dostęp: 12.02.2020).
- Wawrzusiszyn, A. 2015. *Bezpieczeństwo. Strategia. System. Teoria i praktyka w zarysie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Whitty, G., Power, S. 2000. *Marketization and privatization in mass education systems*, “International Journal of Educational Development”, vol. 20, issue 1, s. 93–107. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00061-9).
- Wójcik, A. 2008. *Myśl polityczna ugrupowań liberalno-demokratycznych*, [w:] *Myśl polityczna w Polsce. Wybrane nurty ideowe*, E. Maj, A. Wójcik (red.), Wydawnictwo Naukowe UMCS, Lublin.
- Wojtasik, W. 2010. *Gospodarka w programach politycznych polskich ugrupowań liberalnych*, [w:] *Polskie ugrupowania liberalne*, Ł. Tomczak (red.), Marina, Wrocław.
- Zawadzka, K. 2015. *Kwestie gender w polityce edukacyjnej. Analiza programów polskich partii politycznych*, „Świat Idei i Polityki”, t. 14, s. 391–412.
- Zięba, R. 2004. *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego: koncepcje struktury, finansowanie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

COMMERCIALIZATION OF EDUCATION AS A TOOL FOR SHAPING SOCIAL SAFETY. ANALYSIS  
OF THE PROGRAM CONCEPTS OF THE CIVIC PLATFORM DURING THE GOVERNMENT  
PERIOD (2007–2015)

**Abstract:** The purpose of the article was the analysis of the educational concepts of the Civic Platform from the period when the party was a part of the government coalition. Research questions, which were posed within the framework of the text, concerned the following issues: Do the political concepts of the Civic Platform in the area of education take up the issue of its commercialization as a tool to raise the level of social security?

Within the article, theoretical assumptions were proposed concerning both the phenomenon of commercialization of education as well as social security, and then there was conducted an analysis of authorship educational concepts carried out by the Civic Platform.

The findings made it possible to define that the concepts of the Civic Platform to a large extent fit into the neoliberal model of commercialization and economization of education. At the same time, in the discussed assumptions, there can be found elements which relate to the issues of social security, understood both narrowly (the problem of students' living conditions), and in a broad sense (school as an institution that gives opportunities for self-realization, development and success in professional life).

**Keywords:** commercialization of education, social security, neoliberalism, Civic Platform

BIOGRAM

**Arkadiusz Lewandowski**, doktor nauk społecznych w zakresie nauk o polityce, autor kilkudziesięciu publikacji naukowych, m.in.: monografii *Akcja Wyborcza Solidarność. Centroprawica w poszukiwaniu modelu współpracy* (2016). Członek redakcji pism „Historia i Polityka” oraz „Political Science and Security Studies Journal”. Zainteresowania badawcze obejmują: zjawisko kryzysu demokracji liberalnej oraz postsolidarnościowe partie polityczne. Kontakt e-mail: a.lewandowski2@gmail.com.