



Aleksandra Irena Karoń\*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Liberalizm w edukacji

### KEYWORDS

education, liberalism, philosophy of education, ideologies, history of liberalism

### ABSTRACT

Aleksandra Irena Karoń, *Liberalizm w edukacji* [*Liberalism in Education*]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(22) 2022, Poznań 2022, pp. 249–258, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2022.22.14

The contemporary message of some media associates broadly understood liberalism with the pejoratively interpreted slogan “do whatever you want”. Common understanding of liberalism as, very generally speaking, libertarian views, also tends to be juxtaposed with an almost anarchist view of the world. The purpose of this text is to reflect on how liberalism can be understood (and whether there is one way to define it) and how a liberal thought influences education. Can it shape education? If so, how?

The liberal tradition is not only rich and diverse (it is impossible to talk about one liberalism with a capital “L”, or rather liberalisms of specific countries), but also has a significant impact on the way of thinking about the world in its various dimensions.

The text provides an overview of the main tenets of liberalism along with their historical outline. The discussion about the main ideas of liberalism serves to organize a series of, sometimes contradictory, information about it. The background outlined in this way allows us to focus on the issue of liberalism in education, while posing a number of problematic, remaining open, questions about the essence of education or the role of school in the neoliberal perspective. The entanglement of science in ideologies is also shown, an example of which is mathematics, the subject defined in accordance with the adopted philosophi-

---

\* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7907-009X>.

cal or even political perspective. The overview character of the text is intertwined with questions on the border of the philosophy of education and the history of political thought, which is a good introduction to further deepening the knowledge in both these areas.

## Kilka słów o liberalizmie *in genere*

Zauważam, że w przestrzeni publicznej często można spotkać się z daleko idącym uproszczeniem polegającym na przypisywaniu różnych zjawisk, poglądów czy zachowań związanych z odmiennymi typami liberalizmu do jednego hasła. Tym samym tworzony jest twór nazywany liberalizmem, który w rzeczywistości stanowi jedynie projekcję wybranych odcieni tegoż. Jednakże, co warto podkreślić, choć liberalizmy różnią się od siebie, budowane są na wspólnych podstawach. Pragnę jednak zaznaczyć, że zdecydowanie przeczą one trywializującemu, używanemu w nieodpowiednim kontekście hasłu „róbta, co chceta”. Wśród filarów liberalizmu wymieniane są następujące idee (za: Beniuszys, 2011, s. 30–33):

1. Idea wolności – choć można uznać ją za nadrzędną ideę liberalizmu, nie chodzi w niej bynajmniej o totalną wolność. Wolność liberalna jest ograniczona „koniecznością życia ludzi w strukturach społeczeństwa i państwa” (Beniuszys, 2011, s. 30). To ujęte nieco enigmatycznie ograniczenie można uznać za deklarację, by swoją wolnością nie ograniczać takiej samej wolności innych ludzi.
2. Idea indywidualizmu – liberalizm zakłada autonomiczność jednostki, która może sama o sobie decydować.
3. Idea państwa prawa – w liberalizmie obecne jest założenie o redukcji funkcji państwa. Mówi się między innymi o tym, że państwo ma spełniać rolę ochrony słabszych jednostek, jednak jego uprawnienia powinny być maksymalnie ograniczone.
4. Idea równości – jak podkreśla Piotr Beniuszys (2011, s. 32), jest to idea problematyczna. Wciąż otwarte pozostaje pytanie, jak uzgodnić ideę równości z ideą wolności?
5. Idea społeczeństwa – nie jest jednorodna. W klasycznym liberalizmie społeczeństwo uznawano za konstrukt teoretyczny. Niektóre z późniejszych nurtów liberalizmu wskazywały na znaczenie, jakie ma społeczeństwo w realizacji innych idei liberalizmu, np. idei wolności czy równości, a także, co ważne, idei państwa prawa.

6. Idea wolnego rynku – ową ideę można interpretować jako naturalną konsekwencję pozostałych haseł liberalizmu, m.in. wolności jednostki (a więc także wolności w sferze ekonomii). Ponadto mechanizmy wolnego rynku są apolityczne, niezależne od decydentów, stąd świetnie współgrają z liberalną ideą państwa prawa jako państwa o bardzo ograniczonym polu ingerencji w życie jednostek.

7. Idea zmiany społecznej – egzemplifikacja wiary w postęp społeczny.

Już z przeglądowego przedstawienia głównych idei liberalizmu wyraźnie widać, że nie jest to nurt pozbawiony sztywnych zasad. Fundamenty, na których rozwijają się różne jego rodzaje, są jasno określone, choć niepozbawione drobnych niejasności czy problemów interpretacyjnych (jak choćby w przypadku idei równości).

Choć „złotym wiekiem” dla myśli liberalnej określa się wiek XIX, pojawiła się ona dużo wcześniej. John Gray (1994) zaznacza, że pewne sygnały o tworzącej się myśli, którą dziś nazwalibyśmy liberalną, sięgają starożytności. Echa liberalizmu doszukać się można choćby w szerzonym przez sofistów konwencjonalizmie, a idee liberalizmu pobrzmiwały także w myśli Cycerona (sędzia jako głos, którym przemawia prawo) czy Marka Aureliusza (partycypacja w logosie, jaka staje się udziałem rozumnych istot ludzkich).

Wraz z oświeceniem nastąpił rozwój liberalizmu europejskiego. To właśnie wówczas Condorcet napisał *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, dający wyraz wierze w wymienioną w niniejszym artykule ideę zmiany społecznej, we Francji rozwijał się liberalizm wzorowany początkowo na angielskim, upadły ostatecznie pod naporem rewolucji francuskiej. Monteskiusz na kartach *O duchu praw* sprzeciwiał się despotyzmowi (w literaturze można napotkać pytanie o to, czy Monteskiusz był liberałem, choć *O duchu praw* często bywa odczytywane właśnie w duchu liberalnym; zob. np. Spector, 2012), a Adam Smith stworzył znamienite *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, wyrażając opinię na temat liberalnej wolności jako wolności możliwej do pogodzenia z identyczną wolnością pozostałych jednostek (Gray, 1994).

Wspomniany już XIX wiek to czas rozkwitu europejskiej myśli liberalnej. Ów rozwój można kojarzyć ze zmianami legislacyjnymi, z którymi był ściśle związany. Obywatele Anglii cieszyli się dużą wolnością, notowano także sporo liberalnych ustaw, np. Ustawę o emancypacji katolików (1829), dzięki której zyskali oni pełne prawa polityczne, Ustawę o reformie, która miała na celu korekcję niektórych praw wyborczych (1832) czy wreszcie Zniesienie praw zbożowych (1846) (warto dodać, że powstała Liga Antyzbożowa jednoczyła grupy radykalne z liberalnymi) (Gray, 1994). Dopiero w połowie XIX wieku dochodzi do rozłamu liberalizmu w Anglii –

liberalizm klasyczny i liberalizm angielski zaczynają się od siebie oddalać. Wraz z I wojną światową stulecie liberalizmu chyli się ku upadkowi, czego wyrazem są choćby powstałe w Niemczech i USA ruchy antyliberalne (Gray, 1994).

Koszmar II wojny światowej zaowocował w Europie tendencją do tego, by nie wracać do idei liberalnych (Gray, 1994). Mimo tego trendu w okresie II wojny światowej wciąż można odszukać myślicieli, którzy pozostali wierni klasycznemu liberalizmowi. Wśród piewców idei liberalnych z całą pewnością można wymienić Friedricha Augusta von Hayeka, autora m.in. *Konstytucji wolności* (1960), przeciwnika interwencjonizmu (był orędownikiem tzw. subiektywistycznej teorii wartości mówiącej o tym, że o wartości decydują preferencje jednostek) i zwolennika ponownego przyjęcia przez Europę klasycznego liberalizmu czy Karla Poppera, filozofa i autora słynnego *Spółczeństwa otwartego i jego wrogów* (1945). Okres po II wojnie światowej to także czas znamienitych dzieł liberalnych, takich jak np. *Dwie koncepcje wolności* sir Isaiaha Berlina (1958) czy słynne *Theory of Justice* Johna Rawlsa (1971).

Niniejszy tekst nie ma na celu dokładnego przedstawienia historii myśli liberalnej, jednak sam zarys wspominający wybrane momenty owej historii pokazuje, że jest ona bogata i pozostawia ogromny ślad nie tylko w myśli politycznej, ale także ekonomicznej, społecznej oraz filozofii.

Stykając się z myślą liberalną po raz pierwszy, może się wydawać, że największy wpływ ma ona na sferę gospodarki. Zauważam, że często hasło „liberalizm” łączy się automatycznie z pojęciami ekonomicznymi, takimi jak np. wolny rynek. Faktycznie, klasyczny liberalizm implikował proste połączenie pomiędzy wolnością indywidualną a wolnym rynkiem i własnością prywatną. Myślę, że właśnie w pojęciu własności prywatnej dostrzegalnym staje się, że ma ono więcej niż tylko materialne znaczenie. Warto więc zatrzymać się przy tym wątku. W myśli liberalnej odnaleźć można dużo szerszą interpretację własności prywatnej, m.in. jako możliwości dysponowania swoimi talentami czy też własną pracą (Gray, 1994). Dodatkowo, pojęcie własności prywatnej może pociągać za sobą inne wolności, takie jak wolność do pracy, zawierania umów, a nawet, choć wydaje się to odległe, zrzeszania się (Gray, 1994). Widać więc wyraźnie, że łączenie hasła wolności jedynie ze sferą ekonomii jest zbyt daleko idącym uproszczeniem, pozbawiającym myśl liberalną jej głębi.

Za jedno z bardziej interesujących rozszerzeń rozumienia własności prywatnej uważam to odnoszące się do naszych zdolności. Przywodzi ono na myśl bardzo istotną i, według mojej opinii, wymagającą stałej dyskusji sferę życia: edukację. Warto w tym miejscu pochylić się nad tytułowym liberalizmem w edukacji i zastanowić się, jaki wpływ mogą mieć idee liberalne na nauczanie w szerokim tego słowa znaczeniu (nie tylko systemowym).

## Liberalizm w edukacji

Do tej pory przedstawiałam liberalizm w kontekście jego klasycznej formy, zaznaczając przy tym, że choć niektóre idee można uznać za fundamentalne, to mimo wszystko trudno mówić o jednym liberalizmie. Zastanawiając się nad liberalizmem w edukacji, warto pozostać w kręgu rozważań prowadzonych w odniesieniu do neoliberalizmu.

Pytaniem, które należy sobie w tym miejscu postawić, jest to, czy w dobie pluralizmu ideologii można mówić o jakimkolwiek wpływie neoliberalizmu na edukację? Wątpliwości te rozwiewa profesor Eugenia Potulicka: „Również zrozumienie reform edukacji, dokonujących się na świecie od lat osiemdziesiątych XX wieku, nie jest w pełni możliwe bez analizy teorii, ideologii, filozofii i praktyki neoliberalizmu” (Potulicka, 2011, s. 234).

Warto, za Potulicką (2011), raz jeszcze, choć w nieco innej odsłonie, przyjrzeć się głównym zasadom widocznym w neoliberalizmie (włączenie przez autorkę do myśli neoliberalnej takich haseł jak np. korporacyjność, globalizacja czy libertarianizm bywa krytykowane lub poddawane dyskusji; zob. np. Szwabowski, 2013).

Omawiając teoretyczne kwestie związane z liberalizmem, Potulicka (2011) podkreśla jego wolnorynkowość. Myślę, że należy zadać pytanie, czy ową cechę neoliberalizmu można by wprost przenieść na grunt edukacji jako przyczynek do konkurencyjności na tym polu? Ponadto, jak przypomina profesor Potulicka (2011), wśród zwolenników neoliberalizmu znajdują się i tacy, którzy podnoszą własność do rangi świętości. Jeden ze wspomnianych wcześniej sposobów rozumienia własności prywatnej (w myśli neoliberalnej zestawianej ze sprawiedliwością) rozumie ją jako dysponowanie własnymi talentami czy zdolnościami. Czy właśnie one nie bywają podnoszone do świętości w edukacji?

Neoliberalizm, szczególnie w swojej radykalnej wersji, jaką jest libertarianizm, hołduje zasadzie wolności wprost korespondującej z zasadą wolnego wyboru, która obciąża jednostkę w obszarze odpowiedzialności, pozbawiając ją wszelkich złudzeń, że winą za złe wybory można obarczyć kogokolwiek prócz siebie samego (Potulicka, 2011).

Wciąż aktualne pozostaje hasło indywidualizmu, a przy tym, choć nie jest to stanowisko pozbawione słabych punktów czy kwestii spornych, także równość wobec prawa czy równość głosu, jako ważne z praw indywidualnych (Potulicka, 2011). W kontekście rozważań wokół edukacji warto przytoczyć następujące zdanie:

W neoliberalnej wizji każdy człowiek jest przedsiębiorcą zarządzającym swoim życiem. Ta idea to idea czysto neoliberalna. Nakaz autonomii wymaga od każdej jednostki niezა-

ležności od innych. Jest to podmiot ekonomiczny, prywatny właściciel dóbr, które stara się utrzymać i powiększyć, podmiot życia gospodarczego – *homo oeconomicus* (Potulicka, 2011, s. 241).

Uprawnione się zdaje, by w takim ujęciu rozumieć edukację nie jako np. przywilej czy możliwość, ale jako produkt, a ucznia postawić w roli konsumenta (a jak argumentują niektórzy myśliciele, z czasem konsument staje się towarem; Potulicka, 2011). Taki wizerunek szkoły koresponduje ze znaną – zwłaszcza z gruntu amerykańskiego – strategią kontraktów, np. nauczycielskich (Potulicka, 2012), co znów może prowadzić do skojarzenia edukacji z korporacją. Ponadto, w myśl teorii kapitału społecznego, sama edukacja, a ściślej mówiąc jej rezultaty, są towarem (Potulicka, 2012). Stajemy się towarem, nabywając cechy czy umiejętności za towar uznawane. Konsekwencje tego typu działań mogą być wielopłaszczyznowe i daleko idące. Szczególnie widoczne zdają się być w odniesieniu do edukacji wyższej (jednym z zagrożeń może być ograniczenie wolności nauki poprzez jej uwikłanie w korporacyjne interesy; o implikacjach idei neoliberalnych dla szkolnictwa wyższego pisze np. Lynch, 2006). Sądzę, że to bardzo istotna kwestia, szczególnie w kontekście tzw. „uprawiania nauki” i groźby wpływu korporacji na rzetelność badań naukowych. Kapitał ludzki jest tym wyższy, im większa jest użyteczność jednostki:

Szacunki Census Bureau z roku 2004 sugerowały, iż każdy kolejny rok nauki podnosi wysokość zarobków o 10%. Istnieją jednak kontrowersje dotyczące tego, jaka jest przyczyna powiązań między uposażeniem a wykształceniem. Jedni argumentują, że nie jest to związek przyczynowy, należy bowiem zakładać możliwość przyczynowego związku ze zdolnościami i wykształceniem oraz wysokością pensji. Drudzy twierdzą, że edukacja kształtuje umiejętności i kapitał ludzki podwyższający ludzką produktywność (Potulicka, 2012, s. 28).

Jestem zdania, że w takim ujęciu istotnie istnieje związek pomiędzy poziomem edukacji a ekonomią, czy inaczej mówiąc tzw. wartością ekonomiczną jednostki.

Taka wizja współgra z zarysowanym wcześniej wątkiem konkurencyjności szkół. Nie należy pomijać również kwestii konsumpcjonizmu, który także jest w kulturze neoliberalnej obecny. Być może, w tej odsłonie, edukację należy rozumieć jako konsumowane dobro, którego rodzaj wybieramy niczym ulubione ciasteczka ze sklepowej półki. Szkoła będzie w tym kontekście usługodawcą, a uczniowie (czy też ich rodzice) – klientami. Jak podkreśla Potulicka (2011), neoliberalny system edukacji zakłada nie tylko istnienie szkolnictwa wyłącznie prywatnego, ale i oddanie wyłącznie rodzicom prawa do decydowania o tym, co dobre a co złe dla ich dzieci (Potulicka, 2012). Choć, co warto podkreślić, w poszukiwaniach infor-

macji dotyczących liberalizmu w edukacji natrafić można także na interpretację znacząco marginalizującą rolę rodzica w wyborach edukacyjnych dzieci:

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 (Rojek, 2018, s. 98).

Należy w tym miejscu dodać, że coraz częściej sektor prywatny oznacza także wczesną edukację (żłobki i przedszkola), upatrując w edukacji szeroko pojętych korzyści ekonomicznych (Potulicka, 2014). Edukacja staje się więc taką samą usługą, jak wszystkie inne i podlega podobnym prawom rynkowym.

W wątkach dotyczących edukacji neoliberalnej pojawia się rzecz jasna wiele wątpliwości oraz krytyka na różnych płaszczyznach (Potulicka, 2011). Pierwszym pytaniem, jakie nasuwa się w tym miejscu, jest pytanie o pogodzenie wolności z tak twardo stawianą władzą rodzicielską w zakresie doboru sposobów i treści nauczania. Czy nie godzi to w wolność jednostki, w tym prawo własności, jakim jest dysponowanie własnymi talentami? Oczywiście podobne pytanie można by odnieść do edukacji państwowej, niejako „narzucanej z góry”. Niemniej jednak nie można pozostać obojętnym wobec rodzącej się wątpliwości w tej kwestii. Drugim pytaniem, które również pozostanie otwarte, jest to, czy wobec hegemonii wolnego rynku, konsumpcjonizmu i groźby stawiania się towarem edukacja faktycznie ma potencjał rozwijania zdolności (niekiedy niebędących topowymi umiejętnościami na rynku pracy, lecz służących szeroko rozumianemu rozwojowi osobistemu), czy jest jedynie fabryką osób użytecznych? Jak pisze Potulicka:

Wybór publiczny i model rynkowy zawierają funkcjonalistyczną wizję szkoły – ideę, że powinna ona wyposażać uczniów w techniczną wiedzę, a szczegóły jej dotyczące powinny być określane przez zapotrzebowanie społeczne i ekonomiczne na określone umiejętności. Misja i struktura organizacyjna szkoły ma wynikać z zadań w zakresie kształtowania umiejętności, a nie być wyprowadzana z ideologii. Teoria publicznego wyboru oferuje wyjaśnienie niezadowolającego funkcjonowania edukacji publicznej, zgodnie z którym jej instytucjonalna organizacja promuje nieefektywność i nie oferuje nagród za lepsze zaspokajanie potrzeb (Potulicka, 2012, s. 30–31).

I wreszcie, według mnie bardzo istotne pytanie, czy założenie o wyłącznie prywatnej edukacji i pozostawieniu rodziców jako jedynych decydentów w kwestii nauki swoich dzieci nie ogranicza wolności wyboru w tej kwestii? Być może ktoś chciałby mieć wybór, w którym znalazłoby się miejsce na publiczną edukację lub przekierowanie wyboru szkoły na grono ekspertów? Stoję na stanowisku, że wszę-

dzie tam, gdzie pojawia się „tylko” lub „jedynie”, pojawia się również groźba radykalizmu.

Nasuwa się tu jeszcze jedna, drobna uwaga. Jeśli edukacja miałaby podlegać czysto wolnorynkowym prawom, byłaby kształtowana przez korporacje, milionerów, różnorodne organizacje. Każdy z podmiotów mógłby swobodnie dobierać treści kształcenia (jedni uczyliby kreacjonizmu, inni teorii płaskiej ziemi, a byłyby też szkoły, które kładłby nacisk na najnowsze badania z różnych dziedzin czy samodzielne myślenie). Czy nie godzi to w równość dostępu do wiedzy?

Otwartym pozostaje także wątek roli nauczyciela. Zdaje się, że w neoliberalnej wizji, gdzie edukacja jest usługą, nauczyciel przyjmuje rolę świadczeniodawcy owej usługi (Rojek, 2018). Tego typu określenie roli pedagoga dystansuje z rozważań wszelkie kwestie związane z ideą nauczania czy szeroko rozumianym „powołaniem nauczyciela”, sprowadzając edukację na grunt czysto praktyczny, bez romantycznych implikacji. Sprzyja temu także urynkowanie treści nauczania, które jest naturalną konsekwencją komercjalizacji i prywatyzacji sektora edukacyjnego.

Do tej pory liberalizm w edukacji był omawiany w sposób, który można określić pionowym, a więc przebiegającym przez cały systemu edukacji, myślenia o nauczaniu w perspektywie rynkowej, organizacji szkół na wszystkich szczeblach. Sądzę, że warto pochylić się także nad ingerencją w poprzek, a więc w sam sposób nauczania czy też rozumienia przedmiotu na jego metapoziomie. Wątek ten zostanie rozwinięty na przykładzie zjawiska fobii matematycznej w różnych jej perspektywach (od neurobiologicznej do społecznej).

Ideologiczne uwikłanie matematyki jest szerokim i bardzo interesującym zagadnieniem, jednak w niniejszym tekście zostanie ono jedynie zarysowane. Nadrzedną perspektywą pozostaje liberalizm w edukacji. Matematyka, jako „królowa nauk”, bywa naiwnie postrzegana jako wolna od politycznych czy ideologicznych obciążeń. Nic bardziej mylnego. Choć w swojej istocie jest wolna od „nagięć interpretacyjnych”, wyniki bowiem nie kłamią, a jeśli kłamią, to oznacza to jedynie błąd w obliczeniach, problem dotyczy nie samego przedmiotu, ale raczej metaanalizy, a więc zastanowienia się, czym matematyka jest, jaki jest status ontologiczny jej bytów, czy każdy może ją zgłębić itp., a więc ideologizacji podlegają zagadnienia szeroko rozumianej filozofii matematyki czy też metamatematyki.

Rozumienie, czym w swojej istocie jest matematyka (a rozumienie to *implicite* określa sposób jej nauczania), zależne jest od ideologii. Tak na przykład na gruncie socjalizmu można opisać matematykę jako element kultury, a zakres i sposób jej nauczania jako wyznacznik różnic klasowych (socjalistycznym ideałem byłoby traktowanie matematyki czysto użytkowo), funkcjoniści dopatrują się w mate-



matyce zbioru pewnych procedur czy technik obliczeniowych, również kładąc nacisk na użyteczność (choć hołdują przy tym mitowi o naturalnych zdolnościach matematycznych, a więc stereotypowi dotyczącemu elitarności matematyki), konserwatywni matematycy natomiast, choć często skłaniają się do elitaryzmu matematyki, gotowi są postrzegać ją bardziej jako sztukę niż naukę, krytykując przy tym używanie matematyki do celów pozamatematycznych, a radykałsi opowiadają się za demokratyzacją nauczania matematyki w myśl społecznej sprawiedliwości: sprzeciwiają się przy tym tak głęboko zakorzenionym w myśleniu o matematyce mitom, jak np. mit drabinowy (inaczej mówiąc, przekonaniu o kumulatywnym charakterze wiedzy matematycznej) (Kopciwicz, 2010).

Liberałowie matematyczni stawiają nacisk na aktywizację ucznia oraz, co bardzo istotne, podkreślają psychologiczne (emocjonalne) aspekty nauczania matematyki:

Liberałowie wprowadzili do publicznej debaty o nauczaniu matematyki pojęcia „fobii matematycznej” oraz „lęku przed liczbami”. Do najistotniejszych zadań, które stawiają przed nauczycielami matematyki, należy stymulowanie naturalnej ciekawości poznawczej, ale i odwagi, wiary we własne siły i możliwości, zaufania do siebie jako jednostki myślącej. Liberałowie podkreślają również to, że powstanie matematyki jest rezultatem procesów twórczych, dlatego jej nauczanie powinno się odwoływać do szerokiego spektrum metod aktywizujących te procesy (Kopciwicz, 2010, s. 44).

Pragnę podkreślić, że różnice, o których wspomniałam, niosą za sobą istotne konsekwencje. W odmiennościach ideologicznych dotyczących matematyki nie chodzi bowiem jedynie o koloryt sporów akademickich czy poglądów wyrażanych w metamatematycznych traktatach. Owe różnice korespondują z rzeczywistym nauczaniem matematyki, tj. doborem treści kształcenia oraz sposobów jej przekazywania. Są także drogami do próby znalezienia odpowiedzi, co mogłoby zapobiec zjawisku analfabetyzacji matematycznej (liberałowie matematyczni nadziei upatrują w porzuceniu dogmatyzmu na rzecz twórczego ujęcia matematyki) (Kopciwicz, 2010).

## Podsumowanie

Zagadnienie liberalizmu jest tematem wielowątkowym, co widać choćby w odniesieniu do jego obecności w sferze edukacji. Przegląd materiałów źródłowych wskazał na poważne konsekwencje przyjęcia takiej, a nie innej postawy wobec świata (bo tak właśnie mogą być postrzegane ideologie, teorie polityczne itp.).

Neoliberalizm w różnych odsłonach przeniknął do życia społecznego, sposobu myślenia o rozmaitych, istotnych dla codziennego funkcjonowania oraz rozwoju społecznego kwestii. Jedną z nich jest właśnie edukacja. Dla pedagoga temat ten jest wart dalszego pogłębiania. Jednak już zarys zagadnienia, który został dokonany w niniejszym tekście, uświadamia mnogość aspektów, które należałoby zbadać. Już sama świadomość ich istnienia oraz istotności stanowi wartość dodaną.

## Bibliografia

- Beniussys, P. (2011). Zakres wpływu idei liberalizmu na procesy polityczne w zmieniającej się rzeczywistości kulturowej i cywilizacyjnej współczesnego świata. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 8, 30–44.
- Gray, J. (1994). *Liberalizm* (R. Dziubecka, tłum.). Wydawnictwo Znak.
- Kopciwicz, L. (2010). Matematyka w ideologiach, ideologie w matematyce – badanie szkolnego funkcjonowania matematyki jako pola wytwarzania kultury. *Forum Oświatowe*, 1(42), 39–51.
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and marketisation: The implications for higher education. *European educational research journal*, 5(1), 1–17.
- Potulicka, E. (2011). Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 234–257.
- Potulicka, E. (2012). Rynek w edukacji amerykańskiej jako teoria oraz ideologia. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(58), 23–36.
- Potulicka, E. (2014). Rynkowy model wczesnej edukacji a stanowisko profesjonalistów – perspektywa globalna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 26(3), 7–24.
- Rojek, M. (2018). Uczeń i nauczyciel w neoliberalnej teorii i praktyce edukacyjnej. *Studia z Teorii Wychowania*, 9(1(22)), 97–109.
- Spector, C. (2012). Montesquieu's The Spirit of the Laws in the history of liberalism. W: R. Geenens, H. Rosenblatt (eds.), *French Liberalism. From Montesquieu to the Present Day* (s. 57–72). Cambridge University Press.
- Szwabowski, O. (2013). Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym. *Praktyka Teoretyczna*, 7(1), 143–165.