

JOANNA RUTKOWIAK

Olsztyńska Szkoła Wyższa, Olsztyn
e-mail: joannarut1@gmail.com

Działania na poziomie *mezo* jako projekt odśrodkowej zmiany edukacyjnej. Między ekonomią a edukacją*

Celem tekstu jest prezentacja koncepcji zmiany edukacyjnej opartej na aktywności ludzi działających na poziomie *mezo* jako (po)średnim między odgórnymi i oddolnymi poczynaniami dynamizowania edukacji. Przedstawione zasady działania *mezo* wyprowadzono, przez dokonanie wglądu typu ejdetycznego, ze szkolnego projektu tutoringu wychowawczego. Omówione zagadnienie osadzono w kontekście dynamiki relacji ekonomii i edukacji.

Słowa kluczowe: *dynamika relacji edukacji-ekonomii, neoliberalne deformacje edukacji, poziom mezo, pole silne, pole słabe, kwestia, wewnętrzne uczenie się*

Powiązanie ekonomii i edukacji jako dziedzin wiedzy i praktyki społecznej, jest obecnie traktowane jako oczywiste. Warto jednak uświadomić sobie dynamikę tych relacji gdyż umożliwia to pogłębione interpretowanie ich aktualnej jakości.

Relacje edukacji i ekonomii w ujęciu mikro i makro

Związki między nazwanymi dziedzinami zarysowały się wyraziście po drugiej wojnie światowej, kiedy to wydatki oświatowe, odbierane jako zasadniczy czynnik

* Niniejsze opracowanie jest zmodyfikowaną wersją referatu wygłoszonego w Sekcji 27 VIII Zjazdu Pedagogicznego PTP *Edukacja-Inkluzja-Różnice*, Gdańsk 2013.

rozwoju i postępu powojennej odbudowy, zaczęły konkurować z wydatkami wojskowymi. Jak podają statystyki, w latach 1965–1968 procentowy przyrost wydatków na oświatę był nawet wyższy od wydatków wojskowych (Faure 1975, s. 68), chociaż w roku 1961 wzniesiono mur berliński co oznaczało, że zimna wojna już trwała i mogłoby wydawać się, iż pieniądze publiczne będą pochłaniane przede wszystkim przez zbrojenia.

W relacjach między ekonomią a edukacją także nastąpiła wówczas zmiana. O ile wcześniej rozwój oświaty szedł za postępem gospodarczo-ekonomicznym do jakiego pośrednio przyczyniały się twórcze jednostki wdrażające wynalazki o znaczeniu produkcyjnym, o tyle poczynając od lat 60. relacje te uległy zmianie. Do nowych zjawisk zaliczono więc to, że „oświata wyprzedza”, ale także to, że „oświata przewiduje”, co oznaczało tworzenie rozwojowych wizji mobilizujących do opanowywania nowej wiedzy i umiejętności oraz to, że społeczeństwo zaczęło odrzucać produkty tradycyjnego systemu oświatowego. Ówczesne przewidywanie oznaczało odstępowanie od dominacji tendencji reprodukcyjnych i nastawienie na przygotowywanie ludzi do innych, jeszcze nie istniejących stosunków i zadań, natomiast odrzucanie oznaczało krytyczne ustosunkowanie się, a nawet po części negowanie tego, co wytwarzała oświata zinstytucjonalizowana (tamże, s. 69–72). Społeczne tło tych tendencji stanowił przede wszystkim kontestatorski ruch młodzieżowy 1968 roku oraz towarzyszący mu nurt krytycznego pisarstwa pedagogicznego początków lat 70. na czele z jego liderami – I. Illichem, twórcą radykalnej idei „deskolaryzacji społeczeństwa” i E. Reimerem, autorem wyrazistego hasła *school is dead*.

Powyższe sygnały trzeba dopełnić przypomnieniem, że ówczesnym polityczno-kontrkulturowym nastrojom i wydarzeniom towarzyszył scjentystyczny kult nauki i techniki, co pośrednio stymulowało narastanie technokratycznych tendencji edukacyjnych. Chodziło o to, aby robotników wyposażać w zawodowe przygotowanie dające im – z jednej strony – awans społeczny, a z drugiej – zapewniające wysoką wydajność produkcyjną, znaczącą dla ekspansji ekonomicznej, w której dopatrywano się jednej z dróg realizacji idei postępu, włącznie z pokolonialnym wyrównywaniem cywilizacyjnych stanów krajów rozwiniętych i zacofanych.

Relacje między teorią kształcenia a poglądami ekonomicznymi formułowanymi z perspektywy mikroekonomicznej, polegały wtedy na akcentowaniu znaczenia rachunku ekonomicznego, w którym zestawiano instytucjonalne koszty i efekty kształcenia (zob.: Podoski, Piasecki 1971). O ile koszty te poddawały się wyliczeniom na różnych poziomach kształcenia, o tyle efekty były trudno uchwytnie, ciągle niedookreślone, co powodowało jednostronność naświetlania jakości międzydziedzinowych relacji. Ekonomika oświaty, w ramach której podejmowano ten temat, była początkowo obszarem niszowym, ale raporty oświatowe z lat 70. przyczyniły się do podniesienia jej rangi (zob.: Faure 1975; Botkin 1982). Podobne badania prowadzi się nadal, ale obecnie straciły one status modelowy i są traktowane jako – za ledwie – penetracje dziedzinowe. Przykładem mogą być szacunki prowadzone aktualnie w Stanach Zjed-

noczonych, dotyczące studiów medycznych, bądź polskie rachuby kosztów i efektów kształcenia ekonomicznego na poziomie wyższym (Jarecki 2011).

Przyglądając się obecnym, gwałtownie zmieniającym się podstawom relacji pomiędzy ekonomią a edukacją zauważamy, że coraz częściej są one osadzone w obszarze makroekonomii, w którym rozpatruje się gospodarkę jako całość z nastawieniem na rozumienie pełnego obrazu jej funkcjonowania i z uwzględnieniem w niej także edukacji. Warto zauważyć, że dawniejsze, poznawcze relacje edukacji i ekonomii, w których ekonomię określano jako „naukę współdziałającą z pedagogiką”, charakteryzowało zachowanie ich odrębności, której nie zakłócało wzajemne nachodzenie pól znaczeniowych. Polegały one na aplikowaniu określonego fragmentu ekonomicznej wiedzy dotyczącej wydajności produkcyjnej do obszaru „produkcowania” ludzi wykształconych oraz poszukiwaniu adekwatnych wskaźników nakładów i uzyskiwanych wyników.

Ten stan uległ radykalnej zmianie na przełomie lat 70. i 80. XX wieku, kiedy to nastąpiła intensyfikacja kapitalizmu motywowana przyczynami politycznymi oraz zamierzeniami wzmocnienia konkurencyjności gospodarki europejskiej wobec amerykańskiej (później także gospodarek innych krajów i kontynentów). Ukonstytuowała się wówczas idea i praktyka neoliberalno-panrynkowa, szeroko już opisana w literaturze (Hardt, Negri 2005; Harvey 2008; Sennett 2010 i in.). Rozszerzyła ona swoje wpływy poza gospodarowanie traktowane jako tradycyjna domena ekonomii i objęła swym zasięgiem całość ludzkiego życia z przenikaniem do jej głównych składników – materialnych, politycznych i kulturowych (Sztompka 2002).

Wypowiadając się dalej o relacji ekonomii i edukacji będę więc miała na uwadze ekonomię neoliberalną, ponieważ jest ona doktryną obecnie dominującą. Będę też eksponowała edukację jako element i wymiar kultury, ponieważ takie właśnie jest jej społeczne osadzenie. Z konstatacji o neoliberalnym zdominowaniu kultury wynika, że także zdominowanie dotknęło również edukację jako część kultury. Ta kwestia jest już wyrażenie nasświetlona w literaturze, gdzie sygnalizuje się negatywne wpływy neoliberalizacji na edukację. Newralgiczny problem ostatnich lat dotyczy przechodzenia od krytycznego wartościowania tego stanu rzeczy do pokrytycznych przemyśleń i refleksji nad tworzeniem projektów naprawczych (Kwieciński 2013; Zamojski 2014).

Relacja ekonomii neoliberalnej i edukacji – dwa punkty widzenia

Analizę wzajemnych stosunków edukacji i ekonomii neoliberalnej poprzedzę krótką wzmianką o obecnej kondycji tej doktryny i o jej doświadczaniu. Otóż trzy dekady jej rozkwitu, trwające od lat 80., przyhamował światowy kryzys 2008 roku, którego

skutki są powszechnie znane i aktualnie poddawane analizom. Reakcje na ten kryzys są zróżnicowane. Część ekonomistów jest zdania, że nie podważył on słusznych założeń neoliberalizmu jako kapitalizmu finansowego, przy których należy trwać i które w dalszej perspektywie umocnią gospodarkę. Natomiast inni, prowadząc krytykę owych założeń i akcentując słabość tezy o rynkowej samoregulacji i możliwościach racjonalizowania przewidywań podmiotów przez ekonometryczne modelowanie ich rynkowych zachowań, podkreślają zagrożenia wynikające z postępującego społecznego rozwarstwienia (Piketty 2015) i głoszą konieczność stworzenia nowej doktryny ekonomicznej – kapitalizmu etycznego z rynkiem refleksywnym (zob.: R. Frydman, J. Shiller, G. Soros, J. Stiglitz, T. Sedlaczek, P. Askenazy, T. Coutrot, A. Orlean, T. Kowalik, E. Mączyńska, G. Kołodko).

Głosy te, pozornie odległe od kwestii edukacji, pośrednio jednak jej dotyczą jako dziedziny z ekonomią powiązanej. Można je odnieść do pytania – czy pomysły poprawiania obecnej edukacji należy kojarzyć z zastąpieniem neoliberalnych rozwiązań ekonomicznych, które nadały edukacji jej obecną, niesatysfakcjonującą jakość, czy poszukiwać alternatywnych rozwiązań ekonomicznych eliminujących słabości neoliberalizmu, a więc i edukacji, czy też łączyć perspektywy zmiany edukacyjnej z innymi możliwościami?

Rozwijanie tematu zmiany edukacyjnej poprzedzę sygnałem o występujących w literaturze sposobach rysowania obecnych relacji edukacji i ekonomii. Bez ambicji wyczerpania zagadnienia przypomnę wcześniejsze, lecz nadal aktualne analizy T. Szkudlarki stawiającego problem zdominowania dyskursu pedagogicznego przez ekonomię, bądź tylko wywierania przez nią wpływów na domenę edukacji (Szkudlarek 2001). Wahanie między tymi punktami widzenia dostrzegam w dwóch autorskich konstatacjach. Pierwsza z nich głosi, że

(...) wspomniane "zatarcie granic" między ekonomią a kulturą prowadzi nie tyle do utożsamienia czy syntezy, co do wyraźnej asymetrycznej relacji pomiędzy nadal heterogenicznymi domenami, z których jedna (kultura) wyrażona zostaje w logice drugiej (ekonomii).

W konstatacji drugiej wskazuje się na dominację i przejęcie edukacji przez ekonomię:

Określenie znaczenia kultury przez ekonomię jest równoznaczne z jej opanowaniem, jest wyrazem kolonialnego poszerzania domeny ekonomicznej władzy (...) (Szkudlarek 2004, s. 93).

Jeśli przyjmie się, że ta ostatnia teza trafniej naświetla istniejący stan rzeczy, wówczas trzeba by uznać, że edukacja, która pod presją ekonomii straciła swoją tożsamość merytoryczną i perswazyjną i właściwie już nie istnieje. Oznaczałoby to, iż jej „odrodzenie się” w jakościowo nowej postaci można wiązać jedynie ze zmianami jakie zająć mogą we wnętrzu samej ekonomii, obecnie przeżywającej swoiste

interregnum międzysystemowe. Udziałem edukacji może wówczas być wyczekiwanie na takie wychylenie wyobraźni ekonomicznej jakie doprowadzi do wytworzenia i zastosowania w gospodarce nowych koncepcji ekonomicznych, z których edukacja, jako nie posiadająca własnej tożsamości, będzie korzystać „dzięki” owemu podporządkowaniu.

Inny sposób interpretowania współczesnych związków ekonomii i edukacji wyraża się językiem eksponowania komplikacji ich relacji, ale bez hipotezy utraty tożsamości jednej dziedziny na rzecz drugiej. Od strony semantycznej sygnalizuje to określenie „neoliberalne uwikłanie edukacji”. Owo „uwikłanie” traktuje się jako taki relacyjny układ, który nie przekreśla jednej jego strony natomiast akcentuje komplikacje związków, z dwukierunkową presją jednej strony na drugą motywowaną pozycją zależności/niezależności oraz – wynikającej stąd – ambiwalencji treści, celów, zasad i norm, regulujących te relacje. Cele owe charakteryzuje rozbieżność w obszarze deklaracji i realiów, niedookreśloność zasad, występowanie niejawnych założeń, a normy zaprzeczają ciągle jeszcze uznawanym standardom typu liberalnego. Powoduje to, że cała relacja jest dysharmonijna, przepełniona wewnętrznymi sprzecznościami, niejednoznaczna, a także problematyczna w obszarze etycznym.

Akceptacja hipotezy o współczesnym występowaniu neoliberalnego uwikłania edukacji oddaje przekonanie o zachowaniu samego tego fenomenu, ale z dostrzeganiem zmieniania się jakości edukacji spowodowanego jej znalezieniem się w specyficznych, właśnie splątanych relacjach rozpatrywanych dziedzin. Mobilizuje to do czynienia wglądu w owe uwikłania, a pośrednio, do tworzenia alternatywnych, pokrytycznych rozwiązań edukacyjnych.

Zestawienie jakości edukacji naznaczonej wpływami neoliberalnymi z kulturowo utrwalonymi czyli (około)liberalnymi standardami edukacyjnymi charakterystycznymi dla społecznego układu życia w warunkach demokracji parlamentarnej, pozwala wypunktować różnice między nimi dotyczące następujących negatywnych aspektów edukacji neoliberalnej, niesatysfakcjonujących w wymiarze jednostkowym i społecznym (Potulicka 2012):

- zaostrzenia selekcyjnej funkcji edukacji, jako konsekwencji narastającego neoliberalnego rozwarstwienia i nierówności społecznych;
- umacniania rynkowej zasady maksymalizacji zysku jako idei przewodniej także dla funkcjonowania edukacji ;
- nasilenia adaptacyjno-reproduktywnego elementu edukacji z osłabianiem jej wątku emancypacyjnego;
- osłabiania pierwiastka rozwojowego na rzecz eksponowania elementu edukacyjnej efektywności;
- osłabiania elementu duchowości i etyczności w oddziaływaniach edukacyjnych;
- osłabiania w nich wątku obywatelskości i więzi społecznych zamienianych na nastawienia indywidualistyczne;

- wymieniania elementu intelektualnego w kształceniu ludzi na element wąsko pragmatyczny;
- przesycania edukacji elementami sformalizowanymi, proceduralnymi, parametrycznymi, wskazującymi na jej instrumentalizację;
- osłabiania intelektualnego elementu w edukacji przez jej symplifikację (element ludyczny), fragmentaryzację, infantyлизację, standaryzację.

Wiążąc wymienione wątki zaproponuję zbierającą konstatację iż edukacyjne problemy z neoliberalizmem można interpretacyjnie osadzić w polu szeroko zarysowanej dysharmonii między intensywnością wytwarzania realizowanego w ramach gospodarki neoliberalnej, stanem ludzkiego rozumiejącego dostępu/braku dostępu do tego, co wytwarzane – do rzeczy, wiedzy, idei, relacji, a sposobami rozwojowego/zniewalającego korzystania/podlegania odpowiednim stanom przez ludzi żyjących w warunkach kultury neoliberalizmu.

Nazwane wyżej i inne – jako ich pochodne – właściwości edukacji neoliberalnie uwikłanej są wartościowane negatywnie (zob.: E. Potulicka, T. Szkudlarek, L. Witkowski, S. Futyma, M. Marciniak, M. Karwowska, M. Groenwald, L. Lewartowska, P. Rudnicki, J. Dobrołowicz). Zaznaczająca się coraz wyraźniej krajowa i światowa ich krytyka staje się punktem wyjścia dla formułowania argumentów na rzecz społecznej potrzeby przemyśleń i działań prowadzących ku zmianie edukacyjnej.

Zmiany edukacyjne w formie reform, czyli zmiany systemowe, a o takie chodziło by w sytuacji kulturowej dominacji neoliberalizmu, w sposób modelowy mogą być realizowane odgórnie bądź oddolnie. Model odgórny byłby koherentny wobec jednego punktu widzenia, rozpatrzonego tutaj jako hipotetyczny. Zgodnie z nim, postrzega się edukację jako domenę wchłoniętą i zawłaszczoną przez ekonomię; w takim układzie źródło zmiany edukacyjnej stanowiłaby nowa koncepcja ekonomiczna, konkurencyjna wobec neoliberalizmu, która nadałaby edukacji nową jakość. Wziętę tę podważa fakt, że alternatywnej ekonomii nie ma, a argumenty i postulaty krytycznych ekonomistów nie wytworzyły koncepcji o skali systemowej.

Z kolei model oddolnej zmiany edukacyjnej, opierający się na aktywności zaangażowanych jednostek i grup społecznych biorących na swoje barki przebudowę edukacji, czyli – w istocie – jej uspołecznianie, jest zadaniem od kilku dekad podnoszonym, ale wciąż nie zrealizowanym (zob.: Kwieciński 1992; Śliwerski 2009). Wynika to po części z rozproszenia sił społecznych zainteresowanych edukacją, a po części z długotrwałego oddziaływanie neoliberalnej ideologii, skutecznie odwodzącej od podejmowania bezinteresownych działań na rzecz dobra wspólnego.

Trzeciej możliwości naprawiania edukacji można – jak sądzę – poszukiwać na poziomie (po)średnim, na poziomie *mezo*. Prezentacji takiej właśnie koncepcji, mieszczącej się między kierowaniem odgórnym a oddolną aktywnością na rzecz zmiany edukacyjnej, poświęcam drugą część tekstu. Nie polega ona na opozycjonowaniu wykluczających się „filozofii” – kontestowania i odrzucania oddziaływań odgórnych i eksponowania wyłącznie oddolnej aktywności podmiotów edukacyjnych na rzecz

zmiany. Przedkładana propozycja koncentruje się natomiast na możliwościach korzystania z obydwu, czyli „górných” i „dolnych” źródeł zasobów i takim przetwarzająco-kreatywnym obchodzeniu się z nimi, aby stworzyć realne możliwości naprawy edukacji.

Aktywność poziomu *mezo* – ku naprawie edukacji neoliberalnie wypaczonej

Pomysł lokowania prac nad naprawianiem edukacji na poziomie *mezo* (gr. *mesos* – środkowy) nawiązuje, ale nie jest tożsamy ze znaną koncepcją działań instytucjonalnych, wypracowaną w latach 90. przez M. Fullana, P. Dallina i H.-G. Rolffa, osadzonej w teorii społeczeństwa uczącego się autorstwa S. Ransona oraz teorią organizacji uczących się P. Senge (Senge 2002; Potulicka 2001). Zagadnienia te empirycznie penetrowali m.in. S. Krzychała i B. Zamorska (Zamorska 2008).

Niemalą rozgłos zyskała koncepcja zmiany edukacyjnej M. Fullana, ukierunkowana hasłem „szkoła jako instytucja ucząca się”. Można ją zawrzeć w tezie:

Jednostki muszą natychmiast tworzyć nowy etos innowacji, taki, który ma zdolność stymulowania indywidualnej odpowiedzialności, kolektywnego zaangażowania w ustawiczną inicjatywę oraz zapobiegania narzucaniu zmian z zewnątrz (Fullan 2001, s. 59).

Odpowiednie pomysły edukacyjne nastawione były na podnoszenie i wyrównywanie osiągnięć uczniów i na respektowanie tego obowiązku traktowanego jako powinność moralna (Fullan 2006, s. 37). Ich realizacja wymagała aby dyrektorzy szkół jako menedżerowie edukacji uświadamiali sobie charakter szerszego kontekstu społecznego w jakim osadzona jest oświata. I chociaż M. Fullan jest autorem hasła *każdy pedagog musi się starać być efektywnym czynnikiem zmiany* (tamże, s. 143), to w jego tekstach pobrzmiwa nuta menadżeryzmu. Wyraża się ona podkreśleniem roli dyrektora szkoły jako lidera, choć – jak wiemy – w warunkach społeczeństwa neoliberalnego jest on uwikłany w najrozmaitsze układy biurokratyczne co sprawia, że trudno spodziewać się po nim krytycyzmu wobec społecznych, ekonomicznych i politycznych warunków funkcjonowania oświaty (tamże, s. 158).

Zarówno w wypowiedziach M. Fullana, jak i w koncepcji P. Senge, rysuje się element wydajności, efektywności i konkurencyjności, którą należy osiągać doskonałą organizację pracy instytucji z wykorzystaniem teorii zarządzania wcześniej wypracowanej dla placówek produkcyjno-usługowych (Senge 2002). Członek organizacji uczącej się ma wprawdzie dostrzegać problemy, zmieniać sposób własnego myślenia, ale jaki ma być merytoryczny kierunek tych zmian – tego teoretyk nie eksponuje. Bra-

kuje tutaj uwzględniania realnego zakorzenienia edukacji w kontekście społeczno-politycznym, choć ten wymiar jej funkcjonowania jest kluczowy dla zrozumienia jej neoliberalnego uwikłania. Dlatego hasła w rodzaju: „zaspokajać potrzeby młodych ludzi”, „społeczeństwa w świecie ciągłych wyzwań”, wysuwane chociażby przez P. Dallina (Hildebrandt 2001) są w istocie abstrakcyjnymi, pustymi zawołaniami, słabo powiązanymi z realiami życia i przez to jałowymi dla sprawy faktycznej zmiany edukacyjnej.

Pomimo zasygnalizowanych wyżej uwag krytycznych w myśleniu o naprawianiu edukacji przez działania na poziomie *mezo* odwołuję się do przypomnianych teorii ponieważ łączę mój projekt z aktywnością ludzi działających w instytucjach. Różnica polega na tym, że mówiąc o efektywności nie mam na uwadze efektywności poszczególnych placówek podnoszonej dzięki menadżerskim zabiegom, lecz ukierunkowane wspólnotowymi intencjami tworzenie się sieci działań ludzi wprawdzie instytucjonalnie rozproszonych, ale współpracujących ideowo w ramach działalności podejmowanej na rzecz instytucji edukacyjnych, które uważają za sensowną. Przeciwwstawiając się neoliberalnym deformacjom edukacji, wytwarzają projekty jej pozytywnej modernizacji. To współdziałanie pedagogów połączonych koncepcją wspólnego projektu pracy pedagogicznej uwzględniającej specyfikę instytucji, osób i społeczno-kulturowych kontekstów w jakich działają, w moim wyobrażeniu może zarówno opierać się, jak i prowadzić do wytwarzania „struktur poziomych” jako potencjalnie znaczących dla zmiany edukacyjnej realizowanej w formule *mezo*.

Samo pojęcie struktur poziomych funkcjonuje nie tylko w wąskim sensie instytucjonalnym lecz także w charakterystykach szerszej zakrojonej aktywności społeczno-politycznej. Przypomnę, że jest ono przywoływane w analizach polskich wydarzeń solidarnościowych, w których podkreśla się rolę zastosowania w *Solidarności* właśnie horyzontalnej formuły międzyzakładowej, która okazała się skuteczna w działaniach przekształcających system. W budowaniu analogicznych struktur edukacyjnych chodziłoby o tworzenie instytucjonalnych powiązań typu *mezo* osiąganych dzięki współdziałaniu pedagogów łączących własny udział w zmianie edukacyjnej z rozpoznawaniem obecnych deformacji edukacji i uwzględniających społeczno-polityczne konteksty podejmowanej aktywności modernizacyjnej. Tej wewnętrznie umotywowanej działalności musi towarzyszyć świadomość, że uczenie się zmian w instytucjach edukacyjnych jest programowo ograniczone przez nacisk i inercję struktur zastanych.

Jeśli tak, to samo ułożenie inicjatywy zmiany na poziomie instytucji osadzonych między „górami” jako centrum zarządzania i decyzji, a „dołami” – czyli organizacjami jednostek uczestniczących w edukacji nie będzie wystarczające. Ważniejsze dla zmiany są zawsze treści działania, ujęte w formę kwestii merytorycznych, jakie są przyjmowane przez ludzi i traktowane jako zadania w ramach realnie prowadzonych prac. Jestem zdania, że owych kwestii, jako treści znaczących dla zmiany, a będą je w dalszym wywodzie określała mianem „pól silnych”, należy wypatrywać w takich miejscach układu systemowego, w których:

- idzie o kluczowe dla edukacji, a nawiązujące do potrzeb, pragnień i potencjałów danej społeczności, tworzenie szans na rozwój człowieka pod względem intelektualnym, duchowo-moralnym i społecznym, z osadzeniem ich w ramach współtworzonych sensów, jakie przypisują edukacji jednostki i społeczeństwa;
- akcentuje się szeroki, podmiotowy dostęp do edukacji;
- „reformatorzy” są osadzeni w polu praktyk edukacyjnych, mają do nich bezpośredni dostęp, co umożliwia monitorowanie ich aktualnego stanu i sprzyja porównywaniu teorii i praktyki; efektem tej orientacji jest refleksja nad procesami wychowania;
- w działaniach naprawczych edukacji uwzględnia się ich wymiar etyczny;
- w wymiarze roboczym sięga się do obszarów o otwartych sensach, a więc takich, które dotyczą potencjalnie znaczących aspektów edukacji, czyli jej „pól silnych”, a które bywają przez system interpretacyjnie banalizowane, niewyraźnicie albo jednostronnie werbalizowane, traktowane ogólnikowo, formalizowane i przez to jawiące się jako pola edukacyjne „słabe”. Tworzy to realne szanse podjęcia działań zorientowanych na przekształcanie owych „pól pozornie słabych” w „pola faktycznie silne”.

W tym ostatnim punkcie idzie o to, aby potencjalni innowatorzy sytuowali się w znaczących obszarach życia instytucji edukacyjnych („pola silne”), ale traktowanych przez system jako miejsca mało znaczące („pola słabe”). Ich bycie „w systemie” umożliwi dostrzeganie, rozpoznawanie i eksponowanie potencjału pola, a ich bycie „wobec systemu” powinno pozwolić na jego wykorzystanie na rzecz projektowanej zmiany. Wydaje się, że zbliżone stanowisko zajmują M. Hardt i A. Negri gdy charakteryzują jakość osadzenia podmiotów w „Imperium” i omawiają możliwości i trudności wydobywania się z jego obszarów (Hardt, Negri 2005).

Jako przekonujący przykład działań realizowanych na poziomie *mezo* potraktowałam pracę prowadzoną w formie tutoringu wychowawczo-rozwojowego. Projekt ten jest oryginalnym dorobkiem praktycznych działań nauczycieli we wrocławskich szkołach ALA. Praca wychowawcy jest niezwykle znacząca dla społecznego rozwoju uczniów i dlatego postrzegam ją i określam mianem „pola silnego”, a zarazem jest formalizowana, wręcz biurokratyzowana w szkołach zdominowanych neoliberalnie, co w obecnych realiach instytucjonalnych czyni ten element pracy nauczycielskiej „polem słabym”. Stosowanie formuły tutoringowej sprzyja przekształcaniu jakości tych pól.

Tutoring wychowawczy – szkicowy opis metody

Przedstawiam dalej *casus* działania edukacyjnego, przemyślanego i uprawianego od dwudziestu lat przez pedagogów skupionych wokół wrocławskiej szkoły ALA

(Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie) oraz obecnie – Instytutu Tutoringu Szkolnego, jako środowiska Towarzystwa Edukacji Otwartej. Projekt ten realizowany obecnie także w innych formułach, we współdziałaniu z nauczycielami kilku szkół w Polsce, odbieram jako wręcz „wzorcowy” dla praktyk naprawy systemu edukacyjnego prowadzonego na poziomie *mezo*. Projekt ten zrekonstruuje w pierwszej kolejności jako określoną metodę pracy wychowawcy klasowego, ponieważ właśnie ten wymiar eksponują jego pomysłodawcy i realizatorzy (Budzyński i In. 2009). Następnie spróbuję wyprowadzić z niego zasady jako punkty dyskursywne o wyższym poziomie ogólności, czyli takie, które można by potraktować jako *principia* poczynań reformatorskich wobec systemu edukacji realizowanych na poziomie i w jakości *mezo*.

Tutoring wychowawczo-rozwojowy, (odróżniony od mentoringu i coachingu), nawiązujący pośrednio do antycznej tradycji indywidualnych mistrzów-nauczycieli wybitnych postaci życia publicznego oraz – pośrednio – do brytyjskiej tradycji akademickiej uniwersytetów Oxford i Cambridge, gdzie ma on wyraźniejsze ukierunkowanie dydaktyczne, jest metodą indywidualnej pracy wychowawczej opiekuna-tutora z uczniem, pozostających w bezpośrednich, osobowych kontaktach, opartych na zaufaniu i relacjach dialogowych.

Referując założenia tutoringu wychowawczego z nawiązaniem do bliskiej sobie teorii dialogu autorstwa ks. J. Tarnowskiego, połączonej z doświadczeniami własnymi, M. Budzyński przedstawił następujące idee tej metody. Są to: idea niezbywalnej godności, permanencji, inter- i intrakcyjności, nieokreśloności, transgresyjności, egzystencjalności (Budzyński 2009, s. 64–65). Inni uczestnicy projektu (Brzezińska, Rycielska 2009; Antczak-Sokołowska 2009) także formułują ogólne zasady tutoringu, które pojmują bardziej jako podstawy trafnego realizowania tej „innowacji mikrosystemowej”, niż jako zasady zmieniania edukacji z pozycji odśrodkowej, a właśnie takie jej rozumienie pragnę wyeksponować w wypowiedzi własnej.

W szkolnej codzienności praca wygląda tak, że miejsce jednego klasowego wychowawcy, który swoją uwagę powinien otoczyć około trzydziestu uczniów, gdyż taka jest obecnie standardowa liczebność szkolnych klas, zajmują tutorzy. Dawniej byli oni wybierani indywidualnie przez uczniów, a obecnie, kiedy praktyka tutoringu zaistniała także w szkołach publicznych, są wyznaczani administracyjnie, lub wyłaniani drogą losowania, ale z możliwością dokonania zamiany w obrębie danego wyboru. Tutor pracuje z około dziesięcioma osobami. Praca przebiega w formie osobowych kontaktów i wzajemnego darzenia się uwagą. Ma charakter ustawicznego dialogu z uczniem zorientowanego na wykorzystanie jego zainteresowań i mocnych stron.

Do zadań tutora-wychowawcy należy:

- ułożenie z uczniem planu pracy na semestr w formie spisanej umowy (kontraktu);
- monitorowanie sytuacji szkolnej i postępów ucznia w ciągu semestru;
- odbywanie cotygodniowych (krótkich) spotkań z uczniem;
- tutorial, czyli jedno spotkanie w miesiącu trwające co najmniej 30–40 minut (rozmowa tutorska);

- utrzymywanie kontaktu z rodzicami;
- podsumowanie wraz z uczniem wykonania przez niego planu pracy na koniec semestru z zainspirowaniem autorefleksji ucznia;
- prowadzenie dokumentacji tutorskiej – opracowanie comiesięcznego sprawozdania dla lidera tutoringu;
- sprawozdanie i autorefleksja tutora na koniec semestru;
- czas bezpośredniej pracy z jednym uczniem wynosi około dwóch godzin miesięcznie.

(<http://www.tutoring.pl>, dostęp 14.08.2013).

Od opisu metody do preparacji ogólnych zasad realizowania zmiany edukacyjnej na poziomie *mezo*

Przedstawiona szkieletowo metoda, która ma swoją poszerzającą literaturę przedmiotu, jest potraktowana jako przykład działania edukacyjnego prowadzonego na poziomie *mezo*, czyli pośrednim, usytuowanym między obszarem odgórnego a oddolnego dynamizowania działań edukacyjnych. Podkreślę, że nie idzie tutaj o pojmowanie opisu metody jako prezentacji zestawu roboczych czynności do reprodukcji wzorca mikrosystemowej oddolnej szkolnej innowacji, idzie natomiast o potraktowanie danego doświadczenia jako źródła wyprowadzania ogólnych, heurystycznych zasad uprawiania dobrych praktyk budujących systemową zmianę edukacji, wyrastających z poziomu *mezo*, takich, jakie mogą też być odnoszone do innych, treściowo zróżnicowanych obszarów działań. Nie chodzi więc o prezentację danych orientacyjnych ukierunkowanych na zilustrowanie ogólności z akcentem na udostępnianie i upowszechnianie danego sposobu pracy, ani też o ugruntowane metodologicznie przeprowadzanie indukcyjnego uogólniania uzyskiwanych wyników. Idzie natomiast o uprawianie parafenomenologicznego wglądu ejdetycznego, prowadzącego badacza do dostrzegania ogólnej istoty w przypadku jednostkowym. Projekt tutoringu wychowawczo-rozwojowego został potraktowany jako taki właśnie przypadek.

Sformułowane dalej wstępnie zasady systemowych odśrodkowych zmian edukacyjnych na poziomie *mezo*, wyprowadzone zostały z rozpatrywanego przypadku, ale – mimo to – mają one swoją ogólność.

1) Zasada działań ukierunkowanych na zmianę systemu w ramach tegoż systemu

Znane strategie reformowania edukacji wedle strategii odgórnej albo oddolnej mają – obok mocnych – swoje słabe strony i ograniczoną skuteczność. Natomiast

działanie z pozycji *mezo* pozwala czerpać jednocześnie z zasobów „góry” i „dołu” i traktować je jako określony materiał do twórczego budowania wariantowych rozwiązań, co stwarza możliwości emitowania reformatorskich projektów przewyżających rzeczywistość, a zarazem realnie z niej wyrastających i wykorzystujących jej osiągnięcia. Punkt *mezo*, jako niedosłownie środkowy, ale znajdujący się wewnątrz całego systemowego układu, można zobrazować lokując jego przecinające się działania na symbolicznej linii pionowej, w miejscu między górną pozycją przynależną centrali decyzyjnej a roboczo-instytucjonalnym mikropoziomem edukacyjnego funkcjonowania zorganizowanych jednostek.

Jak referują autorzy, projekt *Rozwój tutoringu opiekuńczego w polskiej szkole*, dotyczący wychowawczego współdziałania uczniów i nauczycieli jako ludzi instytucjonalnego życia szkolnego, został w swoim czasie urzędowo zaakceptowany w ramach rządowego programu *Przyjazna i bezpieczna szkoła*, realizowanego przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej i Towarzystwo Edukacji Otwartej na zlecenie i ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej. Do uruchomienia projektu doszło wtedy, kiedy do odgórnego administracyjnego inicjatywy, nazwanej hasłowo, a więc zarysowanej jako „pole słabe”, chociaż faktycznie dotyczącej ważnych aspektów pracy szkolnej, zasługujących na traktowanie jej jako „pole silne”, pedagodzy ze szkoły ALA postanowili wpisać swój projekt. Okazało się, że istniejące rozwiązania instytucjonalne i język systemu stwarza szanse i daje możliwości wprowadzenia rozwiązań zmieniających system. W ten sposób jego „pole słabe” zamieniło się w „pole silne”.

2) Zasada podejmowania kwestii w obszarach zmian edukacyjnych

Pod tym hasłem rozumiem koncentrowanie się na tych aspektach edukacyjnych działań naprawczych, które mają wyraziste ideowe zaplecze dotyczące egzystencjalnie znaczących wymiarów pracy wychowawczej. Trzymając się nadal symbolicznej zasady układu pionowego organizującego system edukacyjny, dla określenia środkowego (*mezo*) usytuowania owych kwestii, odróżnijmy je od kwestii jednostkowych, jako konkretnych „spraw” i „problemów”, które sytuują się na dolnym poziomie układu oraz od abstrakcyjnych „haseł ideologicznych”, obecnych na jego poziomie górnym. Występowanie „sprawy” oznacza istnienie luki, niedorobienia, braku elementu potrzebnego dla algorytmicznie sprawnego działania danego układu. Natomiast załatwienie sprawy oznacza jej dopełnienie, skompletowanie, pomyślnie zamknięcie, usunięcie stwierdzonego braku z wykorzystaniem rozwiązań zewnętrznych, już uprzednio istniejących, uznanych za standardowe, a obecnie odpowiednio wybranych z puli i skutecznie użytych dla uporania się z danym przypadkiem.

Inaczej jest z „problemem” wyrażającym się pytaniem, na które sam podmiot wytwarza odpowiedź w oparciu o wykreowany przez siebie pomysł rozwiązania; realizacja rozwiązania zamyka problem. Jednostkowe „sprawy” i „problemy” występu-

jące w instytucjach na ich poziomach dolnych, odróżnijmy od „hasel ideologicznych”, które mają charakter abstrakcyjny, są lokowane przez twórców i decydentów systemowych na pozycjach górnych, wyrażają się w werbalizacjach zawierających nadrzędne, służące ukierunkowanym podporządkowaniom, względnie ustabilizowane źródła stosowanych strategii, ale także i taktyk edukacyjnych.

Czym innym jest kwestia, którą można umieścić na poziomie pośrednim, między konkretem spraw i problemów nadających się do roboczego zrealizowania na dole, a abstrakcją górnych hasel przewodnich. Otóż kwestia łączy w sobie zarówno pierwiastek konkretny, jak i abstrakcji, tyle, że jest to abstrakcja innego rodzaju niż ideologiczne zawołanie kierunkowe. Wynika ona z faktu, że kwestia oznacza duży kaliber zagadnienia, dla którego rdzeniowy jest nie tylko nadany już sens, uznany za jej sedno, ale ciągle rekonstruowanie, albo pulsowanie owych sensów tworzących swojego rodzaju pole orientacyjne danego zjawiska. Natomiast konkretny aspekt kwestii wiąże się pierwotnie z jej warstwą egzystencjalną, o zawartości etycznie-treściowej ważnej dla jakości życia ludzi, których dotyczy, a wtórnie, z napięciem jakie generuje owa zawartość, niejako domagająca się ciągłego podejmowania i niestandardowego, przepełnionego troską zmagania się z nią. Z tego powodu zamknięcie kwestii jest bodaj niemożliwe, jej stan jest dynamiczny.

Podkreślając rolę kwestii w pracy nad naprawianiem edukacji podejmowanej z obszaru *mezo* trzeba wyeksponować ich pośrednią jakość, nie zawsze łatwo dostrzegalną. O ile „sprawy” i „problemy” mają charakter konkretno-jednostkowy, wyrażają to, co jest obecnie „do zrobienia”, a „hasła przewodnie” są ideologicznym zasobem strategii sterujących, o tyle kwestie zawierają w sobie – w pewnym sensie – elementy obu tych fenomenów, ponieważ mają równocześnie wymiar jednostkowości i ogólności, ale merytorycznie odmiennej od hasel sterujących, gdyż nade wszystko nasyconej etycznie. W edukacyjnej codzienności kwestie przybierają niekiedy formy „małych-wielkich” spraw. Dzieje się tak wówczas kiedy z wydarzenia pozornie banalnego wyłania się taki jego aspekt, który okazuje się znaczący dla jakości ludzkiego życia.

W szkole ALA prowadzi się tutoring realizowany przez zastosowanie określonej metody pracy wychowawcy klasowego. Pomijając jej stronę metodyczną dostrzegam w niej właśnie zwrócenie się ku kwestii ponieważ jej fundamenty dotyczą kulturowych sensów kontaktów międzygeneracyjnych, a szerzej – międzyludzkich, podstawowych dla życia społecznego i czynienia ich rozwojowo znaczącymi dla obu stron interakcji. Przeciwnością pracy wychowawczej potraktowanej w formule kwestii jest – znana nauczycielom – krzątanina wokół „załatwiania spraw swojej klasy”, rozwiązywanie jej fragmentarycznych „problemów”, nierzadko regulowane przez biurokratyczne procedury. Praca tutoringowa, potraktowana jako podmiotowe bycie w kwestii wychowawstwa, może przyczynić się do poprawy egzystencjalnego stanu jednostek, zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Ci pierwsi spragnieni są mądrego dialogowego towarzyszenia dorosłych, pomocnego w znalezieniu się w płynnej rzeczywistości kulturowej, w czym tutor próbuje ich wspierać. Ci drudzy, dotknięci neoliberal-

ralną atmosferą szkoły, dotkliwie odczuwają utratę poczucia zawodowego sprawstwa i odpowiedzialności, osłabienia zaufania i wiary otoczenia w ich możliwości, co jest dla nich źródłem cierpienia; praca tutorska daje i nauczycielom i uczniom szanse budowania siebie w istnieniu wspólnotowym. (Brzezińska, Rycielska 2009).

3) Zasada konstruowania podmiotowych „struktur poziomych”

Przy rozważaniach dotyczących odgórnego i oddolnego podejścia do wprowadzania zmiany, także edukacyjnej, zawsze pojawia się sprawa struktur realizacyjnych i pozycji liderów. Owym liderem może być typ „z dołu”, albo typ „z góry”, ale zawsze są to jednostki podejmujące decyzje, chociaż w zróżnicowanym stopniu i stylu, i z tego powodu ograniczające możliwości innych.

Zasada *mezo* eksponuje współpracę ludzi, a nie postać lidera. Rzecz dotyczy budowania poziomych struktur ludzkich działających między „dołem” a „górami” i w ten sposób naruszających ową symboliczną dystynkcję dominacji/podporządkowania. Obejmuje ona tych wszystkich, którzy są „ludźmi danej kwestii”, na której skoncentrowany jest wysiłek merytorycznej zmiany. Uczestnicząc w niej na pozycji partnerów skupionych na danej kwestii, ludzie wzajemnie stymulują się, refleksyjnie doskonalą metody własnej pracy, wymieniają doświadczenia, wspomagają się w przewyciężaniu trudności, rozważają zmiany. Działają więc jako intencjonalna wspólnota ideowo-zawodowa. Ta wspólnotowa aktywność sprzyja rozwojowi samoświadomości nauczycieli, obecnie często nie radzących sobie z interpretowaniem uwikłań edukacji.

W Polsce działa już niemała liczba tutorów. Są oni rozrzućeni po kraju, ale związani kwestiami na jakich są skupieni, stanowią poważny innowacyjny zaczyn wychowawczy, który promieniując na innych, może stać się czynnikiem zmiany. W budowaniu nauczycielskich struktur poziomych typu *mezo*, a w analizowanym przykładzie dzieje się to przez realizowanie tutoringu wychowawczego, dopatruję się edukacyjnego potencjału poprawy jakości pracy wychowawców klasowych, ostatnio sprowadzanych (w ramach „pola słabego”) do roli urzędników wypełniających elektroniczne dzienniki, dokumentujących formalne elementy życia klasy, ale dopatruję się także czegoś więcej, tj. możliwości (w ramach „pola silnego”), poprawy kondycji nauczycielstwa niszczonej w warunkach neoliberalnej edukacji. Bodaj najpoważniejsza jest destrukcja pojmowania własnej odpowiedzialności przez pedagogów.

Analizując kwestię odpowiedzialności G.Picht, napisał że: *gdy człowiek pozostawia samym sobie ludzi i rzeczy, za które jest odpowiedzialny, gdy nie stara się przeskodzić czemuś, co przeczyłoby sensowi jego odpowiedzialności – wówczas dzieje się coś, co nie powinno by się dziać* (Picht 2004). Nauczyciel obciążony zadaniami, których sens jest wątpliwy nierzadko nie wytrzymuje presji i pozostawia sprawy wychowawcze samemu sobie, co dziać się nie powinno. Dominujący w szkołach akcent na „efektywność” mierzoną rangowanymi wynikami zewnętrznych egzaminów testowych, do których nauczyciele ambitnie przygotowują uczniów, ogranicza inne ele-

menty ich pracy narzucając jej treści, metody i akcenty. Powoduje to, że uczniowie ze swoimi poważnymi troskami są pozostawiani sami sobie, ponieważ pedagogów zamienia się w techników nauczania nierozwijającego, minimalizując ich kontakty z uczniami, podporządkowując dyscyplinie działań proceduralnych, odcinających ich od twórczości i osobistego wkładu w pedagogiczną robotę (Laskowski 2013). I chociaż nauczyciele funkcjonujący w dramatycznym rozdarciu, próbują opierać się deformacjom edukacyjnym, to nadmiar instrukcji i fasadowość pracy szkolnej generuje wypalenie, bezradność albo cynizm, osłabiający ich zawodowy etos (Rutkowiak 2012). Tym niekorzystnym zjawiskom utraty ludzkiej twarzy edukacji, zamienionej na etykietę paraekonomiczną, można przeciwdziałać przez animowanie współpracy pedagogów oraz kontaktów nauczycieli z uczniami, którzy pragną więzi opartych na zaufaniu, wsparciu, dyskusji, w czym sami pedagodzy mogą znajdować zagubione sensy własnej pracy.

Doświadczenia tutoringu wypracowane w środowisku wrocławskim nie pozostają w zamknięciu tamtejszych placówek. W ich ramach działają komórki skoncentrowane na udostępnianiu idei i doświadczeń pracy tutorialnej, przeprowadzaniu spotkań szkoleniowych dla zainteresowanych nauczycieli w kraju, udzielaniu im konsultacji, organizowaniu wymiany doświadczeń. W ten sposób buduje się poziomy ruch i półformalną strukturę ukierunkowaną na wewnętrzne, etycznie nasycone, uczenie się pedagogów (Rutkowiak 2005). Jest to ruch odformalizowany, nadający sens współbyciu wychowawców i wychowanków, obejmujący nauczycieli o różnych doświadczeniach, ale połączonych współdziałaniem w kwestiach pracy wychowawcy klasowego, nauczycieli twórczych, dynamicznych, odzyskujących własną postawę podmiotową i sprzyjających podmiotowym nastawieniom uczniów. Dlatego można potraktować tutoring jako rodzaj zmiany edukacyjnej odbudowującej osobowościowo nauczycieli, uczniów, a także rodziców jako główne podmioty edukacji poprzez sprzyjanie ich rozwojowi (Nowak-Dziemianowicz 2001).

4) Zasada odniesień do relacji konieczności i wolności w pracy edukacyjnej

Wątek ten osadza się w relacji swobody i przymusu oraz roli wolności pozytywnej i negatywnej w funkcjonowaniu ludzi. Sygnalizując tylko znany aspekt filozoficzny tej sprawy schodzę na pośredni poziom działania wychowawstwa tutorialnego, gdzie zaznacza się on szczególnie intensywnie. Wolność nauczyciela i ucznia dotyczy tutaj swobody przystąpienia do projektu, takiej współpracy ucznia z pedagogiem, do której każdy wnosi swój wkład, prowadzenia przez nich dialogowej, półformalnej wymiany dotyczącej indywidualnych sytuacji i potrzeb ucznia, ciągłego negocjowania form wspólnego działania. Ale wolność jest połączona z ograniczeniami. Łącznie określają one owo „na wół” i w ten sposób ustanawiają dany aspekt poziomu *mezo*. Wynika on z zawartego kontraktu praw i obowiązków oraz przestrzegania linii przewodnich wypracowanych dla stosowania danej metody, a dotyczących obydwu stron. Zasada

mezo zawiera się w występowaniu połączonych pierwiastków działania wolnego i (z)obowiązującego, co stanowi przeciwwagę dla tendencji nadliberalnych, lub przeciwnych im tendencji nakazowo-dyscyplinujących, uzasadnianych obecnymi neoliberalnym nasyceniem edukacji.

W szkole ALA i w innych tak pracujących placówkach działają grupy tutorów – wychowawców. Dostępne są wyniki badań dotyczące roli tutoring w życiu tych nauczycieli oraz uczniów, absolwentów szkoły i ich rodziców. Sygnalizują oni znaczenie metody tutorialnej dla umacniania pozytywnych relacji międzyludzkich, a dokładniej, znaczenie dobrowolności połączonej z uporządkowaną współpracą, dostrzegania i doceniania jednostki, okazywania jej szacunku i cierpliwości, partnerstwa, podejmowania tematów dla niej znaczących, akcentowania mocnych stron ucznia, konsekwentne stawianie wymagań, skuteczne motywowanie do pracy, odzyskiwanie przez uczestników wiary w siebie owocujące osiągnięciami w zakresie własnego rozwoju (Zamorska, Sitko 2009).

5) Zasada poszukiwania, wykrywania i twórczego eksploataowania rezerw na rzecz wprowadzania zmian edukacyjnych

Przeadministrowanie polskiej edukacji oraz jej słabe finansowanie są odbierane jako nieprzewidywalne przeszkody dla wprowadzania zmian. Autorzy wrocławskiego projektu pokonują te ograniczenia sytuując i w tym zakresie swoją robotę na poziomie *mezo*, a więc pomiędzy obowiązującymi regulacjami, określającymi edukacyjne jakości poziomu makro, czyli *Ustawą o systemie oświaty*, rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej dotyczącymi – w danym przypadku – miejsca godziny wychowawczej w ramowych planach nauczania, uzyskiwania zezwoleń na indywidualny tok pracy z uczniem oraz statutami szkół, określającymi zadania wychowawców klasowych, a wyszukiwaniem na tyle pojemnych formuł odpowiednich dokumentów, że stwarzają one formalne możliwości realizowania autorskich innowacji pedagogicznych. W ten sposób autorzy projektu tutoring wychowawczego sami ustanowili własną pozycję *mezo* przez osadzenie swoich działań w obszarze rezerw mieszczących się między dyrektywami centralnymi, a regulaminami określającymi zakres konkretnych praktyk. Rzeczą polega więc na samodzielnym dostrzeganiu, poszukiwaniu i twórczym przekształcaniu owych rezerw, między innymi przez interpretację dokumentów w taki sposób, że użyte w nich formuły traktuje się jako określenia pól potencjałów otwartych na jednostkowe zagospodarowanie przez działania możliwe jako inicjatywy oddolne, wynikające z potrzeb występujących wewnątrz instytucji oświatowych.

Wypracowanie realnego poziomu pośredniego (*mezo*) przeprowadzono w szkole ALA drogą odczytywania dokumentów ukierunkowanego na szukanie w nich wystarczającego, a zarazem akceptowalnego uzasadnienia prawnego, dającego liderowi możliwości rozumiane nie jako nakazy i zakazy, ale szanse do wykorzystania. Umożliwiły one wprowadzanie do statutu szkoły takich zapisów, które plasując się w polu

aprobaty, nie zaprzeczając literze prawa, sankcjonują wprowadzone do regulaminu szkolnego, a następnie realizowane w szkole formy pracy pedagogicznej. Idzie więc o wyszukiwanie „możliwości wystarczających” dla uprawiania danej roboty poziomu *mezo*. Zwieńczeniem przeprowadzonej pracy było sformułowanie zapisu w takim możliwym brzmieniu: *W szkole dla każdego oddziału tworzy się zespół wychowawczy nazywany zespołem tutorskim. Zespół tutorski składa się z trzech nauczycieli (uczących w danym oddziale) pełniących funkcje tutorów. Tutorzy wybierają spośród siebie lidera, który koordynuje prace tutorów w ramach całego oddziału i reprezentuje sprawę oddziału przed społecznością szkoły* (Budzyński 2009, s. 61).

Wykonanie odpowiedniej pracy eksploracyjno-interpretacyjnej odnosi się także do finansowej strony przedsięwzięcia. Sprawa środków finansowych jest niebagatelna ponieważ tutor jest opłacany inaczej niż wychowawca klasowy, a za prowadzenie szkoleń tutorskich dla nauczycieli pobiera się opłaty od uczestników. Pomimo obecnych ograniczeń finansowych szkoły dysponują środkami na szkolenie nauczycieli, a jest rzeczą „ludzi środka”, jako ludzi poziomu *mezo*, takie czytanie odpowiednich przepisów, jakie pozwala bezkolizyjnie wykorzystywać te środki również na szkolenie w zakresie uznanym przez samych nauczycieli za użyteczne dla nich i instytucji oświatowej. Może to dotyczyć także tutoringu wychowawczego. Potrafią to robić szkoły publiczne i niepubliczne; kiedy w kwietniu 2013 gościłam w szkole ALA, jej gośćmi byli członkowie rady pedagogicznej państwowego gimnazjum w Ciechanowie, którzy przyjechali do Wrocławia z zamiarem uczenia się tej formy pracy.

6) Zasada otwartości uzyskiwanych wyników

Aktywność prowadzona na poziomie *mezo*, czyli na pograniczu dwóch odmiennych jakości, z których czerpie się zasoby i energię, a która – jak przypuszczam – jest faktycznie uprawiana w kraju w niemałej skali, jest zarazem dosyć skromnie dokumentowana. Nie ma ona jednoznacznych planów działania, ani gwarancji osiągnięcia zamierzonych wyników, a jej heurystyczny charakter obliguje do ciągłego łączenia autokreacyjnej preparacji i realizacji z refleksyjną autokrytyką – te zagadnienia stanowią tematykę oczekującą na dalszą pogłębioną penetrację.

Uwagi końcowe

Przedstawione zasady projektu odśrodkowych zmian edukacyjnych, realizowanych na poziomie *mezo*, dotyczą działań odbywających się wewnątrz obecnego, wolnorynkowego systemu oświatowego, ukierunkowanych na wprowadzanie innowacji osłabiających neoliberalne deformacje edukacji, ale myślanych też jako zmiany perspektywiczne o poszerzającym się zakresie. W prowadzonym wywodzie wyeksponowano

mezopoziom dokonywania zmian jako taki, który jest oparty na grze modusów i dyskursu „już/jeszcze”. W tym stanie i na tym poziomie zmiana jest „już” realizowana jako faktycznie możliwa, ale „jeszcze” nie działa ona jako podstawa reformowania całego układu systemowego, gdzie „już” czyni się w nim wyłomy, ale „jeszcze” podlega on standardowym regulacjom, gdzie „już” dysponuje się energiami niecentralnymi, a zarazem więcej niż jednostkowymi, ale „jeszcze” stosuje się energie i środki centralnie dystrybuowane, gdzie „jeszcze” niewielka jest skala wprowadzanych zmian, ale „już” zbiera się doświadczenia zmienianych praktyk. Ten układ stanów i dyskursu typu „już/jeszcze” traktuję jako możliwy początek rozwiązywania dylematu reformowania edukacji z poziomu pośredniego.

Rozważając taką możliwość warto wziąć pod uwagę to, co dzieje się obecnie w ramach ekonomii jako dziedziny ciągle oddziałującej na edukację. Otóż obecna krytyka koncepcji neoliberalnej, dotyczącej konfliktu gospodarki realnej i wirtualizacji finansowej, czy wręcz konstatacja porażki tej drugiej, zdemaskowanej przez kryzys trwający w przewlekłej formie od roku 2008, owocuje z jednej strony, działaniami na rzecz umacniania doktryny, ale drugiej, wyrazistymi wypowiedziami o potrzebie nowej teorii ekonomicznej, nawiązującej do idei społecznej gospodarki rynkowej (Kowalik 2000; Adamczyk 2010; Kuder 2010), tworzenia rozwiązań w ramach alternatywnych modeli kapitalizmu, wypracowania zasad umiaru i długofalowego zrównoważonego wzrostu (Kołodko 2013), jednak bez wycofywania się z zasad gospodarki rynkowej (zob. także materiały IX. Kongres Ekonomistów Polskich 2013; /[http. www.kongres.pte.pl/kongres/](http://www.kongres.pte.pl/kongres/)). Takie ukierunkowanie odbieram jako nastawienie zaznaczające rolę poziomu (po)średniego, być może bliskie w ogólnym zarysie omówionemu tutaj projektowi rozwiązań edukacyjnych na poziomie *mezo*. Na tej podstawie stawiam sobie pytanie: czy obydwie dziedziny zbliżają obecnie do siebie pojawiające się sposoby myślenia o rozwiązywaniu nabrzmiałych problemów? Jeśli tak, to oznaczałoby to początki nowego etapu w relacjach edukacji i ekonomii.

Bibliografia

- ADAMCZYK A., 2010, *Definicja i istota koncepcji społecznej gospodarki rynkowej*, [w:] R.W. Włodarczyk (red.), *Spoleczna gospodarka rynkowa*, Oficyna a Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- ANTCZAK-SOKOŁOWSKA J., 2009, *O systemie opiekuńczym w Autorskich Liceach Artystycznych, czyli jak wzajemnie wspierać się w rozwoju*, [w:] M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
- BOTKIN J.W., ELMANDRJA M., MALITZA M., 1982, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*, Raport Klubu Rzymskiego, PWN, Warszawa.
- BRZEZIŃSKA A., RYCIELSKA L., 2009, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.

- BUDZYŃSKI M., 2005, „ALA” Autorskie Licea Artystyczne – szkoła samodzielności i odpowiedzialności, [w:] *ALA Autorskie Licea Artystyczne*, Wrocław.
- BUDZYŃSKI M., 2009, *Tutoring w ALA Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich*, [w:] M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyka zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
- BUDZYŃSKI M., CZEKIERDA P., TRACZYŃSKI J., ZALEWSKI Z., ZEMBRZUSKA A. (red.), 2009, *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
- FAURE E. (red.), 1997, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa.
- FULLAN M., 2006, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, WN PWN, Warszawa.
- HARDT M., NEGRI A., 2005, *Imperium*, Wydawnictwo wab, Warszawa.
- HARVEY D., 2008, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, IW Książka i Prasa, Warszawa.
- HILDEBRANDT A., 2001, *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany edukacyjnej*, WSE UAM, Poznań.
- JARECKI W., 2011, *Szacowanie kosztów i efektów kształcenia ekonomicznego na poziomie wyższym*, Rozprawy i Studia Uniwersytetu Szczecińskiego, nr 319.
- KOŁODKO G.W., 2013, *Dokąd zmierza świat. Ekonomia polityczna przyszłości*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- KOWALIK T., 2000, *Współczesne systemy ekonomiczne. Powstawanie, ewolucja, kryzys*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły im. L. Kiżmińskiego, Warszawa.
- KUDER D., 2010, *Instytucjonalna różnorodność modeli kapitalizmu*, [w:] R.W. Włodarczyk (red.), *Spoleczna gospodarka rynkowa*, Oficyna a Wolterbusiness, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 1992, *Konflikt społeczeństwa i etatyżacji w wychowaniu (w warunkach przesilenia i zmiany społecznej)*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, PAN IRWiR, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 2013, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*. Referat plenarny na VIII Zjeździe Pedagogicznym PTP, Gdańsk.
- LASKOWSKI P., 2013, *Szkoła pięknych umysłów*, Gazeta Wyborcza, 10–11.08.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ M., 2001, *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ M., 2005, *Nauczyciele Autorskich Liceów Artystycznych „ALA”*; *Praktyki edukacyjne autorskich liceów artystycznych „ALA”*, [w:] *ALA Autorskie Licea Artystyczne*, Wrocław.
- PICHT G., 2004, *Pojęcie odpowiedzialności*, [w:] J. Filek (red.), *Filozofia odpowiedzialności w XX wieku. Teksty źródłowe*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- PIKETTY T., 2015, *Kapitał w XXI wieku*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- PODOSKI K., PIASECKI B., 1971, *Koszty i efekty kształcenia w Polsce*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- POTULICKA E., 2001, *Paradygmat zmiany edukacyjnej M. Fullana*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, WSE UAM, Poznań.
- POTULICKA E., 2012, *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt jednostkowy; Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt społeczny*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- RUTKOWIAK J., 2005, *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Impuls, Kraków.
- RUTKOWIAK J., 2012, *Wychylenia wyobraźni. Z myślą o poneoliberalnych przemianach w edukacji; Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- SENGE P., 2002, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- SENNETT R., 2010, *Kultura nowego kapitalizmu*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa.

- SITKO M., 2005, *Uczeń autorskich liceów artystycznych „ALA”*, [w:] *ALA Autorskie Licea Artystyczne*, Wrocław.
- SZKUDLAREK T., 2001, *Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny.
- SZKUDLAREK T., 2004, *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, *Ars Educandi*, t. IV.
- SZTOMPKA P., 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., 2009, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej w III RP*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- ZAMOJSKI P., 2014, *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3.
- ZAMORSKA B., 2008, *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

**Actions at the *meso* level as a project
of an educational change coming from the inside.
Between economy and education**

The aim of the text is the presentation of a concept of an educational change which is based on people's activity at the *meso* level, that is between top-down and bottom-up actions of education dynamisation. The principles of how *meso* acts where based on school educational tutoring by the means of an insight into the eidetic type. The discussed issue was embedded in the context of the dynamics between economy and education.

Keywords: *dynamics of the education and economy relation, neoliberal deformations of education, meso level, strong field, weak field, issue, internal learning*