

Adrianna Sarnat-Ciastko

Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana?

Podstawy Edukacji 3, 397-418

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Adrianna Sarnat-Ciastko

Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana?

Wstęp

W lutym 2009 roku w Częstochowie odbyła się konferencja dla nauczycieli pod hasłem „Tutoring jako szansa dla polskiej szkoły”, której inicjatorami były wrocławskie Towarzystwo Edukacji Otwartej, Autorskie Liceum Artystyczne i Akademickie „ALA” w Częstochowie oraz Starostwo Powiatowe w Częstochowie. Spotkanie to pozwoliło mi po raz pierwszy zetknąć się z ideą tutoringów – specyficznego sposobu pracy ucznia i nauczyciela. Metoda ta, która w pierwotnej formie zaistniała w Europie już w XVI wieku, obecnie z powodzeniem urzeczywistnia się w dwóch Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich „ALA” we Wrocławiu i Częstochowie, w Społecznym Liceum Sztuk Plastycznych „ALA” we Wrocławiu oraz klasach gimnazjalnych, w których eksperymentalnie zdecydowano się na jej wprowadzenie.

Wśród kolejno prezentowanych wówczas referatów wyjątkowo wybrzmiały stwierdzenia, które unaoczniły, że stosowana w „ALA” praktyka, sprawia, że uczeń może być w szkole w sposób znaczący dostrzeżony, może mieć dużą swobodę działania i wolność wyboru. Prawa ucznia – zapisane w statucie „ALA” – dotyczyły również tego, że uczeń ma możliwość wyboru dla siebie własnego nauczyciela-opiekuna (Statut..., 2009, cz. III, par. 7, p. 2). Ten fakt był dla mnie na tyle inspirujący, że stał się *spiritus movens* niniejszego tekstu. Inspiracja ta wynikała bowiem z tego, że podawane przez referentów informacje stały w opozycji do stwierdzeń m.in. K. Kruszewskiego, który zauważa, iż wychowawca jest „autorytetem z zewnętrznego nadania” (K. Kruszewski, 2004, s. 287), jest zatem osobą wybieraną dla grupy uczniów przez chociażby dyrektora szkoły czy radę pedagogiczną (co zresztą jest oczywistością w szkołach powszechnych). W ten sposób zarysowała się skala, której jeden koniec wiąże się ze swobodą podejmowania decyzji przez ucznia, a drugi z jego całkowitą podległością. Ów obszar między wyborem i nadaniem implikuje z kolei do postawienia wielu pytań. Jakże zatem kon-

sekwencje mogą ponieść i uczeń, i nauczyciel w sytuacji posiadania bądź nieposiadania przez nich możliwości takiego wyboru? Czy wolność dana osobie dorastającej jest gwarantem jej ewentualnego sukcesu w uczeniu się oraz zdobywaniu nowych umiejętności? Kto ponosi odpowiedzialność za wyniki prezentowanej nowej metody wychowawczo-dydaktycznej? Czy obarczony jest nią opiekun-tutor, czy też w dużej mierze spoczywa ona na barkach podopiecznego? Czy wreszcie tutoring wpisuje się w idee realizowanej reformy oświaty, której postulatem był m.in. zwrot polskiego szkolnictwa w kierunku personalizmu, w tym upodmiotowienia każdej ze stron procesu nauczania i wychowania? Podjęte rozważania będą stanowiły próbę odpowiedzi na podane wyżej pytania. Prócz tego w niniejszym tekście przedstawię Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie „ALA”, stanowiące w dalszym ciągu swoiste *novum* w systemie polskiej oświaty.

Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie „ALA”

Geneza Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich „ALA” sięga 1995 roku. Wtedy to rozpoczęła funkcjonowanie szkoła, której zadaniem, zgodnie z koncepcją twórcy „ALA” M. Budzyńskiego, było przede wszystkim uznanie podmiotowości ucznia. Podkreślone zostało to statutowym zapisem, który stwierdza, że głównym założeniem szkoły jest „dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów” (Statut..., 2009, cz. I, par. 1, p. 8). Zapis ten, jak zauważał M. Budzyński, miał żywo nawiązywać do ustawy o systemie oświaty, która w przepisach ogólnych informuje, iż zadaniem owego systemu jest

[...] dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej (Ustawa o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r. Nr 256 poz. 2572 z późn. zm., art. 1, p. 4).

Podstawą tak przewidzianego dla „ALA” działania stała się realizowana w praktyce pedagogika personalno-egzystencjalna (pedagogika dialogu) stworzona przez J. Tarnowskiego [o czym także informuje statut szkoły w przepisach poświęconych m.in. programowi wychowawczemu „ALA” oraz narzędziom realizującym określone cele i zadania szkoły (Statut..., 2009, cz. II, par. 6, p. 1; cz. I, par. 2, p. 3a)]. Mimo że sposób funkcjonowania „ALA” nie był praktykowany w powszechnych szkołach średnich w Polsce, to szkoła została

wpisana do ewidencji Kuratorium Oświaty we Wrocławiu¹ jako szkoła średnia młodzieżowa o charakterze liceum humanistycznego, która na tamten czas posiadała rozwinięty blok przedmiotów artystycznych o specjalnościach: projektowanie plastyczne, fotografia artystyczna i teatralna.

Po pierwszych latach działalności „ALA” zaczęła swoistą transformację, której początkiem było uzyskanie w 1997 roku uprawnień szkoły publicznej. Wiązało się to jednak z podziałem placówki na dwie jednostki: wpisane do rejestru szkół artystycznych w Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie Społeczne Liceum Sztuk Plastycznych (SLSP) oraz przyjęte do ewidencji wrocławskiego kuratorium Społeczne Liceum Ogólnokształcące (SLO). W ten sposób powstał Zespół Szkół Autorskie Licea Artystyczne „ALA” oferujący w ramach liceum plastycznego specjalności: wystawiennictwo i fotografia artystyczna, natomiast w ramach liceum ogólnokształcącego kierunki: teatralny, literacko-dziennikarski, rysunek i malarstwo, fotografia oraz animacja kultury. Należy zauważyć, że po pewnym czasie wśród oferowanych kierunków w SLO „ALA” powstały także kierunki akademickie, obejmujące program nauk ścisłych, przyrodniczych lub humanistycznych, których głównym zadaniem jest przygotowanie uczniów, decydujących się na podjęcie takiej drogi rozwoju, do dalszej edukacji na studiach wyższych. Obecnie SLO statutowo jest trzyletnią, niepubliczną szkołą ponadgimnazjalną, autorskim liceum ogólnokształcącym (Statut..., 2009, cz. I, par. 1, p. 4), która prócz zajęć w ramach kierunku artystycznego z programem rozszerzonym o lekcje języka angielskiego oraz wiedzy o kulturze, prowadzi zajęcia na kierunkach akademickich (Statut..., 2009, cz. I, par. 1, p. 5). Z kolei SLSP jest ponadgimnazjalnym, czteroletnim, autorskim liceum sztuk plastycznych (Statut..., 2007, cz. I, par. 1, p. 5), kształcącym na specjalnościach: reklama wizualna, techniki graficzne (grafika użytkowa), fotografia, formy użytkowe, specjalizacja: dekorowanie (aranżacja) wnętrz (Statut..., 2007, cz. I, par. 1, p. 5), które kończy się egzaminem dyplomowym.

Zmiany w istniejącej już 15 lat placówce związane były z decyzjami organu prowadzącego „ALA”. Do 1999 roku było nim Towarzystwo Działań dla Samorozwoju, które zostało zastąpione Towarzystwem Edukacji Otwartej (TEO). Przełomowy dla funkcjonowania szkoły był także 2003 rok, w którym swoją działalność rozpoczęło Autorskie Liceum Artystyczne i Akademickie „ALA” w Częstochowie. Kolejnym ważnym momentem stał się 2006 rok, w czasie którego Ministerstwo Edukacji Narodowej zdecydowało o przyznaniu „ALA” statusu szkoły eksperymentalnej. Status ten wymagał od „ALA” oddania się pod opiekę merytoryczną wybranej szkoły wyższej (we Wrocławiu została nią Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, a w Częstochowie Akademia im. Jana Długosza).

¹ Przedstawione powyżej informacje dotyczące historii „ALA” znajdują się na stronie: <http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/7/Historia> (14.01.2011).

Zarysowując kształt Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich „ALA”, warto również wspomnieć, że prócz przedmiotów, w których uczestnictwo związane jest z realizacją podstawy programowej, uczniowie „ALA” mają możliwość brania udziału w wybranych, dodatkowych zajęciach. Zajęcia te pozwalają podopiecznym szkoły, zgodnie ze statutem, na rozwój własnej aktywności twórczej. Wśród proponowanych zajęć uczniowie, którzy zdecydowali się na naukę na kierunkach artystycznych zarówno w Częstochowie, jak i we Wrocławiu, mogą znaleźć: projektowanie plastyczne, rysunek i malarstwo, fotografię artystyczną, warsztaty teatralne, film i sztuki multimedialne, grafikę komputerową, taniec, kulturę fizyczną, animację kultury, warsztaty muzyczne oraz warsztaty literacko-dziennikarskie. Ponadto każdy zainteresowany uczeń SLO może uczestniczyć w zajęciach dodatkowych, m.in. z: wiedzy o mediach, podstaw filozofii, historii muzyki i historii teatru (Statut..., 2009, cz. I, par. 1, p. 5). Warto zauważyć, że zakres przedmiotów do wyboru może wskazywać na to, iż mimo formalnego rozdzielenia szkoły na liceum ogólnokształcące i plastyczne, SLO nie rezygnuje z pierwotnych założeń, aby kłaść nacisk na rozwój artystyczny uczniów. Z kolei w SLSP wśród alternatywnych przedmiotów do wyboru uczniów może znaleźć, m.in.: historię mediów, wiedzę o życiu w rodzinie, wiedzę o prawie czy filozofię (Statut..., 2007, cz. I, par. 1, p. 6).

Geneza tutoringu

W *Słowniku pedagogicznym* W. Okonia z 1981 roku (w kolejnym wznowieniu zabrakło tej definicji) tutor określany jest jako wychowawca kilkuosobowej

[...] grupy uczniów lub studentów w anglosaskich kolegiach i uniwersytetach, sprawujący opiekę nad tokiem studiów oraz codziennym zachowaniem swoich podopiecznych w szkole i poza nią (W. Okoń, 1981, s. 324).

Samo określenie „tutor” wywodzi się z łacińskiego *tutus*, które oznaczało obrońcę, lub opiekuna małoletnich, lub *tueri*, co znaczyło: patrzeć, bronić, zachować i strzec (W. Kopaliński, 2000, s. 519). Ponadto można, a nawet należy dopatrywać się w tym określeniu korzeni angielskich, gdzie *tutee* określa podopiecznego (P. Czekerda i in., 2009, s. 5), a samo słowo **tutor** oznacza, w pierwszej kolejności: opiekuna, wychowawcę, guwernera (I. Jastrzębska-Okoń, K. Billip, 1981, s. 319), a w drugiej prywatnego nauczyciela oraz korepetytora (T. Jaworska, 1992, 1996, s. 322). Pojęcie to obrazuje również osobę, która w uczelniach i kolegiach pełni funkcję adiunkta – wychowawcy, kierującego indywidualnie pracą przydzielonej mu grupy studentów (por. W. Kopaliński, 2000, s. 519; J. Tokarski, 1980, s. 784). W takim kontekście można byłoby

stwierdzić, że metoda ta to *nihil novi sub sole*, tutoring bowiem odwołuje się do pierwotnej więzi/relacji między mistrzem/nauczycielem a uczniem. W czym tkwi specyfika pracy tutora?

Jak podają J. Draus i R. Terlecki pojęcie tutoringu bądź tutorialnego systemu nauczania wywodzi się z Wielkiej Brytanii. Jeszcze do początków XIX wieku tutoring obok kształcenia ogólnego (klasycznego) (J. Draus, R. Terlecki, 2006, s. 45) dominował na dwóch uniwersytetach w Oxford i Cambridge. Uczelnie te były również miejscem narodzin tej metody w XVI wieku, kiedy stopniowo w każdej z nich dochodziło do wyodrębnienia się dwóch instytucji: uniwersytetu i kolegium. Tadeusz Wujek zauważa, że kolegia, które pierwotnie były bursami, stworzonymi dla zapewnienia studentom kwater i utrzymania, przekształcały się w ośrodki nauczania, które często były bardziej wpływowe i zamożniejsze niż ich macierzysty uniwersytet (T. Wujek, 1970, s. 69–70). Ostatecznie, z biegiem czasu wyłoniło się kilkadziesiąt kolegiów działających zarówno w Oxford, jak i Cambridge. Odrębność owych instytucji podkreślał dodatkowo fakt ich niezależnego samorządu oraz ponoszonej przez kolegia pełnej odpowiedzialności za swoich wychowanków i poziom nauki. Tak pojawiło się miejsce dla tutora, który miał pomóc studentom, członkom danych kolegiów, w odpowiednim przygotowaniu się do zaliczenia koniecznych egzaminów, a co za tym idzie – ukończenia uniwersytetu. W tym celu tutor m.in. dokonywał wyboru odpowiednich wykładów oraz lektur, pomagał podopiecznym w utrwaleniu przez nich zdobytej wiedzy, zadawał prace pisemne i co tydzień odbywał ze studentem bądź małą grupą podopiecznych konsultacje w celu ich omówienia. Taka forma kontaktu oznaczała, według T. Wujka, że cały ciężar pracy dydaktycznej spoczywał na opiekunie naukowym (T. Wujek, 1970, s. 70).

Z czasem, kiedy w Wielkiej Brytanii powstawało coraz więcej uczelni wyższych, a intensywnie rozwijający się kapitalizm wymagał rzeszy wykwalifikowanych robotników, nauczanie stawało się bardziej powszechne. Wraz z szerzeniem się ogólnodostępnej edukacji, rozpowszechniała się także metoda tutoringu, która wykroczyła wówczas poza mury ośrodków akademickich, trafiając do *university extension* – uniwersytetów rozszerzonych, tzw. studiów za murami. Instytucje takie, z inicjatywy uniwersytetu w Cambridge, powstawały dla dorosłych, którzy chcieli na zajęciach wieczorowych poszerzać swoje kwalifikacje. W celu pełnienia opieki nad samodzielnie uczącymi się grupami studentów uniwersytet powoływał tutorów (T. Wujek, 1970, s. 83). Prawdziwy przełom w dostępności szkolnictwa dla dorosłych nastąpił jednak w 1907 roku (J. Draus, R. Terlecki, 2006, s. 54), kiedy Workers Educational Association – WEA (Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe) zreformowało działalność uniwersytetów rozszerzonych, wprowadzając (przy współudziale uniwersytetu w Oxford) tzw. ruch uniwersyteckich klas tutorialnych. Klasy te stanowiły „najwyższą formę pracy oświatowej w ramach upowszechnienia wiedzy” (T. Wujek, 1970, s. 87). Założeniem funkcjonowania owych

oddziałów były trzyletnie studia pod opieką tutora, które miały być przeznaczone dla robotników, członków związków zawodowych lub stowarzyszeń spółdzielczych. Warto zauważyć, że od początku działalności trzyletnie klasy tutorialne były subsydiowane przez państwo. Z przekazywanych środków przede wszystkim utrzymywano tutorów, a także finansowano wydawanie regulaminu dla klas tutorialnych (T. Wujek, 1970, s. 88). Warto zauważyć, że klasy tutorialne w Wielkiej Brytanii cieszyły się największą popularnością do drugiej wojnie światowej. Z czasem zaczęły być zastępowane przez inne formy, które nie były już organizowane przez uniwersytety, wymagające od chętnych posiadania podstawowej wiedzy z zakresu wybranych przedmiotów (T. Wujek, 1970, s. 90–91), lecz przez wiele innych instytucji. Były to: kursy roczne, internatowe, wakacyjne lub kursy organizowane w innym czasie wolnym (T. Wujek, 1970, s. 90). W każdym jednak przypadku, jak podaje T. Wujek, wyraźnie utrzymywało się zapotrzebowanie na prace tutorów.

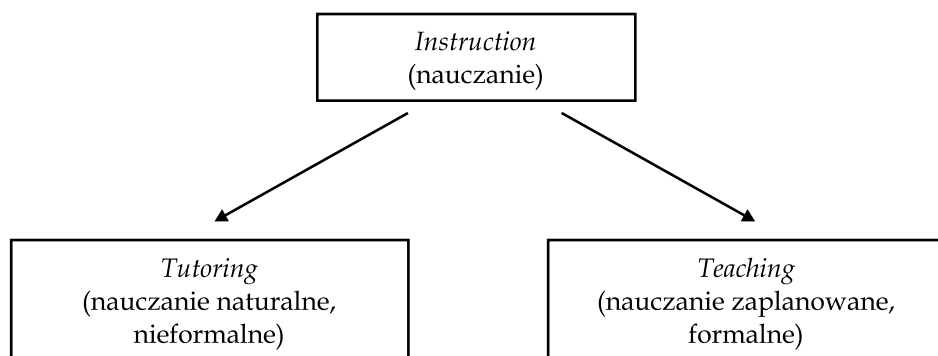
Mimo ciągłych zmian i reform brytyjskiej oświaty system tutorialny w dalszy latach cieszył się dużym poważaniem. Może o tym świadczyć choćby raport stworzony przez komisję pod przewodnictwem Lorda Robbinsa w latach 1961–1963, poświęcony szkolnictwu wyższemu Wielkiej Brytanii. Jednym z postulatów komisji było bowiem upowszechnienie systemu opiekunów nad studentami. W liście proponowanych zaleceń można przeczytać, że: „Każdy student powinien mieć wyznaczonego opiekuna, którego obowiązkiem będzie udzielanie podopiecznemu regularnych wskazówek” (Szkolnictwo wyższe..., 1965, s. 123). Na tym komisja jednak nie poprzestała, w kolejnym punkcie pisząc: „Każdy student powinien systematycznie przygotowywać pisemne prace domowe, które należy następnie dyskutować w jego obecności” (Szkolnictwo wyższe..., 1965, s. 123).

W ten sposób określone zostają dwa główne filary działania ówczesnych tutorów: nadzór opiekuna nad podopiecznym oraz systematyczne zadawanie prac pisemnych, które miałyby stanowić dla studenta punkt wyjścia do własnej pracy naukowej. Co ciekawe, w podobnym duchu brzmią zalecenia komisji pracującej na początku lat 90. XX wieku nad raportem *Learning to Succeed. A Radical Look at Education Today and a Strategy for the Future*, w którym komisja, choć nie odwołuje się bezpośrednio do tutoringów, zaleca, aby „umocnić rolę nauczyciela jako wychowawcy dzieci i młodzieży” (C. Kupisiewicz, 1994, s. 29).

Należy zauważyć, że na gruncie anglosaskim w latach 80. XX wieku wykształciło się także inne rozumienie pojęcia tutoringów. Autorem nowej definicji był D. Wood, który widział w tutoringach rodzaj nieformalnego, naturalnego i spontanicznego nauczania, do którego dochodzi, jak zauważa A. Pawlak, w sytuacjach interakcji społecznej wzbogaconej o naturalnie pojawiające się „okazje edukacyjne” (A. Pawlak, 2009, s. 34). David Wood miał dokonać swoistego podziału nauczania (schemat 1) na: *instruction* (termin nadrzędny, traktowany jako intencjonalne kształtowanie wiedzy oraz umie-

jętności ucznia), *teaching* (nauczanie zaplanowane, bardziej formalne) i *tutoring* (nauczanie naturalne, spontaniczne, nieformalne) (A. Pawlak, 2009, s. 34).

Schemat 1. Podział nauczania według D. Wooda



Źródło: za: A. Pawlak, 2009, s. 34.

Tego typu rozumienie tutoringu spowodowało, że proces spontanicznego nauczania – uczenia się był analizowany nie tylko w odniesieniu do relacji tutor (osoba dorosła) – podopieczny (uczeń), ale także do relacji rówieśniczych. W ten sposób zaczęto dostrzegać obecność tutoringu dziecięcego (który na gruncie polskim jest badany m.in. przez A. Pawlak).

Współczesny obraz tutoringu w Polsce

Tutoring na ziemiach polskich nie jest zjawiskiem całkowicie obcym, gdyż na przełomie wieków znane były, organizowane na kształt „studiów za murami”, powszechne wykłady prowadzone przez pracowników uniwersytetów w Krakowie i we Lwowie (J. Draus, R. Terlecki, 2006, s. 54). Ponadto słowo „tutor” było używane w dawnej Polsce i oznaczało analogicznie opiekuna i wychowawcę (J. Tokarski, 1980, s. 784). Współczesnym prekursorem tutoringu w Polsce, jako metody nauczania, tworzenia przestrzeni do zaistnienia relacji między podopiecznym a opiekunem/tutorem, stał się jednak dopiero w latach 90. XX wieku Z. Pełczyński. Na bazie własnych doświadczeń, które zdobywał przez wiele lat, pracując jako profesor-tutor na uniwersytecie w Oxford, po powrocie do kraju w 1994 roku stworzył Szkołę dla Młodych Liderów Społecznych i Politycznych (obecnie Stowarzyszenie Szkoła Liderów), którą kieruje do dziś (<http://www.szkoła-liderow.pl>). Rok później metoda tutoringu została wykorzystana w powstającym i opisywanym w niniejszym artykule

Autorskim Liceum Artystycznym „ALA” we Wrocławiu. Warto zauważyć, że od lat Towarzystwo Edukacji Otwartej (TEO), które sprawuje opiekę nad „ALA”, stara się również promować postulaty edukacji zindywidualizowanej (por. P. Czekierda i in., 2009, s. 5) oraz organizować programy autorskie propagujące ideę tutoringingu w szkołach publicznych. Działania takie odbywają się przy współpracy z Kolegium Tutorów, powołanej przez TEO w 2006 roku niepublicznej placówce kształceniowo-badawczej (http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=o_kolegium).

Na przełomie XX i XXI wieku tutoring zaistniał także w obszarze polskiego szkolnictwa wyższego. Od kilkunastu lat działają bowiem zapoczątkowane przez J. Axera z Ośrodka Badań nad Tradycją Antyczną Uniwersytetu Warszawskiego (P. Czekierda i in., 2009, s. 6) Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (MISH). Tak zwane *Artes Liberales* pozwalają studentom na studiowanie w ramach indywidualnego programu studiów, który jest zatwierdzany przez opiekuna naukowego i np. Radę Programową (jako instytucję nadrzędną)². Uczestnik MISH ma zatem możliwość doboru przedmiotów zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Obecnie studia takie działają na: Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Śląskim, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Znane są także prowadzone od lat 90. XX wieku w Instytucie Filologii Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu tutoriale, wzorowane na praktyce anglosaskiej, dzięki którym studentom pozwala się dokonać wyboru zajęć z oferty przedstawionej przez wykładowców (<http://www.wfpik.amu.edu.pl/ifk/index.php?wybor1=1&wyborp=1>). Tutorzy, jako indywidualni opiekunowie, pojawiają się także podczas wyjazdów stypendialnych w takich programach, jak Socrates-Erasmus. W ramach odbywanego stypendium uczestnik rozpoczynający naukę na uczelni w obcym dla siebie państwie może liczyć na indywidualne wsparcie ze strony oddelegowanego do tego celu przez ośrodek akademicki mentora (doradcy, opiekuna), który stara się dopasować zajęcia do jego potrzeb oraz pomóc mu w zintegrowaniu się ze środowiskiem³.

² Por. m.in.: Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, cz. III, p. 15 (a), <http://www.mish.uj.edu.pl/studia/studia-1-stopnia> (14.01.2011); Regulamin studiów i zasady studiowania w Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych KUL, cz. II, p. 4, http://bip.kul.lublin.pl/regulamin_mish,art_2121.htm (14.01.2011); Regulamin MISH tekst ciągły na podstawie zarządzenia Rektora Uniwersytetu Śląskiego, cz. III, par. 8, p. 1, <http://www.mish.us.edu.pl/regulamin.php> (14.01.2011); Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych [na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika] cz. II, par. 3, p. 1, http://www.mish.umk.pl/pliki/regulamin_mish.doc (14.01.2011).

³ Informacje zaczerpnięte z: Karta Jakości Praktyki Erasmusa i Porozumienie o programie praktyki, *Quality Commitment for Erasmus Student Placements* (<http://www.erasmus.org.pl/index.php/ida/122>).

Tutorial wykorzystywany jest także w innych dziedzinach. Służy jako metoda, którą posługują się organizacje pozarządowe, m.in. do prowadzenia kursów doskonalenia zawodowego. Wykorzystywana jest także przez *e-learning*, np. w programach „Centra Kształcenia na Odległość na Wsiach” (<http://www.edukacjaonline.pl/>) czy „Wioska Internetowa” (<http://www.wioskainternetowa.pl/aktualnosci/lista/0>), które są współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=340%3Acentra-ksztacenia-na-odlego-na-wsiach&catid=58%3Aksztacenie-doroslych&Itemid=83), jednak tutaj rolę przewodnika przejmuje przede wszystkim program komputerowy/kurs, natomiast opiekun i trener obecni przy szkoleniu starają się udzielać wszelkich wskazówek oraz aktywizować osobę do dalszej, samodzielnej nauki. Jak zatem należy definiować współczesny, polski tutoring? Na bazie doświadczeń tutorów pracujących w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich „ALA” metodą tą określane jest indywidualne, odbywające się w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi spotkanie między tutorem (nauczycielem, opiekunem) a uczniem (por. P. Czekierda i in., 2009, s. 5). Jest to również długofalowy, polegający na współpracy proces (tutorial), który nakierowany jest na integralny rozwój podopiecznego, dotyczący się jego wiedzy, umiejętności i postaw (por. http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=co_to_jest_tutoring). Anna I. Brzezińska i L. Rycielska określają tutoring jako zindywidualizowane podejście do studenta, w którym profesor/tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju akademickim przewodnikiem, a student aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej, przy czym osoby tutora i ucznia/studenta łączy więź pełna zaufania, która ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu podopiecznego (A.I. Brzezińska, L. Rycielska, w: P. Czekierda i in., 2009, s. 19). Prócz zaufania, głównym celem i punktem odniesienia tego procesu jest poszanowanie godności człowieka przez akceptację drugiej osoby, co pomaga w skutecznej pracy indywidualnej z uczniem. Tutoring zatem to praca ukierunkowana na mocne strony podopiecznego, której celem jest również odkrywanie jego talentu.

Warto zauważyć, że tutoring w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich „ALA” jest realizowany na trzech obszarach: opiekuńczym/rozwojowym, naukowym/akademickim oraz artystycznym. W każdym z nich podopieczny „ALA”, który decyduje się na taką metodę pracy, dokonuje wyboru opiekuna/tutora, który staje się jego przewodnikiem, osobą wspierającą w rozwoju, zdobywaniu określonej wiedzy i umiejętności. Praca ucznia jest samodzielna, oparta na wspólnie ustalonym programie. Tutor jest dla niego punktem odniesienia, z którym podczas cotygodniowych spotkań dzieli się swoim nowo nabytym doświadczeniem. W tym kontekście celem pracy tutora, jak twierdzi Kolegium Tutorów, będzie mądrość, a nie wiedza (http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=kto_to_jest_tutor). Dlatego też tutor stara się stymulować rozwój ucznia. Do tego potrzebna jest jednak odpowied-

nia znajomość podopiecznego, jego zdolności, zainteresowań, charakteru i temperamentu, jak również jego osadzenia w życiu i wynikającej z tego kultury. To z kolei powoduje powstanie zdecydowanej konieczności własnego rozwoju tutora, ponieważ ten, prócz stosownej wiedzy, musi dysponować umiejętnościami pracy „jeden na jeden”, związanymi m.in. z: umiejętnym zadawaniem pytań, aktywnym słuchaniem, udzielaniem informacji zwrotnej, wyznaczaniem celów, motywacją, rozliczaniem z zadań, monitoringiem. Wydaje się zatem, że spotkanie nauczyciela z uczniem musi zawierać aspekt poznania siebie – tylko wtedy, kiedy jest się autentycznym, można ze sobą współistnieć, stać się dla siebie towarzyszem drogi.

Obraz współczesnego wychowawcy w kontekście reformy oświaty

Jednym z ważniejszych założeń reformy oświaty, toczącej się od czasu transformacji ustrojowej, stało się zwrócenie uwagi na wartość wychowania, które w poprzednim systemie zostało mocno zaniedbane na rzecz utrwalania wiedzy. W tym kontekście, zgodnie z proponowanymi zmianami, każdy nauczyciel stał się (bądź miał sobie uświadomić, że jest) wychowawcą. O konieczności takich działań miał przekonywać chociażby zapis informujący o zadaniach ogólnych szkoły w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów (załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r.), „Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania”. Zmiany dokonane w podstawach programowych w przeciągu kolejnych lat rozwinęły ten zapis, dodając, że celem kształcenia ogólnego staje się:

[...] przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk; zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.).

W tym kontekście nauczyciele, mając na uwadze osobowy rozwój podopiecznych, zostali obdarzeni zadaniem „tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r.).

wej z dnia 15 lutego 1999 r.). Zgodnie z innym zapisem głównym punktem odniesienia w działalności edukacyjnej nauczycieli miało być dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia (K. Korab, 1999, s. 47). Ponadto w podstawie programowej przyjętej pod koniec 2008 roku zauważa się, że „obok zadań wychowawczych i profilaktycznych nauczyciele wykonują również działania opiekuńcze odpowiednio do istniejących potrzeb” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.).

Jak zatem w perspektywie tych zapisów można zdefiniować, kim jest wychowawca/nauczyciel? Jedna z definicji podaje, że jest to

[...] odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych, a więc w szkołach, przedszkolach, na kursach lub innych placówkach pozaszkolnych lub poszkolnych (W. Pomykało, 1993, s. 439).

W innej współczesnej definicji, podawanej przez C. Kupisiewicza i M. Kupisiewicz, obraz wychowawcy klasowego oraz pełnionych przez niego obowiązków jest jeszcze mocniej rozbudowany. Wychowawcą będzie tutaj nauczyciel sprawujący bezpośrednią opiekę nad uczniami danej klasy szkolnej, do którego zadań należy „możliwe pełne poznanie wszystkich uczniów, dbanie o prawidłową frekwencję, właściwy stosunek do nauki, kontrolowanie ich zachowania i postępów w nauce” (C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 195). Ponadto w jego kompetencjach leżą także, wydawałoby się oczywiste, czynności wychowawczo-administracyjne, takie jak: prowadzenie tzw. lekcji wychowawczych (które mają dotyczyć omawiania aktualnych problemów uczniów w szkole) czy prowadzenie dziennika lekcyjnego, wypełnianie arkuszy ocen, przygotowywanie świadectw itp. To jednak nie wszystko. Według C. i M. Kupisiewiczów, wychowawca jest także odpowiedzialny za kształt relacji między uczniami, ma być również animatorem rozwijania aktywności społecznej podopiecznych. Jego zadaniem jest ponadto koordynacja oraz ujednoczenie oddziaływań wychowawczych nauczycieli, którzy uczą w podległej mu klasie. Oczywiście istotny jest także dobry i cykliczny kontakt z rodzicami uczniów. Zadaniem wychowawcy ma być również organizowanie pomocy i wsparcia dla uczniów w trudnej sytuacji życiowej oraz dla tych, którzy borykają się z trudnościami w nauce, a także tych, którzy są wybitnie zdolni. Wszystkie podane wyżej zadania czy funkcje wychowawcy klasowego zostały ujęte w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* w trzy grupy:

- 1) administrowanie, które ma polegać na „regulowaniu działalności klasy jako grupy formalnej w sprawach dotyczących wewnętrznego życia klasy”;
- 2) sprawowanie opieki, związane szczególnie z udzielaniem pomocy i wsparcia uczniom mającym trudności w nauce;
- 3) działalność organizatorska, związana z pracą z klasą traktowaną jako grupa nieformalna, która ma obejmować m.in. współpracę z organizacją-

mi uczniowskimi, organizowanie godzin wychowawczych czy ocenianie zachowania podopiecznych (por. T. Pilch, 2008, t. VII, s. 504–505).

Powołując się na tę publikację, należy zauważyć, że wychowawca klasy przedstawiany jest tutaj jako

[...] nauczyciel prowadzący planową pracę wychowawczą, zgodnie z realizacją celów wychowawczych szkoły. Wychowawca klasowy to przede wszystkim spolegliwy opiekun, rzecznik interesów uczniów, animator życia społecznego, kulturalnego i naukowego w klasie, a także doradca w spornych sprawach (T. Pilch, 2008, t. VII, s. 504).

Tabela 1. Triada funkcji nauczyciela wynikająca z propozycji reformy oświaty

Nauczyciel	Wiedza	Dydaktyk
	Umiejętności	Instruktor, trener
	Wychowanie	Opiekun, wychowawca, autorytet, doradca, przewodnik, mistrz

Źródło: K. Korab, 1999, s. 48.

W kontekście prezentowanych opisów może wybrzmieć założenie, że nauczyciel (a w ten sposób także szkoła) ma stwarzać warunki do jednoczesnego zdobywania wiedzy i umiejętności, a także wychowania. Stanowi to niezwykle trudne i odpowiedzialne zadanie dla pedagoga, gdyż okazuje się, że zakres jego kompetencji wobec wszystkich uczniów znacznie się poszerza (zob. tabela 1). Nie dziwi zatem fakt, że nauczyciel może czuć się obciążony ilością obowiązków, za które równocześnie musi przyjąć odpowiedzialność. Niemal automatycznie można przywoływać tutaj opisy wychowawców klasowych, którzy (tu powołując się na obraz zamieszczony w publikacji *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*) mając do dyspozycji swoją godzinę wychowawczą, omawiają na niej sprawy organizacyjne, nie mają już czasu na poruszanie kwestii wymagających interwencji, przez co zmuszeni są przekazywać je szkolnemu pedagogowi bądź psychologowi (K. Korab, 1999, s. 59). Przytaczanemu opisowi z owej publikacji towarzyszył postulat, aby wychowawca klasowy mimo wszystko był bardziej zaangażowany i obecny...

Władza i wybór

Reforma oświaty podkreśla wartość integralności, jakości, podmiotowości w nauczaniu, a także możliwości indywidualnego rozwoju ucznia. Założenia te mają mieć swoje praktyczne odniesienie w realizowanych programach wychowawczych szkoły. Zgodnie z przyjętym prawodawstwem owe dokumenty mają szczególnie zwracać uwagę na „wszechstronny rozwój osobisty” (K. Korab, 1999, s. 54) ucznia przez postrzeganie go jako człowieka w kategoriach jego godności, wolności, niepowtarzalności, konkretnych praw i obowiązków. W prawie do tworzenia programów wychowawczych, w których określony jest także zestaw obowiązków właściwych dla wychowawcy klasowego, mają się wyrażać podmiotowość i autonomia nauczycieli (K. Korab, 1999, s. 44). Wynika jednak z tego, że został pominięty jeden aspekt – możliwość tworzenia planu wychowawczego szkoły najpełniej stanowi jedynie o podmiotowości nauczycieli. W praktyce podmiotowość ucznia ograniczona jest do przyjęcia i realizacji tego programu, a nie jego współtworzenia.

Biorąc to pod uwagę, nie może dziwić cytowana już wyżej definicja K. Kruszewskiego, który widzi w wychowawcy klasowym formalnego kierownika zbiorowości klasowej, powołanego na to miejsce mocą suwerennej, niezależnej od opinii uczniów i ich rodziców decyzji zwierzchników szkoły (K. Kruszewski, 2004, s. 287), który ma dysponować autorytetem z zewnętrznego nadania. Zgodnie z opinią tego autora, autorytet z nadania ma pozwolić nauczycielowi ze szczególną skutecznością przeprowadzać swoją wolę, ponieważ stoi za nim cała organizacja szkolna i zwierzchnictwo szkoły. Zauważa jednak, że w konsekwencji może się to spotkać z jawnym bądź ukrytym buntem/konfliktem ze strony uczniów. Wychowawca bowiem nie jest członkiem grupy, którą kieruje, i nie został spośród niej wybrany na przywódcę. Symbolizuje zatem coś, co jest narzucone z zewnątrz, niezależne od woli uczniów czy rodziców, nierzadko przypadkowe i niechciane. Warto odwołać się tutaj także do opinii M. Łobockiego, który zauważa, że wychowawca klasy staje się nim „na mocy formalnego aktu nominacji, niemającego nic wspólnego z układem panujących w niej norm grupowych, jej strukturą społeczną, spistością czy atmosferą” (M. Łobocki, 1985, s. 101).

Na ten problem zwraca także uwagę M. Budzyński – dyrektor wrocławskiej „ALA”, który zauważa, że w szkole może zaistnieć rywalizacja dwóch drużyn nauczycieli i uczniów:

Na ogół uczniowska potrzeba rozwoju niezależności i samodzielności napotyka w szkole na przeszkodę wspomnianego „nauczycielskiego lęku przed udzieleniem wolności”, ale też potrzeby dominacji – spełnionej w uczniowskim posłuszeństwie (postrzeganym często jako podstawowa wartość w wychowaniu). Sytuacja ta jest bazą dla kształtowania się postawy buntu i kontestacji.

W warunkach, kiedy możliwość podejmowania decyzji przez ucznia ogranicza się do kwestii „uczyć się” lub „nie uczyć się”, a właściwie „poddawać się nauczaniu” lub „nie poddawać się nauczaniu” (M. Budzyński, *System...*).

Janusz Tarnowski, potwierdzając niejako tę sugestię, zauważa, że rozmieszczenie sił nie jest tutaj równomierne. Jeśli założy się, że celem uczęszczania do szkoły przez ucznia jest osiągnięcie promocji do kolejnych klas, to nauczyciel przez możliwość oceny ich osiągnięć może o tym zadecydować. W ten sposób rozpoczyna się „jakaś gra, próba sił. Jest więc bariera, która dzieli” (J. Tarnowski, 1993, s. 40). Zdaniem J. Tarnowskiego, uczeń, chcąc wygrać, musi nauczyciela podejść podstępem, dlatego stosuje wszystkie chwyt, takie jak ściąganie, wagarowanie czy podpowiadanie. „Każdy więc, kto wstąpi w szeregi nauczycielskie, staje się przez to samo wrogiem ucznia” (J. Tarnowski, 1993, s. 41).

Toczy się zatem walka o wpływy i dominację, w której, jak zauważa K. Kruszewski, „każdy sukces, tzn. skuteczne przeprowadzenie woli wychowawcy, pozostawia pewien osąd niechęci u wychowanków – tym większy, im wyraźniej zobaczyli własną bezsilność” (K. Kruszewski, 2004, s. 288). W walce tej nauczyciel, pragnący zachować funkcję autorytarnego kierownika klasy, jak podaje cytowany wyżej autor, może stosować wiele technik, począwszy od arbitralnego rozkazu „rób, co każe” popartego groźbą „bo popamiętasz”, po perswazję, która ma przekonać, że inny od zakładanego przez nauczyciela sposób działania jest nierozsądny i niedojrzały. Z drugiej strony M. Łobocki uważa, że wychowawcze wpływy nauczyciela – kierownika klasy, który traktowany jest jako osoba stojąca poza obrębem grupy, a wręcz niejako ponad nią,

[...] obejmują jedynie sferę czysto zewnętrznych zachowań uczniów. Stąd też nie ma on nigdy pewności, jak dalece ukształtował u uczniów określone opinie, przekonania, postawy i w ogóle to, co składa się na pojęcie osobowości. Klasa, pozostająca pod wpływem li tylko formalnego przywódcy, jakim jest ów przysłowiowy autokrata, wcześniej czy później i tak wyłamie się spod jego wpływów (M. Łobocki, 1985, s. 103).

Co daje zatem możliwość wyboru? Krzysztof Kruszewski przyznaje, że w trakcie działania przywódcy grupowego, czyli osoby wybranej z danej grupy, przez tę właśnie grupę,

[...] bezsilność nigdy nie staje się doświadczeniem zbiorowym, bo w grupie zawsze pozostaje możliwość odebrania mu władzy; dlatego zapewne między nim a grupą nie tworzy się trwały dystans oparty na nieokreślonej niechęci (K. Kruszewski, 2004, s. 288).

Czy zatem brak możliwości wyboru stanowi o braku symetrii w spotkaniu ucznia z nauczycielem? Odpowiadając na to pytanie, warto przywołać tutaj choćby M. Łopatkową (twórczynię pedagogiki serca), która zauważa,

że jakikolwiek element panowania czy zarządzania sprowadza dziecko do roli własności, przedmiotu w sytuacji, gdy dziecko ma prawo do dokonania wyboru, na kim chce się wzorować (por. B. Śliwerski, 1998, s. 94–95). Podobnie twierdzi J. Tarnowski, zaznaczając, że wolny wybór dotyka samego jestestwa wychowanka, dlatego też nie może mieć ono ograniczeń. W takich warunkach można jedynie przypuszczać, że wychowawca „nadany z zewnątrz” musi się odznaczać niebywałymi kompetencjami, aby móc skutecznie skrócić ten dystans.

W tym kontekście warto przypomnieć, że wybór tutora-opiekuna w „ALA” jest dobrowolny i zależy od samego wychowanka. Można się tutaj zastanawiać, co decyduje o takim wyborze, jednakowoż zgodnie ze statutem szkoły wybór ten nie jest ostateczny, może ulec zmianie. Może to wynikać z przebiegu tutorialu, czyli cyklu spotkań tutora z wychowankiem, podczas których następuje wzajemne poznanie się w duchu dialogu, pojmowanego jako międzyosobowa relacja polegająca na nieustannej wzajemnej wymianie dóbr – wzajemnego obdarowywania się: czasem, życzliwością, współpracą, zaufaniem.

Autorytet z nadania?

Przedstawiana definicja K. Kruszewskiego, który widzi w wychowawcy autorytet z zewnętrznego nadania, moim zdaniem, zawiera dwa pojęcia, które mogą się wzajemnie wykluczać. Czy autorytet może być bowiem nadany? Czy nauczyciel, przejmując rolę wychowawcy, staje się jednocześnie (niejako automatycznie) autorytetem? Może bezpieczniej byłoby traktować stawianie się autorytetem jako proces, a nie sytuację jednorazową? Powołując się na cytowaną wcześniej broszurę *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, można przecież zauważyć, że

Im bardziej wychowawcy klasowi korzystać będą z szansy **stania się** rzeczywistymi autorytetami, doradcami, mistrzami i przewodnikami dla uczniów, tym lepiej będzie dla uczniów (K. Korab, 1999, s. 59).

Jak zatem wychowawca może stać się autorytetem? Przedstawiciele pedagogiki antyautorytatywnej zauważają, że autorytet wychowawcy jest „wynikiem dwustronnej interakcji, w przebiegu której obie strony wzajemnie się szanują, uznają i ufają sobie” (B. Śliwerski, 1998, s. 218). Idąc dalej, współpraca między partnerami wynika z budowania symetrycznych relacji, które są pozbawione przemocy fizycznej i psychicznej, a które dają podstawę do zaistnienia dialogu w atmosferze poczucia bezpieczeństwa. W tym kontekście J. Tarnowski twierdzi, że „[o]gromną szansę mają autorytety

wynikające z walorów osobowych” (Wołanie o mistrza...). Czym są zatem owe walory osobiste? Wydaje się, że jest to ogólnie pojęte człowieczeństwo – całokształt osoby. To, co może poruszać ucznia, to najpewniej przykład w myśl łacińskiej sentencji: *Verba movent, exempla trahunt* („Słowa poruszają, przykłady pociągają”). Osoba, która staje się przykładem, idąc dalej za personalistami, może pociągać swoją autentycznością i spójnością, na którą składa się zarówno to, co robi świadomie, jak i wszystko to, co jest **nieświadome, niezamierzone**. Cytowany przez J. Tarnowskiego M. Buber powiedział, że

[...] mistrz pozostał wzorem dla nauczyciela. Bo jeśli wychowawca dzisiejszy ma działać świadomie, musi mimo wszystko działać tak, jak gdyby nie działał... Wtrącanie się, dzielenie duszę, będącą przedmiotem jego zabiegów, na część posłuszną i na część, która się buntuje (J. Tarnowski, 1993, s. 48).

Czy zatem w wychowaniu czyny niezamierzone są istotniejsze od zamierzonych? Posługując się dalekim porównaniem wychowania zamierzonego do intencjonalnej komunikacji werbalnej, a co za tym idzie – wychowania niezamierzonego, nieintencjonalnego do częstokroć nieświadomej komunikacji niewerbalnej, można zauważyć, że

[...] przesłanki niewerbalne pełnią wiele funkcji w procesie komunikowania się [...] niektóre wskaźniki niewerbalne powtarzają lub uzupełniają komunikat językowy [...]. Bywa, że przesłanki niewerbalne zastępują komunikat językowy (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 173–174).

Na całość przekazu zatem w różnym stopniu wpływają zarówno treść niewerbalna, jak i werbalna. Podobnie w procesie wychowania według J. Tarnowskiego będzie on sumą działania niezamierzonego, które ma wypływać m.in. z osobowości wychowawcy, i zamierzonego, zaplanowanego (jednak z przewagą działań niezamierzonych) (J. Tarnowski, 1993, s. 51).

W związku z dotychczasowymi rozmyślaniami, rysuje się pewna zależność. Mając do czynienia z przekazem zamierzonym i niezamierzonym (niewerbalnym), w kontekście wychowawcy, który został nadany, i wybranego tutora, może warto zadać pytanie, który z pojawiających się obszarów (zob. tabela 2) będzie miał bardziej doniosły wpływ na wychowanka?

Tabela 2. Tutor i wychowawca w przestrzeniach działalności zamierzonej i niezamierzonej

Wychowawca (nadany) działalność zamierzona	Tutor (wybrany) działalność zamierzona
Wychowawca (nadany) działalność niezamierzona	Tutor (wybrany) działalność niezamierzona

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują prezentowane dotychczas treści, największe znaczenie może mieć relacja podopiecznego z osobą, która nie będzie kontestowana, zostanie przyjęta autentycznie i autonomicznie zarazem. Być może najbliższy temu obrazowi będzie wybrany przez ucznia tutor, który oddziałuje na niego w sposób niezamierzony, z którym to uczeń w pewnym stopniu się identyfikuje. Ziemowit Włodarski stwierdził, że „[t]ajemnica powodzenia pedagogicznego tkwi nie tyle w idealnych programach, ale w tym, kim są wychowawcy-nauczyciele” (Z. Włodarski, 1992, s. 39).

Mistrz: w przestrzeni między u-wiedzeniem a troską o bunt

Pojęcia wyboru i identyfikacji stwarzają podstawy ku temu, aby na koniec w podejmowanych rozważaniach zaistniała jeszcze jedna postać. Lech Witkowski zauważa, że współcześnie „Szczególnego znaczenia – po fiasku rozmaitych doktryn egalitarnych i wobec narastania syndromu masowości w kulturze – nabiera elitarność, wybitność, mistrzostwo” (L. Witkowski, 2007, s. 266). W perspektywie opisu tutorów i wychowawców, rzeczywistości wybranej i nadanej może się zatem pojawiać postać mistrza. Mistrz pozostanie osobą, wzorcem roli kulturowej – jak powie o nim L. Witkowski (2007, s. 276), którą wybiera się jedynie indywidualnie, przez co oddziałuje na ucznia w najwyższym stopniu. Interesująco na ten temat wypowiada się A. Doda, zwracająca uwagę na to, że mistrz to osoba, której postać nas u-wiedza⁴ (od wiedzy), jednak zainteresowanie mistrzem i jego dyskursem jest autentyczne i bezpieczne tylko wówczas, gdy ów dyskurs będzie „nie tylko operowaniem wiedzą, ale całym jej kontekstem, świadomością dlaczego akurat ta, a nie inna wiedza jest tu i teraz przywoływana” (A. Doda, 2002, s. 176). Odczuwa się w tym obszarze istotne współdziałanie tego, co celowe, zamierzone, intencjonalne, i tego, co nieformalne, niezamierzone. Nie tylko zatem ma się liczyć wiedza mistrza, która w ostatecznej formie, parafrazując słowa A. Dody, może się stać przedmiotem ślepej, nierozwijającej ucznia fascynacji. Prawdziwego mistrza, co mocno podkreśla L. Witkowski, ma cechować postawa troski o rozwój ucznia, o to, aby ten stał się od niego większy (L. Witkowski, 2007, s. 273). Wymaga to od podopiecznego postawy buntu, gdyż jedynie to okresowe wypowiedzianie posłuszeństwa mistrzowi (por. L. Witkowski, 2007, s. 273–274) może dostarczyć mu perspektywy, a w ostateczności podtrzymać

⁴ Warto zauważyć, że wiąże się to z tradycyjnym znaczeniem „uwiedzenia”, które można rozumieć m.in. jako zmuszanie kogoś do zrobienia czegoś, czego w normalny sposób, by nie zrobił.

dyskurs. Z drugiej strony postawa buntu pozwala podopiecznemu na dokonywanie wyboru, z czym może się identyfikować. Dzięki temu może osobiście przetworzyć we własnym doświadczeniu podawane przez mistrza treści (por. B. Śliwerski, 1998, s. 121). Postawa buntu musi jednak dla podtrzymania relacji wypływać z obopólnej zgody. W takiej sytuacji mistrz pozostanie osobą, z którą można się identyfikować, którą można naśladować.

Czy można pozwolić sobie w tym miejscu na określenie, jakimi cechami powinien odznaczać się mistrz? Postać mistrza L. Witkowski postrzega przez pryzmat jego człowieczeństwa. Mistrz w jego odczuciu to postać, która jest życiodajna. Życiodajne ma być jego myślenie i doświadczenie, a co za tym idzie – ma z niego emanować taki styl pracy, życia i taka energia twórcza, którymi potrafi „zarażać” innych (L. Witkowski, 2007, s. 267). Cytowany autor zauważa także, że mistrz pozostawia uczniom przestrzeń warsztatu. Z kolei A. Doda dostrzega, że mistrz jest osobą, która stwarza szansę rozwoju własnego myślenia (A. Doda, 2002, s. 173). Jest „nosicielem i medium doświadczenia inicjacji” (L. Witkowski, 2007, s. 268). Indywidualny kontakt i bliskość z mistrzem mają być dla podopiecznego przestrzenią wyróżnioną, wyjątkową. Mimo tego, że wydaje się, iż uwodzi swoją osobowością, ma być człowiekiem z pogranicza, osobą otwartą na doświadczenia. Ponadto mistrz powinien stawiać przed sobą wysokie wymagania, które będą mobilizowały innych do pracy, ma być autorefleksyjny, posiadać zdolność do autoironii, powinien być wierny sobie, wytrwały w nieustannych poszukiwaniach, a także, jak stwierdza L. Witkowski, zaskakujący nowymi wcieleniami, które funkcjonują na pograniczu ekscentryczności uniemożliwiającej ich naśladowanie (L. Witkowski, 2007, s. 277). Warto tutaj zadać pytanie: czy te walory opisujące mistrza mogą być punktem odniesienia do pracy wychowawców/tutorów?

Podsumowanie

Zbyszko Melosik zakłada, że obecna praca nauczyciela i pedagoga powinna przyjąć formę negocjacji podjętych z młodzieżą, których celem byłoby ustalenie kształtu wspólnej rzeczywistości ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania u podopiecznych nawyków świadomego podejmowania decyzji, które tyczą się ich własnego „Ja” (Z. Melosik, 2002, s. 78). Ten pogląd bardzo mocno koresponduje z myślą prezentowaną przez J. Jagiełę, który stwierdza, że

Zadanie szkoły i nauczyciela polega na tym (a być może przede wszystkim na tym!), aby uczniowie wzięli odpowiedzialność za swoją aktywność, a w konsekwencji za swoje życie (J. Jagieła, 2004, s. 27).

Wydaje się zatem, że tworzenie takiej przestrzeni może się odbywać jedynie przez autentyczny dialog, w którym obie strony są zaangażowane i obie traktowane są podmiotowo. U podstaw takiego działania będzie leżeć możliwość dokonywania świadomych wyborów – zatem kształtowanie rzeczywistości nie nadanej a wybranej. Obecnie szansę na to mają uczniowie Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich „ALA”. Możliwość taka została potwierdzona zapisem o prawach i obowiązkach ucznia w statucie szkoły. Realizacja owego punktu czyni podopiecznych „ALA” odpowiedzialnymi za wybraną drogę. Wspólne ustalenia dotyczące m.in. opieki tutorialnej czy indywidualnego toku nauki pozwalają także na przeniesienie częściowej odpowiedzialności z nauczyciela na ucznia. Stwarza to zatem szansę na skuteczne odciążenie nauczyciela, a nawet, jak określają to A.I. Brzezińska i L. Rycielska, zapobieganie procesom tzw. autoinstrumentalizacji, czyli postrzegania siebie jako tylko narzędzia realizacji programu (A.I. Brzezińska, L. Rycielska, w: P. Czekierda i in., 2009, s. 26).

Cóż z tego wynika? Można założyć, że Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie „ALA” dają niejako wyraźny sygnał, iż idee, które wydawały się dalekie od kontekstów polskiego szkolnictwa, są możliwe do realizacji w praktyce. Ponadto problem współpracy ucznia z nauczycielem w rzeczywistości wybranej bądź nadanej może stanowić bardzo interesujący punkt wyjścia do pogłębionych badań. Oczywiście należałoby ująć w nich w pierwszej kolejności analizę motywów, jakimi kierują się uczniowie przy wyborze konkretnego opiekuna. Ich źródło może przecież tkwić zarówno w świadomie dostrzeżonych i zaakceptowanych przez podopiecznego kompetencjach bądź w autorytecie tutora, jak i w powierzchowności opiekuna czy pozornym przeświadczeniu uczniów, że może on cechować się np. uległością. Niemniej jednak bazując na danych, których źródłem jest ewaluacja przeprowadzana w „ALA”, można założyć, że szkoła ta jest dobrą inspiracją dla innych placówek.

Bibliografia

- Budzyński M. *System edukacyjny Szkół „ALA” alternatywą dla krytycznych i kontestujących licealistów. Z doświadczeń praktyki szkolnej.* http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/11/Artykuly_o_ALA (14.01.2011).
- Czekierda, P., Budzyński, M., Traczyński, J., Zalewski, Z., Zambrzuska, A. (red.) (2009). *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej.* Wrocław.
- Doda, A. (2002). *Dyskurs mistrza w perspektywie poststrukturalistycznej – implikacje dla pedagogiki.* W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego.* Kraków.

- Draus, J., Terlecki, R. (2006). *Historia Wychowania. Wiek XIX i XX*. Kraków.
- Jagiela, J. (2004). *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków.
- Jastrzębska-Okoń, I., Billip, K. (red.) (1981). *Kieszonkowy słownik angielsko-polski, polsko-angielski*. Warszawa.
- Jaworska, T. (1992, 1996). *Słownik angielsko-polski i polsko-angielski*, Warszawa.
- Karta Jakości Praktyki Erasmusa i Porozumienie o programie praktyki, *Quality Commitment for Erasmus Student Placements*. <http://www.erasmus.org.pl/index.php/ida/122>.
- Kopaliński, W. (2000). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.
- Korab, K. (1999). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole. „Biblioteczka Reformy”, nr 13*. Warszawa.
- Kruszewski, K. (red.) (2004). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa.
- Kupisiewicz, C. (1994). *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Warszawa.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Łobocki, M. (1985). *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pawlak, A. (2009). *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania – uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin.
- Pilch, T. (red.) (2008). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa.
- Pomykało, W. (red.) (1993). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych [na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika] http://www.mish.umk.pl/pliki/regulamin_mish.doc (14.01.2011).
- Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, <http://www.mish.uj.edu.pl/studia/studia-1-stopnia> (14.01.2011).
- Regulamin MISH tekst ciągły na podstawie zarządzenia Rektora Uniwersytetu Śląskiego, <http://www.mish.us.edu.pl/regulamin.php> (14.01.2011).
- Regulamin studiów i zasady studiowania w Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych KUL, http://bip.kul.lublin.pl/regulamin_mish,art_2121.html (14.01.2011).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. (Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129), załącznik 1: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. z 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17), załącznik 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.
- Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „ALA” (z 1 września 2009 r.).
- Statut Społecznego Liceum Sztuk Plastycznych „ALA” (z 1 marca 2007 r.).
- Szkolnictwo wyższe Wielkiej Brytanii. Raport Komitetu powołanego przez premiera pod przewodnictwem Lorda Robbinsa 1961–1963 (Skrót i omówienie)* (1965). Warszawa.
- Śliwowski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.

- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?*. Warszawa.
- Tokarski, J. (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa.
- Witkowski, L. (2007). Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji (dylematy pedagogiczne). W: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa.
- Włodarski, Z. (1992). *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*. Warszawa.
- Wołanie o mistrza – z ks. Januszem Tarnowskim rozmawiają Elżbieta Osewska i Tomasz Ochiniowski. <http://mateusz.pl/ksiazki/dszp/dszp-11-Tarnowski.htm> (29.03.2010).
- Wujek, T. (1970). *Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia*. Warszawa.
- <http://ersmus.org.pl/index.php/ida/117> (29.03.2010).
- <http://www.edukacjaonline.pl>.
- http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=340%3Acentra-kształcenia-na-odlego-na-wsiach&catid=58%3Akształcenie-dorosłych&Itemid=83 (29.03.2010).
- <http://www.szkoła-liderow.pl>.
- <http://www.tutoring.pl>.
- <http://www.wfpik.amu.edu.pl/ifk/index.php?wyborl=1&wyborp=1> (29.03.2010).
- <http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/7/Historia> (14.01.2011).

Streszczenie

Podstawą artykułu jest analiza różnic pomiędzy wychowawcą (rozumianym jako opiekun klasy szkolnej bądź grupy podopiecznych, który zostaje im narzucony przez decyzję instytucji) a tutorem, który jest wybierany autonomicznie przy zgodzie obu stron. Próbuję dostrzec, jakie znaczenie ma ten wybór w budowaniu relacji między opiekunem a uczniem w procesie kształcenia i wychowania. Fundamentem do rozważań jest także prezentacja Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich „ALA” oraz podstawowych założeń reformy oświaty. Ponadto ważną częścią pracy jest ukazanie genezy tutoringów jako metody indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem, znanej już od XVI wieku.

Summary

The article is based on the analysis of differences between a class tutor (understood as a caretaker of a school class or a group of charges, imposed by the decision of the institution), and a tutor chosen in the autonomous way by the approval of both sides. I am trying to analyze, how this distinction influences the relationship between the caretaker and a pupil in the process of educating and bringing up. The basis for these deliberations is also the presentation of the Artistic and Academic Secondary Schools with the special „ALA” program and of the essential principles of the reform of education. Moreover, the important part is also portraying of the tutoring genesis, as a method of an individual work of the teacher with the pupil, already known in 16th century.