

# Adrianna Sarnat-Ciastko

---

## Niezbędny czy przeżytek? Współczesny wychowawca klasowy w opiniach uczniów szkół ponadpodstawowych

---

Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika 23,  
231-240

---

2014

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Adrianna SARNAT-CIASTKO

## Niezbędny czy przeżytek? Współczesny wychowawca klasowy w opiniach uczniów szkół ponadpodstawowych

**Słowa kluczowe:** wychowawca, tutor, relacja uczeń-nauczyciel, badania jakościowe.

### Wprowadzenie

Krzysztof Konarzewski, pisząc o wychowaniu w szkole, zauważył, że

Szkoła, jaką znamy, jest instytucją, w której wychowawca w przeważającej większości wypadków kontaktuje się nie z jednostkowymi wychowankami, lecz zbiorowościami wychowanków<sup>1</sup>.

Ta sytuacja wynika z ograniczonych możliwości wychowawcy, z jednej strony, poznania poszczególnych podopiecznych i utrzymywania z nimi znajomości, a z drugiej – do zróżnicowania oddziaływań wychowawczych, tzn. dopasowania ich do indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów. Z uwagi na zwykle znaczną liczbę osób wchodzących w skład oddziału klasowego, to nie poszczególni „wyizolowani wychowankowie”<sup>2</sup>, ale właśnie klasa staje się dostrzegalnym przez wychowawcę organizmem, którego funkcjonowanie jest jego językiem u wagi. Dla cytowanego autora tak zorganizowany system wydaje się optymalnym rozwiązaniem. Jego zdaniem, z jednej strony daje on bowiem szansę wychowawcom na spostrzeganie zbiorowości bez zniekształcania rzeczywistości o zbiór niezwiązanych ze sobą indywidualnych opisów poszczególnych uczniów, ale także pozwala na lepszą integrację członków danego oddziału

<sup>1</sup> K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2009, s. 284.

<sup>2</sup> Por. tamże, s. 286.

klasowego. Na tym tle – zdaniem K. Konarzewskiego – bezużyteczne wydają się diadyczne koncepcje wychowania, a więc takie, w których wychowawca koncentrowałby się na jednym tylko wychowanku i jego tylko rozwoju. Czy jednak tak jednoznaczne podejście jest jedynym możliwym rozwiązaniem? Czy tkwiący w nim pragmatyzm jest nadal aktualny i wystarczający? Czy pomijanie potrzeb poszczególnych uczniów na rzecz zgeneralizowanej zbiorowości nie niesie aby pewnych długofalowych negatywnych konsekwencji? W kontekście zmieniającej się rzeczywistości, w której, jak zauważają A. Hargreaves i M. Fullan, nauczyciele nigdy wcześniej „nie byli tak bezbronni i zarazem tak ważni”<sup>3</sup> – te pytania mają swoje uzasadnienie. Dla autorki niniejszego artykułu stanowią one ponadto impuls do podjęcia naukowych rozważań. Te oparte zostały o przeprowadzone przez nią badania, których celem było określenie obrazu współczesnego wychowawcy klasowego posiadanego przez jego wychowanków i porównanie go z opiniami uczniów, którzy mieli okazję współpracować w szkołach publicznych z tutorem szkolnym.

## 1. Wychowawstwo i tutoring – ewolucja, rewolucja, a może regresja?

Odnosząc się do osoby i pracy wychowawcy klasowego, oczywiście można sięgać po liczne naukowe opracowania czy podręczniki dydaktyczne, jednakże w bardzo naturalny sposób źródłem wiedzy staje się tu własne doświadczenie. W polskim systemie oświaty do ukończenia szkoły średniej (w zależności jednak od okoliczności) uczeń może mieć obecnie kontakt z przynajmniej czwórką wychowawców klasowych: z poziomu nauczania początkowego, późniejszych klas szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkoły średniej. Za każdym razem nauczyciel – jak zauważa Mieczysław Łobocki – staje się wychowawcą klasowym „na mocy formalnego aktu nominacji, nie mającego nic wspólnego z układem panującym w niej norm grupowych, jej strukturą społeczną, spistością czy atmosferą”<sup>4</sup>. Staje się on zatem „autorytetem z zewnętrznego nadania”<sup>5</sup>, który niejako narzucony wychowankom, ma wraz z nimi realizować przypisane obu stronom zadania. W takim układzie najbardziej optymalnym rozwiązaniem dla zachowania *status quo* jest bycie przez wychowanka podporządkowanym, ale w opinii Ziemowita Włodarskiego „Podporządkowanie nie świadczy jednak jeszcze o sukcesie pedagoga”<sup>6</sup>. O tym – zdaniem tegoż autora – decyduje bo-

<sup>3</sup> C. Hall, G. Hornby, *Jak radzić sobie ze stresem i uniknąć syndromu wypalenia*, [w:] G. Hornby, E. Hall, C. Hall, *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk 2005, s. 240.

<sup>4</sup> M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa 1985, s. 101.

<sup>5</sup> K. Konarzewski, dz. cyt., s. 287.

<sup>6</sup> Z. Włodarski, *Człowieka jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 28.

wiem trwałość zmian zachodzących w podopiecznym i zainteresowanie się nim. Zatem można stwierdzić, że to nie wykonywanie obowiązków przypisanych do roli czy czynności administracyjne wychowawcy oddziałują na trwałość zmian wychowanka, ale kontakt, który wyrażany jest przez zainteresowanie. Można więc przyjąć tutaj, iż ważną zmienną pozostaje nie sam fakt narzucenia wychowankowi wychowawcy, ale siła i jakość ich późniejszego wzajemnego kontaktu. W zależności od tego bowiem czynnika, wychowawca bądź to pozostanie urzędnikiem z zewnętrznego nadania, bądź też może stać się autorytetem z wyboru<sup>7</sup>.

Biorąc pod uwagę powyższe, już od dawna pedagodzy postulują o uważność wychowawcy, o – jak się wyraził Stefan Baley – stawanie się „wychowawcą integralnym”, którego w dużym natężeniu ma cechować: przychylność dla wychowanka, rozumienie jego psychiki, nastawienie na zajmowanie się nim, powinowactwo duchowe z dzieckiem, cierpliwość, entuzjazm, zdolność artystyczna<sup>8</sup>. Droga do bycia wychowawcą integralnym ma charakter ewolucyjny. Obranie takiego kursu nie ma wpływu na funkcjonowanie samego systemu szkoły, może jednak (co jest jak najbardziej oczekiwane) poprawić atmosferę placówki. W tym kontekście propozycja wdrażania tutoringu szkolnego oraz zakres możliwej implementacji tej metody – potrafią znacząco zrewolucjonizować placówkę. Czy ta rewolucja oznacza jednak regres?

K. Konarzewski zauważył, iż diadyczne relacje w szkole, które mają swoją bogatą tradycję w historii wychowania, nie są właściwym rozwiązaniem z perspektywy pracy z oddziałem klasowym. Trudno się z tą opinią nie zgodzić, mając przed oczami obraz nauczyciela, który ma znaleźć czas na budowanie zaangażowanej, osobistej relacji z każdym z jego wychowanków. Tutoring szkolny w wymiarze rozwojowo-wychowawczym<sup>9</sup> wychodzi jednak naprzeciw tej nierealnej wizji. Wyrosła na bazie praktyki szkolnej metoda<sup>10</sup> zakłada bowiem, iż tu-

<sup>7</sup> Warto zauważyć, iż autorka niniejszego artykułu podjęła się szerszych rozważań o naturze „autorytetu z zewnętrznego nadania” w publikacji: A. Sarnat-Ciastko, *Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana?*, [w:] *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, red. A. Gofron, B. Łukasik, Kraków 2010, s. 397–418.

<sup>8</sup> Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 33.

<sup>9</sup> Należy zaznaczyć, iż tutoring szkolny w obszarze sprawowania funkcji wychowawczych występuje w dwóch odmianach. W sytuacji gdy wprowadzająca go szkoła rezygnuje z wychowawstwa klasowego na rzecz obligatoryjnej współpracy tutora z uczniami, mowa jest o tutoringiu rozwojowo-wychowawczym. W momencie jednak gdy placówka traktuje tutoring jako nieobowiązkową możliwość do wyboru przez uczniów z zachowaniem obecności wychowawcy klasowego, mowa jest o tutoringiu rozwojowym. Więcej informacji na ten temat znajduje się m.in. na stronie: <http://tutoring.org.pl/wiedza> [stan z 13.11.2014].

<sup>10</sup> Szersza charakterystyka tutoringu szkolnego, jak również opis procesu wdrażania tej metody można znaleźć m.in. w publikacjach: *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska, Wrocław 2009; A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring a czas. Strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Forum Oświatowe”, nr 2 (49), Wrocław 2013, s. 125–139; A. Sarnat-Ciastko, M. Budzyński, *Osobisty opiekun ucznia*, „Psycholo-

tor – indywidualny wychowawca – nie powinien mieć pod swoją opieką więcej niż 10 podopiecznych. Zatem w ponad 20-osobowym oddziale klasowym winno znaleźć się 3 tutorów, którzy (w zależności od przyjętych w danej szkole ustaleń) mogą dzielić się między sobą obowiązkami administracyjnymi, jednocześnie prowadząc zaplanowane, systematyczne działania zmierzające do realizacji ustalonych z uczniem celów rozwojowych. Co istotne, w założeniach tej metody pojawienie się w klasie tutorów powinno wynikać z osobistych wyborów uczniów, którzy sami mogą decydować o tym, z jakim nauczycielem mogą współpracować na tym polu. Ta sytuacja stanowi znaczące *novum* w szkole. Danie wolności uczniom jest jednak równoznaczne z przekazaniem im odpowiedzialności za budowanie relacji<sup>11</sup>. Istnieje dzięki temu większa szansa, aby – zgodnie z przyjętą wizją tutoringu – kontakt tutorski realizował założenia pedagogiki dialogu, a zatem aby zwracał uwagę m.in. na godność osobistą partnerów relacji, budowanie wzajemnego szacunku, zaufania, jak i autonomii.

Oczywiście propozycja wdrażania tutoringu szkolnego, choć pojawia się coraz częściej<sup>12</sup>, nie jest – jak dotąd – obecna w każdej szkole i nie stanowi wszędzie alternatywy dla wychowawstwa klasowego. W związku z tym funkcja i znaczenie wychowawcy są bezdyskusyjne. Niemniej jednak podjęcie się porównań opinii młodzieży doświadczającej tradycyjnej opieki wychowawczej z tą, która tworzy relacje tutorskie, okazała się zasadna. Jak wykazały bowiem poniższe analizy, taka komparacja pozwoliła dostrzec interesujące aspekty świadczące o specyfice obu prezentowanych tutaj grup opiekunów.

## 2. Obraz tutora i wychowawcy w świetle badań własnych

Biorąc pod uwagę powyższe, wydaje się, że istniejące, opisane w teorii, różnice między funkcjami tutora oraz wychowawcy klasowego nie mogą budzić wątpliwości. Interesujące jednak w tej perspektywie bywa stwierdzenie, czy dostrzegają je (bądź doświadczają ich) objęci tutoringiem lub wychowawstwem klasowym uczniowie. Czy zatem ich zdaniem – odwołując się do tytułu niniejszego artykułu – wychowawca jest nadal niezbędny?

Chcąc odpowiedzieć na to pytanie, zdecydowano się przeprowadzić badania w grupie młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej<sup>13</sup>. Ich celem stało się

---

gia w Szkole” 2012, nr 1 (33), s. 131–139; A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagiela Częstochowa 2011, s. 99–117.

<sup>11</sup> Por. P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 153–158.

<sup>12</sup> Zgodnie z informacjami pozyskanymi w trakcie trwania procedury badawczej – w roku 2013 ponad 316 szkół miało kontakt bądź realizowało metodę tutoringu.

<sup>13</sup> Należy zauważyć, iż prezentowane tutaj analizy zawierają się w realizowanej procedurze badawczej, która była przygotowywana na potrzeby rozprawy doktorskiej powstającej pod kierunkiem dr. hab., prof. AJD Jarosława Jagiely pt. „Tutoring w polskim systemie oświaty. Ba-

określenie z jednej strony stosunku uczniów do własnych wychowawców bądź też tutorów, a z drugiej – potrzeb (oczekiwań) badanych względem nauczycieli sprawujących nad nimi wychowawczą opiekę. Do badań<sup>14</sup> zaproszono grupę 283 uczniów reprezentujących 31 szkół z terenu Częstochowy i Wrocławia. Co ważne, założono na wstępie, że badania będą miały charakter eksploracyjny, zatem zrezygnowano ze stawiania hipotez badawczych. Sama procedura zbierania danych wiązała się z osobistym kontaktem prowadzącej badania z poszczególnymi oddziałami klasowymi w wybranych celowo szkołach<sup>15</sup>, w których następowo losowo wskazano trójki uczniów<sup>16</sup>. Ci, po wyrażeniu zgody na udział w badaniach, zostali proszeni o anonimowe wypełnienie kwestionariuszy oraz dołączonej do nich metryczki. Dzięki zebranych informacjom można było ostatecznie naszkicować socjodemograficzny obraz badanej młodzieży. Jak się okazało, w grupie tej znalazła się znacznie większa liczba gimnazjalistów (66,1%) niż uczniów szkół średnich (33,9%). Co ważne, wśród badanych więcej było dziewcząt (59%) niż chłopców (40,3%)<sup>17</sup>, a jak wskazuje poniższa tabela – 57,2% młodzieży zaproszonej do udziału w procedurze badawczej nie ukończyło 15 roku życia.

**Tabela 1.** Wiek badanych uczniów

Wiek uczniów	Liczba uczniów	%
13–15	162	57,2%
16–18	103	36,4%
19–21	16	5,7%
b.d.	2	0,7%
<b>Razem</b>	283	100%

Źródło: opracowanie własne.

Obok udzielenia informacji dotyczących wieku oraz płci, badani proszeni byli o wskazanie, czy są podopiecznymi wychowawcy klasowego, czy też tutora. Ostatecznie 54,1% respondentów (153 osoby) zadeklarowało, iż korzysta z wychowawstwa klasowego, podczas gdy 45,9% pozostałych (130 osób) – z tutoring. Te dane pozwoliły na dalsze analizy prowadzące do porównania odpo-

---

dania nad rozwojem metody tutoring z szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej”.

<sup>14</sup> Zbiór i analiza danych trwały od kwietnia 2012 roku do września 2013 roku.

<sup>15</sup> O wyborze decydował fakt stosowania tutoring lub korzystania wyłącznie z wychowawstwa klasowego.

<sup>16</sup> Wybór trzech uczniów w danej klasie podyktowany był troską o rzetelność zebranego materiału, gdyż w ten sposób starano się o stworzenie możliwie jednakowych warunków dla grup podopiecznych poszczególnych tutorów i wychowawców, które z ustalonych już przyczyn nie mogły być jednakowo liczne.

<sup>17</sup> Dwóch badanych (0,7%) nie zdecydowało się na wskazanie swojej płci.

wiedzi badanej młodzieży, która uzupełniając kwestionariusz „Moje życie”<sup>18</sup>, miała dokończyć następujące otwarte zdanie: „Mój wychowawca/tutor jest...”. Co ważne, po zebraniu kwestionariuszy, dokonane przez młodzież opisy zostały poddane jakościowej analizie treści. Składało się na nią<sup>19</sup>: wstępne zapoznanie z zebraniem materiałem, kilkukrotne jego czytanie ze zwróceniem uwagi na specyfikę zapisu (emocje, dodatkowe znaki, rysunki, noty „obok” głównego tekstu, itp.), kategoryzacja odpowiedzi oraz porównanie zestawionych ze sobą kategorii, co pozwoliło na uogólnienie zebranych danych i postawienie omówionych poniżej wniosków.

### 3. Tutor od serca, wychowawca od rozumu?

Nim zostaną przedstawione obrazy tutorów i wychowawców, które zostały stworzone z wypowiedzi ich podopiecznych, należy odnieść się do analizy ilościowej i semiotycznej zebranych zdań. W pierwszej kolejności warto zauważyć, iż młodzież chętnie dzieliła się swoimi uwagami o opiekunach. Na 130 badanych podopiecznych tutorów 6 z nich (4,6%) nie zdecydowało się na wyrażenie zdania, z kolei wśród 153 wychowanków było to 9 osób (5,9%). Nie ma zatem tutaj znacznej różnicy. Co ciekawe – sposób opisywania wychowawców bądź tutorów (w obu grupach) był również mocno zbliżony. Młodzież zwykle ograniczała się do pojedynczych słów (przymiotników) czy równoważników zdań, których przekaz mógł być wzmacniany (w zależności od potrzeby) emotikonami (np. :) bądź XD lub :D – które oznaczały uśmiech, zadowolenie) i innymi znakami przestankowymi. Wśród tych na uwagę zasługują cudzysłowy, w których znajdowały się określenia nieco familiarne (np. tutor jest moim „przyjacielem do pogadania”), ale również takie, które zawierać mogły nieco pejoratywny, lub też wyrażający swoisty sprzeciw, stosunek ucznia do nauczyciela (który np. faworyzuje „niegrzeczne” dzieci). Kilkoro badanych posłużyło się również wielokropkiem, który w tym przypadku mógł odnosić się do braku zdania na jakiś temat (np. „...ciężko określić”) bądź oznaczać niechęć do wyrażania się. Oczywiście w zapisach nie brakło także wykrzykników (np. mój tutor jest... „bardzo fajny!”).

Powyżej wymienione narzędzia wzmacniające przekaz były wykorzystywane zarówno przez uczniów mających kontakt z tutorem, jak i wychowawcą. Istotne różnice w tym obszarze przyniosła analiza semantyczna<sup>20</sup> treści napisanych przez badaną młodzież. Dla porządku dostrzeżone różnice zostaną wymienione w punktach:

<sup>18</sup> Kwestionariusz zdań niedokończonych „Moje życie” miał z jednej strony na celu określenie pozycji życiowych oraz rodzaju skryptu transakcyjnego badanej młodzieży (co służyło przygotowywanej rozprawie doktorskiej), ale jednocześnie narzędzie to dało badanym możliwość wypowiedzenia opinii o ich szkole, w tym o tutorze bądź wychowawcy.

<sup>19</sup> Por. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2011, s. 170–172.

<sup>20</sup> Por. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 288.

1. Uczniowie opisujący swoich wychowawców przypisywali im większą ilość różnorodnych, ale też i skrajnych cech, w porównaniu do podopiecznych tutorów, których opinie były bardziej jednorodne.

**Przykładowe wypowiedzi:**

Podopieczny tutora (PT)<sup>21</sup>: *osobą miłą, nigdy nie ma do mnie pretensji, rozumie mnie, jestem zadowolony ze swojego wyboru.*

Podopieczny wychowawcy (PW): *jednym z lepszych nauczycieli w szkole.*

Podopieczny wychowawcy (PW): *nie interesuje się nami, nie mówi nam o pewnych sprawach, więc sami musimy się dowiadywać.*

2. Podopieczni tutorów częściej opisywali swoich opiekunów, wykorzystując słowa wyrażające sympatię (tutor jest: sympatyczny, miły, fajny, obdarzony poczuciem humoru), podczas gdy pozostali uczniowie, opisując swoich wychowawców, zwracali uwagę na ich kompetencje i cechy, które mogą być w szkole użyteczne bądź są ze szkołą bardziej kojarzone (np. wychowawca jest: odpowiedzialny, punktualny, kompetentny, pracowity).

**Przykładowe wypowiedzi:**

PT: *Miłą i sympatyczną osobą. Zawsze znajdzie czas i chęć, aby mi pomóc.*

PT: *Normalny.*

PT: *Miły, dobry dla mnie.*

PW: *Kompetentną, wymagającą osobą.*

PW: *Wspaniałą osobą, chciałbym „pracować” z nim do końca mojej edukacji.*

3. W wypowiedziach podopiecznych tutorów można dostrzec, iż ta grupa młodzieży często wskazuje na mądrość swoich opiekunów. Nie zdarza się to w zasadzie w grupie podopiecznych wychowawców, w opiniach których opiekunowie częściej jawią się jako osoby wymagające.

**Przykładowe wypowiedzi:**

PT: *bardzo inteligentnym człowiekiem.*

PT: *moim Mentorem.*

PW: *wymagający, miły, czasem nawet zabawny.*

4. Podopieczni tutorów częściej dostrzegają swoich opiekunów jako tych, którzy potrafią słuchać, rozmawiać i troszczyć się, podczas gdy pozostali uczniowie dostrzegają, iż wychowawcy są pomocni i wyrozumiali.

---

<sup>21</sup> Poniższa część artykułu zawiera opis dostrzeżonych różnic w odbiorze tutora i wychowawcy przez badaną młodzież, który dodatkowo zilustrowany jest oryginalnymi przykładami wypowiedzi uczniów. Co ważne, wypowiedzi te są za każdym razem rozwinięciem niedokończonego zdania „Mój tutor/wychowawca jest...”.



**Przykładowe wypowiedzi:**

PT: *bardzo miły i zachowuje się jak moja druga mama.*

PT: *moim (tak jakby) „przyjacielem do pogadania”.*

PW: *wyrozumiwały, pomocny.*

PW: *Najlepszym wychowawcą. Rozumie problemy z jakimi człowiek nie potrafi czasem sobie poradzić. Pomocny. Chciałbym by został w tej szkole, wspierał mnie i innych.*

5. Podopieczni wychowawców znacznie częściej (28% osób) od pozostałych uczniów są nastawieni do swoich opiekunów negatywnie. W szczególności zarzucają im brak zaangażowania, umiejętności słuchania, nudę, narcyzm, brak sprawiedliwości, niestałość emocjonalną i nerwowość. Zdarzają się przypadki, w których wychowawcy określani są również jako dziwni bądź trudni do zdefiniowania. Pojawiają się także określenia takie, jak najgorszy, beznadziejny, posiadający wady. W tym kontekście tylko 7 podopiecznych tutorów (5,6%) wyraziło o swoich opiekunach bardziej krytyczne opinie, które jednak nie były aż tak dyskwalifikujące, jak w przypadku opinii wyrażanych przez wymienioną wyżej grupę.

**Przykładowe wypowiedzi:**

UT: *miły, ale zapracowany i niesłuchający mnie czasem.*

UW: *faworyzuje osoby „niegrzeczne” lub osoby, które są najlepsze w jego przedmiocie.*

UW: *nudziszem, który nie jest materiałem na nauczyciela, a tym bardziej pedagoga.*

UW: *najgorszy w całym gimnazjum.*

UW: *humorzysty, nie idzie się z nim dogadać, jednym słowem „dziwny”.*

UW: *człowiek bez wyrazu.*

UW: *narcystyczny i widzi tylko czubek własnego nosa. Nie zajmuje się nami.*

Powyższe zestawienie różnic dostrzeżonych w wypowiedziach badanych uczniów z jednej strony sugeruje odmiennosć sposobów budowania relacji tutor-skiej bądź wychowawczej, z drugiej jednak wskazuje na bardzo charakterystyczne potrzeby młodzieży. Zestawiając najczęściej pojawiające się wypowiedzi wskazujące na cechy opiekunów (tabela 2.), można zauważyć, że kontakt z tutorem jest dla uczniów bardziej personalny niż kontakt z wychowawcą (co pokrywa się z pierwotnymi założeniami tej metody). Cechy przypisywane tutorom związane są z doświadczaną przez uczniów bliską współpracą, ale również możliwością osobistego poznania tutora, który aktywnie słucha i ma czas, aby rozmawiać. W tym kontekście wychowawca jawi się jako osoba znacznie bardziej zadaniowa. Jest kompetentna, wymagająca, może być wyrozumiała, co jednak nie oznacza, że ową wyrozumiałością posługuje się, znając swojego wychowanka. Wychowawca jawi się tu jako swoisty urzędnik (bardziej lub mniej

dostępny dla ucznia), który może wejść z podopiecznym w bliższą relację, ale prawie wyłącznie w obszarze środowiska szkoły, np. jak zauważył jeden z badanych „[...] Do końca edukacji”.

**Tabela 2.** Różnice w opiniach o tutorach i wychowawcach badanych uczniów

TUTOR		WYCHOWAWCA	
Cechy	miły	kompetentny	Cechy
	mądry	wymagający	
	potrafiący słuchać i rozmawiać	wyrozumiały	

Źródło: opracowanie własne.

Oczywiście nie można twierdzić, iż dostrzegalna zadaniowość wychowawców jawi się jako problem dla ucznia. Jednakże istotne może okazywać się jej umocowanie na rusztowaniu z pełnionych ról i obowiązków, a także konieczności koncentracji uwagi na większej grupie osób jednocześnie. To wszystko może kępować (uszczywniać) pracę nauczycieli-wychowawców i ostatecznie tu może tkwić przyczyna, dla której 28% spośród badanych podopiecznych wychowawców ma o swoich opiekunach negatywną bądź bardzo krytyczną ocenę. Zestawienie tej liczby osób z brakiem analogicznych ocen po stronie podopiecznych tutorów ujawnia jednak istotną (mimo zdania K. Konarzewskiego) potrzebę uczniów do wzajemnego i osobistego kontaktu z nauczycielem-opiekunem, która – będąc być może pomijana bądź niedostrzegana w oddziałach klasowych – w grupach tutorskich ujawnia się i wzbudza pozytywne emocje. Należy podkreślić jednak, że żaden z uczniów nie zdecydował się na kontestacyjne stwierdzenie sugerujące, iż wychowawca nie jest mu potrzebny. Powyższe dane sugerują zatem, iż owa potrzeba nie wydaje się jednak związana z działalnością wychowawców w obszarze administracyjnym szkoły, ale wynika z chęci posiadania „mentora”, „drugiej mamy”, „przyjaciela” – osoby bliskiej, która może pomóc. Praktyka szkół wdrażających tutoring pokazuje zatem, iż praca diadyczna, realizowana w odpowiedni sposób, może być realna. Może także pozwolić, aby osoby, które formalnie pełnią funkcję wychowawczą, mogły ją odświeżyć tak, aby pytanie o jej sensowność okazało się zbędne.

## Podsumowanie

G. Hornby, odnosząc się do pracy wychowawczej, zauważył, że jest ona

[...] częścią procesu edukacyjnego, który polega na służeniu pomocą w dążeniu do dojrzałości osobistej, społecznej i moralnej, w poznaniu powołania życiowego oraz zdobywaniu wiedzy. Wychowanie powinno znajdować się w centrum wysiłków podejmowanych przez pedagogów<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> G. Hornby, *Nauczyciele i doradztwo*, [w:] G. Hornby, E. Hall, C. Hall, dz. cyt., s. 10.

Powyższa definicja sugeruje, że osiągnięcie dojrzałości przez uczniów stanowi cel pracy zarówno wychowawców, jak i tutorów. Biorąc pod uwagę podejmowane w niniejszym artykule rozważania, wydaje się jednak, iż bliżej do realizacji tego celu mają tutorzy. Indywidualna relacja łącząca ich z podopiecznymi stanowi fundament w budowaniu zaufania i bliskości, ale także realizacji zakładanych planów rozwojowych. Warto też zauważyć, że w większości opinii uczniów nie dyskwalifikują pracy wychowawców klasowych. Ta, przez wielu, oceniana jest przecież pozytywnie. Dlatego zastanawia źródło krytycznych not wystawianych nauczycielom przez ich wychowanków, a to wymaga prowadzenia ciągłych naukowych obserwacji.

Prezentowane tu rozważania miały na celu zestawić ze sobą obraz wychowawcy i tutora, jaki posiadają ich podopieczni. Warto jednak dostrzec jeszcze jeden aspekt, który – zostawiony na koniec – może stanowić początek snucia kolejnych przemyśleń. Wdrażanie tutoringów do szkół publicznych najczęściej wiąże się w sytuacją, w której tutorami stają się dotychczasowi wychowawcy klasowi. Ponadto potrzeba posiadania większej liczby osób pełniących tę funkcję w szkole sprawia, iż szkolenie tutorskie przechodzą także ci nauczyciele, którzy dotychczas stronili od wychowawstwa klasowego. Podjęcie się drogi tutorskiej przez doświadczonych pedagogów sprawia, iż ci mniej bądź bardziej otwarci na zmianę doświadczają pracy w innym wymiarze czasu i proksemiki. Zatem warto zastanowić się nad tym, jaką opinię o tej sytuacji mają nie tylko uczniowie, ale sami nauczyciele. To najpewniej wymagałoby jednak odwołania się do ich własnej biograficznej narracji.

## Summary

### **Necessary or Obsolete? Contemporary Teacher-Educator in the Opinions of Pupils from High Schools and Lower High Schools**

In 2008 the pilot project on the replacement traditionally teacher-educator work for school tutoring have begun officially in the three public lower high schools in Wrocław. Since that moment the number of tutors – individual educators has been rising. This phenomenon changes the past picture of school upbringing and encourages to asking the question – if is it still needed. By doing insight into this issue, the author of this article has decided to conduct a research on a group of 283 students. Analysis of their responses will form the basis of the following considerations.

**Keywords:** teacher-educator, tutor, teacher-pupil relationship, qualitative research.