

Adrianna Sarnat-Ciastko  
Instytut Pedagogiki  
Akademia im. Jana Długosza

(Artykuł opublikowany w czasopiśmie naukowym „Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym”, t. 3, 2010, s. 397-418.)

## Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana?

### Słowem wstępu

W lutym 2009 roku w Częstochowie odbyła się konferencja dla nauczycieli pod nazwą „Tutoring jako szansa dla polskiej szkoły”, której inicjatorami było wrocławskie Towarzystwo Edukacji Otwartej, Autorskie Liceum Artystyczne i Akademickie „ALA” w Częstochowie oraz Starostwo Powiatowe w Częstochowie. Spotkanie to pozwoliło autorce niniejszych rozważań po raz pierwszy zetknąć się z ideą tutoring – specyficznego sposobu pracy ucznia i nauczyciela. Metoda ta, która w pierwotnej swojej 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 szeregu klasach gimnazjalnych, w których eksperymentalnie zdecydowano się na jej wprowadzenie.

Wśród kolejno prezentowanych wówczas referatów, wyjątkowo wybrzmiał szereg stwierdzeń, które unaoczniały, że stosowana w „ALA” praktyka, sprawia, iż uczeń może być w szkole w sposób znaczący dostrzeżony, może mieć dużą swobodę działania i wolność wyboru. Opisywane prawa ucznia - zapisane w statucie „ALA” - dotyczyły również tego, że uczeń ma możliwość wyboru dla siebie własnego nauczyciela-opiekuna<sup>1</sup>. Ten fakt był dla autorki na tyle inspirujący, iż stał się *movens spiritus* niniejszego tekstu. Inspiracja ta wynikała bowiem z tego, iż podawane przez referentów informacje stały w opozycji do stwierdzeń m.in. Krzysztofa Kruszewskiego, który zauważa, że wychowawca jest „autorytetem z zewnętrznego nadania”<sup>2</sup>, zatem osobą, która jest wybierana 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 szeregu pytań. Jakie zatem konsekwencje może ponieść tak uczeń jak i nauczyciel w sytuacji posiadania bądź nie posiadania przez nich możliwości dokonywania takiego wyboru? Czy wolność dana osobie dorastającej jest gwarantem jego ewentualnego sukcesu w uczeniu się oraz zdobywaniu nowych umiejętności? Kto ponosi odpowiedzialność za efekty w prezentowanej nowej metodzie 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 postulatami 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.

<sup>1</sup> Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „ALA”, cz. III Prawa I obowiązki, par. 7., p. 2.

<sup>2</sup> K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 2004, s. 287.

Prócz tego w niniejszym tekście zdecydowano się zaprezentować 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” Mariusza 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”<sup>3</sup>. 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”<sup>4</sup>. Podstawą tak przewidzianego dla „ALA” działania, stała się realizowana w praktyce pedagogika personalno-egzystencjalna (pedagogika dialogu) stworzona przez Janusza Tarnowskiego (o czym także informuje Statut szkoły w przepisach poświęconych m. in. programowi wychowawczemu „ALA” oraz narzędziom realizującym określone cele i zadania szkoły<sup>5</sup>). Mimo tego, iż sposób funkcjonowania „ALA” nie był praktykowany w powszechnych szkołach średnich w Polsce, szkoła została wpisana do ewidencji Kuratorium Oświaty we Wrocławiu<sup>6</sup> 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 tj.: wystawiennictwo i fotografia artystyczna, natomiast w ramach liceum ogólnokształcącego kierunki: teatralny, literacko-dziennikarski, rysunek i malarstwo, fotografia oraz animacja kultury. Należy zauważyć, iż po pewnym czasie wśród oferowanych kierunków w SLO „ALA” zaistniały 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 zatem SLO statutowo jest trzyletnią, niepubliczną szkołą ponadgimnazjalną, autorskim liceum ogólnokształcącym<sup>7</sup>, która prócz zajęć w ramach kierunku artystycznego z programem rozszerzonym o lekcje języka angielskiego oraz wiedzy o kulturze, prowadzi zajęcia na kierunkach akademickich<sup>8</sup>. Z kolei SLSP jest ponadgimnazjalnym, czteroletnim, autorskim liceum sztuk plastycznych<sup>9</sup>, kształcącym na specjalnościach: reklama wizualna, techniki graficzne (grafika użytkowa), fotografia, formy

<sup>3</sup> Statut SLO „ALA”, cz. I Informacje ogólne, par.1., p. 8.

<sup>4</sup> Ustawa o systemie szkolnym, art.1, p. 4.

<sup>5</sup> Statut SLO „ALA”, cz. II System pracy szkoły, par. 6, p. 1., cz. I, par. 2, p. 3a.

<sup>6</sup> Przedstawione powyżej informacje dotyczące historii „ALA” znajdują się na stronie:

<http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/7/Historia>

<sup>7</sup> Statut SLO „ALA”, cz. I, par. 1., p. 4.

<sup>8</sup> Tamże, cz. I, par. 1., p. 5.

<sup>9</sup> Statut Społecznego Liceum Sztuk Plastycznych „ALA”, cz. I, par. 1, p. 5.

użytkowe specjalizacja: dekorowanie (aranżacja) wnętrz<sup>10</sup>, które kończy się egzaminem dyplomowym.

Zmiany w istniejącej już piętnaście 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). Inną przełomową dla funkcjonowania szkoły datą był rok 2003, 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, z kolei w Częstochowie Akademia im. Jana Długosza).

Zarysowując kształt Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich warto również wspomnieć, iż 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<sup>11</sup>. (Warto zauważyć, iż zakres przedmiotów do wyboru może wskazywać na to, że 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 uczeń może znaleźć m. in.: historię mediów, wiedzę o życiu w rodzinie, wiedzę o prawie czy filozofię<sup>12</sup>.

### Geneza tutoringu

W „Słowniku Pedagogicznym” Wincentego Okonia z 1981 roku (w kolejnym wznowieniu zabrakło tejże definicji) tutor określany jest jako wychowawca kilkusobowej grupy uczniów lub studentów w anglosaskich kolegiach i uniwersytetach, sprawujący opiekę nad tokiem studiów oraz codziennym zachowaniem swoich podopiecznych w szkole i poza nią<sup>13</sup>. Samo określenie „tutor” wywodzi się z łacińskiego *tutus*, które oznaczało obrońcę, lub opiekuna małoletnich, lub *tueri*, co znaczyło: patrzeć, bronić, zachować i strzec<sup>14</sup>. Ponadto można, a nawet należy dopatrywać się w tym określeniu korzeni angielskich, gdzie *tutee* określa podopiecznego<sup>15</sup>, a samo słowo *tutor* oznacza, w pierwszej kolejności: opiekuna, wychowawcę, gubernera<sup>16</sup>, a w drugiej prywatnego nauczyciela oraz korepetytora<sup>17</sup>. Pojęcie

---

<sup>10</sup> Tamże

<sup>11</sup> Statut SLO „ALA”, cz. I, par. 1., p. 5.

<sup>12</sup> SLSP „ALA”, cz. I, par. 1, p. 6.

<sup>13</sup> W. Okoń, Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 1981, s. 324.

<sup>14</sup> W. Kopański, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Muza S.A., Warszawa 2000, s. 519.

<sup>15</sup> P. Czekerda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 5.

<sup>16</sup> I. Jastrzębska-Okoń, K. Billip (red.), Kieszonkowy słownik angielsko-polski, polsko-angielski, Wiedza Powszechna, Warszawa 1981, s. 319.

<sup>17</sup> T. Jaworska, Słownik angielsko-polski i polsko-angielski, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1992, 1996, s. 322.

to obrazuje również osobę, która w uczelniach i kolegiach pełni funkcję adiunkta – wychowawcy, kierującego indywidualnie pracą przydzielonej mu grupy studentów<sup>18</sup>. W takim kontekście można byłoby stwierdzić, iż metoda ta to *nihil novi sub sole*, tutoring bowiem odwołuje się do pierwotnej więzi/relacji między mistrzem/nauczycielem a uczniem. W czym tkwi jednakże specyfika pracy tutora?

Jak podają Jan Draus i Ryszard Terlecki pojęcie tutoring, bądź tutorialnego systemu nauczania wywodzi się z Wielkiej Brytanii. Jeszcze do początków XIX wieku tutoring obok kształcenia ogólnego (klasycznego)<sup>19</sup> dominował na dwóch uniwersytetach w Oxford i Cambridge. Uczelnie te były również miejscem narodzin tej metody w XVI wieku, kiedy to 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 stopniowo w ośrodki nauczania, które często były bardziej wpływowe i zamożniejsze niż ich macierzysty uniwersytet<sup>20</sup>. 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 wg T. Wujka, że cały ciężar pracy dydaktycznej spoczywał na opiece naukowym<sup>21</sup>.

Z czasem, kiedy to 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 tutoring, która wykroczyła wówczas poza mury ośrodków akademickich, trafiając do *universiti 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<sup>22</sup>. Prawdziwy przełom w dostępności szkolnictwa dla dorosłych nastąpił jednakże w 1907 roku<sup>23</sup>, kiedy to Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe (*Workers Educational Association - WEA*) zreformowało działalność uniwersytetów rozszerzonych wprowadzając (przy współdziałaniu uniwersytetu w Oxford) tzw. ruch uniwersyteckich klas tutorialnych. Klasy te stanowiły „najwyższą formę pracy oświatowej w ramach upowszechnienia wiedzy”<sup>24</sup>. Założeniem funkcjonowania owych oddziałów były trzyletnie studia pod opieką tutora, które miały być przeznaczone dla robotników, członków związków zawodowych lub stowarzyszeń spółdzielczych. Warto zauważyć, iż od początku działalności trzyletnie klasy tutorialne były subsydiowane przez państwo. Z przekazywanych

---

<sup>18</sup> Por. W. Kopaliński, dz. cyt. s. 519., J. Tokarski (red.), Słownik wyrazów obcych, PWN, Warszawa 1980, s. 784.

<sup>19</sup> J. Draus, R. Terlecki, Historia Wychowania. Wiek XIX i XX, Wydawnictwo WAM WSF-P „Ignatianum”, Kraków 2006, s. 45.

<sup>20</sup> T. Wujek, Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia, PWN, Warszawa 1970, s. 69-70.

<sup>21</sup> Tamże, s. 70.

<sup>22</sup> Tamże, s. 83.

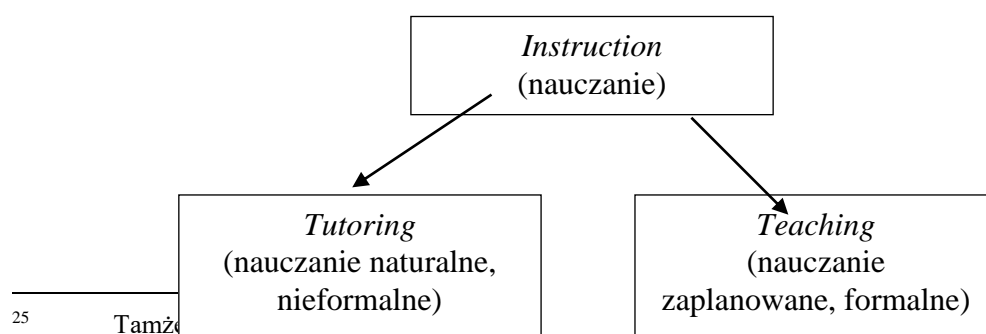
<sup>23</sup> J. Draus, dz. cyt. s. 54.

<sup>24</sup> T. Wujek, dz. cyt. s. 87.

środków przede wszystkim utrzymywano tutorów, ale również finansowano wydawnictwo regulaminu dla klas tutorialnych<sup>25</sup>. Warto zauważyć, iż klasy tutorialne w Wielkiej Brytanii swoją największą popularnością i rekrutacją cieszyły się do II wojny 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<sup>26</sup>), lecz przez szereg innych instytucji. Były to: kursy roczne, internatowe, wakacyjne lub kursy organizowane w innym czasie wolnym<sup>27</sup>. 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. Świadczyć o tym może choćby raport tworzony 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 pokońcowych zaleceń przeczytać można, iż: „Każdy student powinien mieć wyznaczonego opiekuna, którego obowiązkiem będzie udzielanie podopiecznemu regularnych wskazówek.”<sup>28</sup> Na tym Komisja jednak nie poprzestawała, w kolejnym punkcie dostrzegając, że „Każdy student powinien systematycznie przygotowywać pisemne prace domowe, które należy następnie dyskutować w jego obecności.”<sup>29</sup> W ten sposób określone zostają dwa główne filary działania ówczesnych tutorów: nadzór opiekuna nad podopiecznym oraz systematyczne zadawanie prac pisemnych, które stanowić miałyby dla studenta punkt wyjścia do własnej pracy naukowej. Co ciekawe w podobnym duchu, brzmią zalecenia komisji pracującej na początku lat 90. nad raportem *Learning to Succeed. A Radical Look at Education Today and A Strategy for the Future*, w którym, choć Komisja bezpośrednio nie odwołuje się do tutoringu, zaleca, aby „umocnić rolę nauczyciela jako wychowawcy dzieci i młodzieży”<sup>30</sup>.

Należy zauważyć, iż na gruncie anglosaskim w latach 80. wykształciło się także inne rozumienie pojęcia tutoring. Autorem owej nowej definicji był David Wood, który widział w tutoring rodzaju nieformalnego, naturalnego i spontanicznego nauczania, do którego dochodzi, jak zauważa Agnieszka Pawlak, w sytuacjach interakcji społecznej wzbogaconej o naturalnie pojawiające się „okazje edukacyjne”<sup>31</sup>. D. Wood miał dokonać swoistego podziału nauczania (wykres 1.) na: *instruction* (termin nadrzędny, traktowany jako intencjonalne kształtowanie wiedzy oraz umiejętności ucznia), *teaching* (nauczanie zaplanowane, bardziej formalne) i *tutoring* (nauczanie naturalne, spontaniczne, nieformalne)<sup>32</sup>.



<sup>25</sup> Tamże

<sup>26</sup> Tamże, s. 90-91.

<sup>27</sup> Tamże, s. 90.

<sup>28</sup> Szkolnictwo wyższe Wielkiej Brytanii. Raport Komitetu powołanego przez premiera pod przewodnictwem Lorda Robbinsa 1961-1963 (Skrót i omówienie), PWN, Warszawa 1965, s. 123.

<sup>29</sup> Tamże

<sup>30</sup> Cz. Kupisiewicz, Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1994, s. 29.

<sup>31</sup> A. Pawlak, Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 34.

<sup>32</sup> Tamże

Wykres 1. Podział nauczania, wg D. Wooda, za A. Pawlak, Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009 s. 34.

Tego typu rozumienie tutoringu spowodowało, iż proces spontanicznego nauczania-uczenia się analizowany był 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 w na gruncie polskim badany jest przez m.in. 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 Lwowie<sup>33</sup>. Ponadto słowo „tutor” było używane w dawnej Polsce i oznaczało analogicznie opiekuna i wychowawcę<sup>34</sup>. 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. Zbigniew Pełczyński. Na bazie własnych doświadczeń, które zdobywał przez szereg 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<sup>35</sup>. Rok później metoda tutoringu została wykorzystana w powstającym i opisywanym w niniejszym artykule Autorskim Liceum Artystycznym „ALA” we Wrocławiu. Warto zauważyć, iż od szeregu lat Towarzystwo Edukacji Otwartej (TEO), które sprawuje opiekę nad „ALA”, stara się również promować postulaty edukacji zindywidualizowanej<sup>36</sup> oraz organizować szereg programów autorskich propagujących ideę tutoringu w szkołach publicznych. Działania takie odbywają się przy współpracy z Kolegium Tutorów, powołanej przez TEO w 2006 roku niepublicznej placówce kształceniowo-badawczej<sup>37</sup>.

Na przełomie XX i XXI wieku tutoring zaistniał także w obszarze polskiego szkolnictwa wyższego. Od kilkunastu lat działają bowiem zapoczątkowane przez Jerzego Axera z Ośrodka Badań nad Tradycją Antyczną Uniwersytetu Warszawskiego<sup>38</sup> Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (MISH). Tzw. *Artes Liberales* pozwalają studentom na studiowanie w ramach indywidualnego programu studiów, który zatwierdzany jest przez opiekuna naukowego i np. Radę Programową (jako instytucję nadrzędną)<sup>39</sup>. Uczestnik MISH ma zatem możliwość dobierania przedmiotów zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Obecnie studia takie działają na: Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Śląskim, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, Uniwersytecie im. Adama

<sup>33</sup> J. Draus, R. Terlecki, dz. cyt. s. 54.

<sup>34</sup> J. Tokarski (red.), dz. cyt., s. 784.

<sup>35</sup> <http://www.szkoła-liderow.pl>

<sup>36</sup> por. Czekierda P., M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), dz. cyt., s. 5.

<sup>37</sup> [http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=o\\_kolegium](http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=o_kolegium)

<sup>38</sup> Tamże, s. 6.

<sup>39</sup> Por. m.in.: Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, cz. III, p. 15 (a); Regulamin studiów i zasady studiowania w Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych KUL, cz. II, p. 4; Regulamin MISH tekst ciągły na podstawie zarządzeni Rektora Uniwersytetu Śląskiego, cz. III, par. 6, p. 2; Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych (na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika – przyp. ASC) cz. II, par. 3. p. 1.

Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Uniwersytecie im. Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie. Znanie są także prowadzone od lat 90. na Instytucie Filologii Klasycznej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu tutoriale, wzorowane na praktyce anglosaskiej, dzięki którym studentom pozwala się dokonać wyboru zajęć wśród oferty przedstawionej przez wykładowców<sup>40</sup>. 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 środowiskiem<sup>41</sup>.

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 „Centrów Szkolenia na Odległość na Wsiach” czy „Wioska internetowa”, które realizowane są w ramach europejskiego Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki<sup>42</sup>, jednakże tutaj rolę przewodnika wypełnia przede wszystkim program komputerowy/kurs, natomiast opiekun i trener obecny przy szkoleniu stara 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<sup>43</sup>. To również długofalowy, polegający na współpracy proces (tutorial), który nakierowany jest na integralny rozwój podopiecznego, tycający się jego wiedzy, umiejętności i postaw<sup>44</sup>. Anna Izabela Brzezińska i Ludmiła Rycielska określają tutoring jako zindywidualizowane podejście do studenta, gdzie 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<sup>45</sup>. Prócz owego zaufania, głównym celem i punktem odniesienia tego procesu jest poszanowanie godności człowieka poprzez akceptację drugiej osoby, co pomaga w skutecznej pracy indywidualnej z uczniem. Tutoring zatem to praca na mocnych stronach podopiecznego, której celem jest również odkrywanie jego talentu.

Warto zauważyć, iż tutoring w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich realizowany jest w 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 nowonabytym doświadczeniem. W tym kontekście celem pracy tutora, jak twierdzi Kolegium Tutorów,

---

<sup>40</sup> <http://www.wfpik.amu.edu.pl/ifk/index.php?wyborl=1&wyborp=1>, aktualizacja 29 marca 2010 r.

<sup>41</sup> Informacje zaczerpnięte z *Quality commitment for Erasmus student placements* – Karty jakości praktyki Erasmus

<sup>42</sup> [http://www.men.goc.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=340%3Acentra-ksztacenia-na-odlego-na-wsiach&catid=58%3Aksztalcenie-doroslych&Itemid=83](http://www.men.goc.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=340%3Acentra-ksztacenia-na-odlego-na-wsiach&catid=58%3Aksztalcenie-doroslych&Itemid=83), aktualizacja 29 marca 2010 r.

<sup>43</sup> por. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), dz. cyt., s. 5.

<sup>44</sup> por. [http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=co\\_to\\_jest\\_tutoring](http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=co_to_jest_tutoring)

<sup>45</sup> A. I. Brzezińska, L. Rycielska, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), dz. cyt., s. 19.

będzie mądrość nie wiedza<sup>46</sup>. Dlatego też tutor stara się stymulować rozwój ucznia. Do tego potrzebna jest jednak odpowiednia 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. Zatem wydaje się, że spotkanie nauczyciela z uczniem musi zawierać aspekt poznanie 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 przekonywać miał chociażby zapis informujący o zadaniach ogólnych szkoły w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów”, który informował, że „Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania”<sup>47</sup>. Zmiany dokonane w podstawach programowych w przeciągu kolejnych lat rozwinęły ten zapis zauważając, 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.”<sup>48</sup> W tym kontekście nauczyciele, mając na uwadze osobowy rozwój podopiecznych, zostali obdarzeni zadaniem „tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw”<sup>49</sup>. Zgodnie z innym zapisem głównym punktem odniesienia w działalności edukacyjnej nauczycieli miało być dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia<sup>50</sup>. 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”<sup>51</sup>.

Jak zatem w perspektywie tych zapisów można zdefiniować, kim jest wychowawca/nauczyciel? Jedną 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

---

<sup>46</sup> [http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=kto\\_to\\_jest\\_tutor](http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=kto_to_jest_tutor)

<sup>47</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r., Dz. U. z 1999 r. Na 14, poz. 129.

<sup>48</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz. U. z 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17.

<sup>49</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r., Dz. U. z 1999 r. Na 14, poz. 129.

<sup>50</sup> K. Korab, Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole, Biblioteczka Reformy nr 13, Warszawa 1999, s. 47.

<sup>51</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz. U. z 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17.



placówkach pozaszkolnych lub poszkolnych”<sup>52</sup>. W innej współczesnej definicji, podawanej przez Czesława Kupisiewicza i Małgorzatę 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”<sup>53</sup>. Ponadto w jego kompetencjach leży także szereg wydawałoby się oczywistych czynności wychowawczo-administracyjnych takich jak: prowadzenie tzw. lekcji wychowawczych (które dotyczyć mają omawiania aktualnych problemów uczniów w szkole) czy prowadzenie dziennika lekcyjnego, wypełnianie arkuszy ocen, przygotowywanie świadectw itp. To jednak nie wszystko, gdyż wg Cz. 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. Prócz tego zadaniem wychowawcy ma być organizowanie pomocy i wsparcia dla uczniów w trudnej sytuacji życiowej, dla tych, którzy borykają się z trudnościami w nauce, a także tych, którzy są wybitnie zdolni. Wszystkie podane wyżej zadania, tudzież funkcje wychowawcy klasowego „Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku” ujmuje w trzy grupy<sup>54</sup>:

1. administrowanie, które polegać ma na „regulowaniu działalności klasy jako grupy formalnej w sprawach dotyczących wewnętrznego życia klasy”<sup>55</sup>;
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 obejmować ma m. in: współpracę z organizacjami uczniowskimi, organizowaniem godzin wychowawczych, czy ocenianiem zachowania podopiecznych.

Powołując się na tę publikację, należy zauważyć, iż 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”<sup>56</sup>.

Nauczyciel	wiedza	dydaktyk
	umiejętności	instruktor, trener
	wychowanie	opiekun, wychowawca, autorytet, doradca, przewodnik, mistrz

Tabela 1., Triada funkcji nauczyciela, wynikająca z propozycji reformy oświaty, K. Korab, Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole, Biblioteczka Reformy nr 13, Warszawa 1999, s. 48.

W kontekście prezentowanych opisów wybrzmieć może założenie, że nauczyciel (a w ten sposób także i szkoła) stwarzać ma warunki do jednoczesnego zdobywania wiedzy i umiejętności, ale także wychowania. Stanowi to niezwykle trudne i odpowiedzialne zadanie

<sup>52</sup> W. Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 439.

<sup>53</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 2009, s. 195.

<sup>54</sup> Por. T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, t. VII, s. 504-505.

<sup>55</sup> Tamże

<sup>56</sup> Tamże, s. 504.

dla pedagoga, gdyż okazuje się, że zakres jego kompetencji wobec wszystkich uczniów znacznie się poszerza (patrz tab. 1). Nie dziwić może zatem fakt, iż nauczyciel może czuć się obciążony ilością obowiązków, za które równocześnie musi przyjąć odpowiedzialność. Niemalże automatycznie przywoływać można tutaj szereg opisów wychowawców klasowych, którzy (tu powołując się na obraz zamieszczony w publikacji „Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole”) mając do dyspozycji swoją godzinę wychowawczą, podczas której omawiają szereg spraw organizacyjnych, nie mają już czasu i możliwości na poruszanie kwestii wymagających jego interwencji, przez co zmuszeni są przekazywać je szkolnemu pedagogowi, bądź psychologowi<sup>57</sup>. 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 osobistego i 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”<sup>58</sup> ucznia poprzez postrzeganie go jako człowieka w kategoriach jego godności, wolności, niepowtarzalności, konkretnych praw i obowiązków. Co zasadnicze, w prawie do tworzenia programów wychowawczych, w których określony jest także zestaw obowiązków właściwych dla wychowawcy klasowego, wyrażać się ma podmiotowość i autonomia nauczycieli<sup>59</sup>. Wynika jednak z tego fakt, iż pominięty został jeden aspekt – możliwość tworzenia planu wychowawczego szkoły, najpełniej stanowi jedynie o podmiotowości nauczycieli... W praktyce podmiotowość ucznia ograniczona jest do przyjęcia i realizacji tegoż 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<sup>60</sup>, który dysponować ma autorytetem z zewnętrznego nadania. Zgodnie z opinią tegoż autora, autorytet z nadania ma pozwolić nauczycielowi ze szczególną skutecznością przeprowadzać swoją wolę, ponieważ stoi za nim cała organizacja szkolna i zwierzchnictwo szkoły. K. Kruszewski zauważa jednak, że w konsekwencji może spotkać się to 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 nierzadko również niechciane. Warto odwołać się tutaj także do opinii Mieczysława Łobockiego, który zauważa, że wychowawca klasy staje się nim „na mocy formalnego aktu nominacji, nie mającego nic wspólnego z układem panujących w niej norm grupowych, jej strukturą społeczną, spójnością czy atmosferą”<sup>61</sup>.

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

---

<sup>57</sup> K. Korab, dz. cyt., s. 59.

<sup>58</sup> Tamże, s. 54.

<sup>59</sup> Tamże, s. 44.

<sup>60</sup> K. Kruszewski (red.), dz. cyt. s. 287.

<sup>61</sup> M. Łobocki, Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej, WSiP, Warszawa 1985, s. 101.

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»<sup>62</sup>. J. 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, nauczyciel przez możliwość oceny ich osiągnięć, może o tym zdecydować. W ten sposób rozpoczyna się „jakaś gra, próba sił. Jest więc bariera, która dzieli”<sup>63</sup>. Uczeń chcąc wygrać wg J. Tarnowskiego musi nauczyciela podejść podstępem, stąd stosuje wszystkie chwytaki takie jak, ściąganie, wagarowanie czy podpowiadanie. „Każdy więc, kto wstąpi w szeregi nauczycielskie, staje się przez to samo wrogiem ucznia.”<sup>64</sup>

Toczy się zatem walka o wpływy i dominację, gdzie jak zauważy K. Kruszewski „każdy sukces, tzn. skuteczne przeprowadzenie woli wychowawcy, pozostawia pewien osad niechęci u wychowanków – tym większy, im wyraźniej zobaczyli własną bezsilność”<sup>65</sup>. W walce tej nauczyciel, pragnący zachować funkcję autorytarnego kierownika klasy, jak podaje cytowany wyżej autor, może stosować szereg technik począwszy od arbitralnego rozkazu „rób, co każę” popartego groźbą „bo popamiętasz”, po perswazję, która przekonać ma, że inny od zakładanego przez nauczyciela sposób działania jest nierozsądny i niedojrzały. Z drugiej strony wg M. Łobockiego 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.”<sup>66</sup>

Co daje zatem możliwość wyboru? K. Kruszewski przyznaje, że w trakcie działania przywódcy grupowego, czyli osoby wybranej z danej grupy, przez tą 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”<sup>67</sup>. Czy zatem brak możliwości wyboru stanowi o braku symetrii w spotkaniu ucznia z nauczycielem? Odpowiadając na to pytanie, warto przywołać tutaj choćby Marię Łopatkową (twórczynię Pedagogiki Serca), która zauważa, że jakkolwiek element panowania czy zarządzania sprowadza dziecko do roli własności, przedmiotu, w sytuacji, gdy dziecko ma prawo do dokonania wyboru, na kim chce się wzorować<sup>68</sup>. Podobnie twierdzi też 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 odznaczać się niebywałymi kompetencjami, aby móc skutecznie skrócić ten dystans.

W tym kontekście warto przypomnieć, iż wybór tutora-opiekuna w „ALA” jest dobrowolny i zależy od samego wychowanka. Można tutaj zastanawiać się, co decyduje o takim wyborze, jednakowoż zgodnie ze Statutem szkoły, wybór ten nie jest ostateczny, może ulec zmianie. Wynikać to może z przebiegu tutorialu, czyli cyklu spotkań tutora z

---

<sup>62</sup> M. Budzyński, System edukacyjny Szkół „ALA” alternatywą dla krytycznych i kontestujących licealistów. Z doświadczeń praktyki szkolnej – artykuł pochodzi ze strony [http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/11/Artykuly\\_o\\_ALA](http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/11/Artykuly_o_ALA), aktualizacja 29 marca 2010 r.

<sup>63</sup> J. Tarnowski, Jak wychowywać?, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993, s. 40.

<sup>64</sup> Tamże, s. 41.

<sup>65</sup> K. Kruszewski (red.), dz. cyt., s. 288.

<sup>66</sup> M. Łobocki, dz. cyt., s. 103.

<sup>67</sup> K. Kruszewski (red.), dz. cyt., s. 288.

<sup>68</sup> por. Współczesne teorie i nurty wychowania, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 94-95.

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, która widzi w wychowawcy autorytet z zewnętrznego nadania, w odczuciu autorki niniejszych rozważań, 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 stawanie się autorytetem jako proces, a nie sytuację jednorazową? Powołując się na cytowaną wcześniej broszurę „Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole” można przecież zauważyć, iż „Im bardziej wychowawcy klasowi korzystać będą z szansy **stania** się rzeczywistymi autorytetami, doradcami, mistrzami i przewodnikami dla uczniów, tym lepiej będzie dla uczniów.”<sup>69</sup>

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”<sup>70</sup>. Idąc dalej, współpraca między partnerami wynika z budowania symetrycznych relacji, które pozbawione są przemocy fizycznej i psychicznej, a które dają podstawę do zaistnienia dialogu w atmosferze poczucia bezpieczeństwa. W tym kontekście J. Tarnowski twierdzi, że „Ogromną szansę mają autorytety wynikające z walorów osobowych”<sup>71</sup>. 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, pociąga może 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 Martin Buber powie, że „mistrz pozostał wzorem dla nauczyciela. Bo jeśli wychowawca dzisiejszy ma działać świadomie, musi mimo wszystko działać tak, jak gdyby nie działał... Wtrącanie się dzieli duszę, będącą przedmiotem jego zabiegów, na część posłuszną i na część, która się buntuje”<sup>72</sup>.

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, iż „przesłanki niewerbalne pełnią wiele funkcji w procesie komunikowania się (...) niektóre wskaźniki niewerbalne powtarzają lub uzupełniają komunikat językowy (...). Bywa, że przesłanki niewerbalne zastępują komunikat językowy”<sup>73</sup>. Zatem na całość przekazu w różnym stopniu wpływa zarówno treść niewerbalna jak i werbalna. Podobnie w procesie wychowania – wg J. Tarnowskiego będzie on sumą działania niezamierzonego, które wypływać ma m.in. z osobowości wychowawcy i zamierzonego, zaplanowanego<sup>74</sup> (wg tegoż autora z przewagą jednak działań niezamierzonych).

W związku z dotychczasowymi rozmyślaniami, rysuje się pewna zależność. Mając do czynienia z przekazem zamierzonym i niezamierzonym (niewerbalnym), w kontekście

<sup>69</sup> K. Korab, dz. cyt., s. 59.

<sup>70</sup> B. Śliwerski, dz. cyt., s. 218.

<sup>71</sup> Wołanie o mistrza z ks. Januszem Tarnowskim rozmawiają Elżbieta Osewska i Tomasz Ochowski, <http://mateusz.pl/ksiazki/dszp/dszp-11-Tarnowski.htm>, aktualizacja z dnia 29 marca 2010 r.

<sup>72</sup> J. Tarnowski, dz. cyt., s. 48.

<sup>73</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, Psychologia społeczna. Serce i umysł, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 173-174.

<sup>74</sup> J. Tarnowski, dz. cyt., s. 51.

wychowawcy, który został nadany i wybranego tutora, może warto zadać pytanie, który z pojawiających się obszarów (patrz. tab. 2) będzie miał bardziej doniosły wpływ na wychowanka?

<b>Wychowawca (nadany)</b> działalność zamierzona	<b>Tutor (wybrany)</b> działalność zamierzona
<b>Wychowawca (nadany)</b> działalność niezamierzona	<b>Tutor (wybrany)</b> działalność niezamierzona

Tabela 2. Tutor i wychowawca w przestrzeniach działalności zamierzonej i niezamierzonej, opracowanie własne

Bazując na prezentowanych dotychczas treściach, wydaje się, że największe znaczenie może mieć relacja podopiecznego z osobą, która nie będzie kontestowana, zostanie przyjęta w sposób autentyczny i autonomiczny 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 stwierdzi, że „Tajemnica powodzenia pedagogicznego tkwi nie tyle w idealnych programach, ale w tym, kim są wychowawcy-nauczyciele”<sup>75</sup>.

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

Pojęcie wyboru i identyfikacji stwarza podstawy ku temu, aby na koniec w podejmowanych rozważaniach zaistniała jeszcze jedna postać. Lech Witkowski zauważa, iż współcześnie „Szczególnego znaczenia – po fiasku rozmaitych doktryn egalitarnych i wobec narastania syndromu masowości w kulturze – nabiera elitarność, wybitność, mistrzostwo”<sup>76</sup>. W perspektywie opisu tutorów i wychowawców, rzeczywistości wybranej i nadanej, pojawiać się zatem może postać mistrza. Mistrz pozostanie osobą, wzorcem roli kulturowej<sup>77</sup> – jak powie o nim L. Witkowski, którą wybiera się jedynie indywidualnie, przez co oddziałuje na ucznia w najwyższym stopniu. Interesująco na ten temat wypowiada się Agnieszka Doda, zwracająca uwagę na to, iż mistrz to osoba, której postać nas u-wiedza<sup>78</sup> (od wiedzy), jednakże 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.”<sup>79</sup> Odczuwa się w tym obszarze istotne współdziałanie tego, co celowe, zamierzone, intencjonalne i tego, co nieformalne, niezamierzone. Nie tylko zatem liczyć się ma wiedza mistrza, która w ostatecznej formie, parafrazując słowa A. Dody, może stać się przedmiotem ślepej, nierozwijającej ucznia fascynacji. Prawdziwego mistrza, co mocno podkreśla L. Witkowski, cechować ma postawa troski o rozwój ucznia, o to, aby ten stał się od niego większy<sup>80</sup>. Wymaga to od podopiecznego postawy buntu, gdyż jedynie to okresowe wypowiedanie

<sup>75</sup> Z. Włodarski, dz. cyt. s. 39.

<sup>76</sup> L. Witkowski, Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji (dylematy pedagogiczne), [w:] L. Witkowski, Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 266.

<sup>77</sup> Tamże, s. 276.

<sup>78</sup> Warto zauważyć, że wiąże się to z tradycyjnym znaczeniem „uwiedzenia”, które można rozumieć m.in. jako

zmuszanie kogoś do zrobienia czegoś, co w normalny sposób by nie zrobił.

<sup>79</sup> A. Doda, Dyskurs mistrza w perspektywie poststrukturalistycznej – implikacje dla pedagogiki [w:] E. Małewska, B. Śliwierski (red.), Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 176.

<sup>80</sup> L. Witkowski, dz. cyt., s. 273.

posłuszeństwa mistrzowi<sup>81</sup>, może dostarczyć mu perspektywy, a w ostateczności podtrzymać 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<sup>82</sup>. 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 winien odznaczać się mistrz? Postać mistrza L. Witkowskiego 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, która potrafi „zarażać” innych<sup>83</sup>. Cytowany autor zauważa także, iż mistrz pozostawia uczniom przestrzeń warsztatu, A. Doda dostrzega z kolei, iż mistrz jest osobą, która stwarza szansę rozwoju własnego myślenia<sup>84</sup>. Jest „nosicielem i medium doświadczenia inicjacji”<sup>85</sup>. Indywidualny kontakt i bliskość z mistrzem ma być dla podopiecznego przestrzenią wyróżnioną, wyjątkową. Mimo tego, iż wydaje się, że 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<sup>86</sup>. 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 dotyczą ich własnego „Ja”<sup>87</sup>. Ten pogląd bardzo mocno koresponduje z myślą prezentowaną przez Jarosława 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.”<sup>88</sup> Wydaje się zatem, że tworzenie takiej przestrzeni odbywać się może jedynie poprzez 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

<sup>81</sup> Por. tamże, s. 273-274.

<sup>82</sup> por. B. Śliwerski, dz. cyt., s. 121.

<sup>83</sup> L. Witkowski, dz. cyt., s. 267.

<sup>84</sup> A. Doda, dz. cyt., s. 173.

<sup>85</sup> L. Witkowski, dz. cyt., s. 268.

<sup>86</sup> Tamże, s. 277.

<sup>87</sup> Z. Melosik, *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoksy pop-tożsamości*, [w:] E. Małewska, B.

Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 78.

<sup>88</sup> J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2004, s. 27.

szansę na skuteczne odciążenie nauczyciela, a nawet jak określają to A.I. Brzezińska i L. Rycielska zapobieganie procesom tzw. auto-instrumentalizacji, czyli postrzegania siebie jako li tylko narzędzia realizacji programu<sup>89</sup>.

Cóż z tego wynika? Można założyć, że Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie dają niejako wyraźny sygnał, iż idee, które wydawały się być dalekie od kontekstów polskiego szkolnictwa, są możliwe do realizacji w praktyce. Ponadto problem współpracy ucznia z nauczycielem w rzeczywistości wybranej bądź nadanej, stanowić może 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 tak w świadomie dostrzeżonych i zaakceptowanych przez podopiecznego kompetencjach, bądź autorytecie tutora, jak i w powierzchowności opiekuna czy pozornym przeświadczeniu uczniów, że może on cechować się np. uległością. Bazując niemniej jednak na danych, których źródłem jest przeprowadzana w „ALA” ewaluacja, można założyć, iż szkoła ta jest dobrą inspiracją dla innych placówek.

## Literatura

- Budzyński M., System edukacyjny Szkół „ALA” alternatywą dla krytycznych i kontestujących licealistów. Z doświadczeń praktyki szkolnej, [w:] [http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/11/Artykuly\\_o\\_ALA](http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/11/Artykuly_o_ALA)
- Czekierda P., Budzyński M., Traczyński J., Zalewski Z., Zambruska A. (red.), Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009
- Doda A., Dyskurs mistrza w perspektywie poststrukturalistycznej – implikacje dla pedagogiki [w:] Malewska E., Śliwierski B. (red.), Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002
- Draus J., Terlecki R., Historia Wychowania. Wiek XIX i XX, Wydawnictwo WAM WSF-P „Ignatianum”, Kraków 2006
- [Http://ersmus.org.pl/index.php/ida/117/](http://ersmus.org.pl/index.php/ida/117/), aktualizacja 29 marca 2010 r.
- [Http://www.men.goc.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=340%3Acentra-ksztacenia-na-odlego-na-wsiach&catid=58%3Aksztalcenie-doroslych&Itemid=83](http://www.men.goc.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=340%3Acentra-ksztacenia-na-odlego-na-wsiach&catid=58%3Aksztalcenie-doroslych&Itemid=83), aktualizacja 29 marca 2010 r.
- [Http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/7/Historia](http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/7/Historia)
- [Http://www.wfpik.amu.edu.pl/ifk/index.php?wyborl=1&wyborp=1](http://www.wfpik.amu.edu.pl/ifk/index.php?wyborl=1&wyborp=1), aktualizacja 29 marca 2010 r.
- [Http://www.tutoring.pl/](http://www.tutoring.pl/)
- [Http://www.szkoła-liderow.pl](http://www.szkoła-liderow.pl)
- Jagięła J., Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2004
- Jastrzębska-Okon I., Billip K. (red.), Kieszonkowy słownik angielsko-polski, polsko-angielski, Wiedza Powszechna, Warszawa 1981
- Jaworska T., Słownik angielsko-polski i polsko-angielski, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1992, 1996
- Kopaliński W., Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Muza S.A., Warszawa 2000
- Korab K., Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole, Biblioteczka Reformy nr 13, Warszawa 1999
- Kruszewski K. (red.), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, PWN, Warszawa 2004

- Kupisiewicz Cz., Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1994
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 2009
- Łobocki M., Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej, WSiP, Warszawa 1985
- Okoń W., Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 1981
- Pawlak A., Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009
- Pilch T. (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r., Dz. U. z 1999 r. Na 14, poz. 129.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz. U. z 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17.
- Pomykało W. (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993
- Quality commitment for Erasmus student placements*
- Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Regulamin studiów i zasady studiowania w Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych KUL
- Regulamin MISH tekst ciągły na podstawie zarządzeni Rektora Uniwersytetu Śląskiego
- Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych (na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika – przyp. ASC)
- Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „ALA” (z dnia 1 września 2009 r.)
- Statut Społecznego Liceum Sztuk Plastycznych „ALA” (z dnia 1 marca 2007 r.)
- Szkolnictwo wyższe Wielkiej Brytanii. Raport Komitetu powołanego przez premiera pod przewodnictwem Lorda Robbinsa 1961-1963 (Skrót i omówienie), PWN, Warszawa 1965
- Śliwerski B., Współczesne teorie i nurty wychowania, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998
- Tarnowski J., Jak wychowywać?, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993
- Tokarski J., Słownik wyrazów obcych, PWN, Warszawa 1980
- Witkowski L., Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji (dylematy pedagogiczne), [w:] L. Witkowski, Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007,
- Włodarski Z., Człowiek jako wychowawca i nauczyciel, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992
- Wołanie o mistrza –z ks. Januszem Tarnowskim rozmawiają Elżbieta Osewska i Tomasz Ochowski, <http://mateusz.pl/ksiazki/dszp/dszp-11-Tarnowski.htm>, aktualizacja z dnia 29 marca 2010 r.
- Wujek T., Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia, PWN, Warszawa 1970

### **Tutor versus an educator – imposed or chosen reality?**



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. The author of the text is trying to analyze, how this distinction influences the relationship between the caretaker and a pupil in the proces of educating and bringing up. The basis for these deliberations will be 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

t  
h  
e

t  
e  
a  
c  
h  
e  
r

w  
i  
t  
h

t  
h  
e

p  
u  
p  
i  
l  
,

a  
l  
r  
e  
a  
d  
y

k  
n  
o  
w  
n

i  
n

1  
6  
t