

REDAKCJA NAUKOWA

BEATA KARPIŃSKA-MUSIAŁ MAGDALENA PANOŃKO



TUTORING JAKO SPOTKANIE

HISTORIE INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW

REDAKCJA NAUKOWA
BEATA KARPIŃSKA-MUSIAŁ MAGDALENA PANOŃKO

TUTORING JAKO SPOTKANIE

HISTORIE INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW

Recenzent
Dr hab. Krystyna Ablewicz

Wydawca
Małgorzata Stańczak

Redaktor prowadzący
Janina Burek

Opracowanie redakcyjne
Iwona Pisiewicz

Korekta i łamanie
Wojciech Prażuch

Projekt graficzny okładki
Studio Kozak

Zdjęcie wykorzystane na okładce
© *Fotolia.com/contrastwerkstatt*

Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przysługujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.

prawolubni

Szanujmy prawo i własność.
Więcej na www.legalnakultura.pl
Polska Izba Książki

© Copyright by Wolters Kluwer Polska SA, 2018

ISBN 978-83-8124-289-9

Dział Praw Autorskich
01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33
tel. 22 535 82 19
e-mail: ksiazki@wolterskluwer.pl

www.wolterskluwer.pl
księgarnia internetowa www.profinfo.pl

Spis treści

Przedmowa.....	9
CZĘŚĆ I. TUTORING PRZESTRZENIĄ KSZTAŁCENIA UKIERUNKOWANEGO NA CAŁOŚCIOWY ROZWÓJ PODOPIECZNEGO	13
Rozdział 1. O nierozłączności kształcenia naukowego i rozwoju osobistego	15
<i>Beata Karpińska-Musiał</i>	
Rozdział 2. Misja tutora	19
<i>Magdalena Panońko</i>	
Rozdział 3. Znaczenie refleksyjności – dlaczego studium przypadku?	25
<i>Beata Karpińska-Musiał</i>	
Rozdział 4. Słowo o współczesnych uwarunkowaniach instytucjonalnych i systemowych w oświacie i szkolnictwie wyższym	28
<i>Beata Karpińska-Musiał</i>	
CZĘŚĆ II. STUDIA PRZYPADKÓW NA RÓŻNYCH ETAPACH KSZTAŁCENIA	33
Rozdział 5. Szkolnictwo podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne	35
<i>Magdalena Panońko</i>	
Mamy po prostu być. Spotkania z Tosią i jej matematycznym „baranem”.....	39
<i>Katarzyna Weinerowska-Bords</i>	
Jak oswoić „niedźwiedzia”, czyli rzecz o własnych słabościach	48
<i>Małgorzata Szeligiewicz</i>	
Dobrze, spróbuję, czyli eksperyment „Tutoring”	59
<i>Agnieszka Buksińska</i>	
O odwadze spełniania własnych marzeń	73
<i>Sławomira Czarnecka</i>	
O fenomenie spotkania w relacji tutorskiej	82
<i>Elżbieta Błachowicz</i>	

Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej	98
<i>Honorata Olejniczak</i>	
Przemiana	127
<i>Agnieszka Sawka</i>	
Tutoring w sporcie	136
<i>Andrzej Głowacki</i>	
Tutoring jako wirus szczególnie zaraźliwy	145
<i>Anna Tulczyńska</i>	
Rozdział 6. Szkolnictwo wyższe	155
<i>Beata Karpińska-Musiał</i>	
Nida.....	164
<i>Maria Augustyniak</i>	
Tutoring jako zaproszenie do aktywności – przypadek Justyny	169
<i>Monika Czyżewska</i>	
Spotkanie z Cudowną Dziewczyną	179
<i>Katarzyna Jereczek-Korzeniewska, Ewa Woźniak</i>	
„Kiedy uczeń jest gotowy, pojawia się mistrz” – samorodny tutoring skrojony na miarę potrzeb ucznia	190
<i>Anna Kaczorowska</i>	
Jeden temat – dwa eseje – wiele emocji	202
<i>Joanna Ewa Szafranec</i>	
Dialog tutorski: „Esej za eseje”	213
<i>Tomasz Zarzycki, Patrycja Nowakowska</i>	
Tutoring akademicki – praktyka tutorska na studiach doktoranckich Wydziału Biologii Uniwersytetu Gdańskiego	222
<i>Agnieszka Kowalkowska</i>	
Od studenckiej pasji do akademickiego rozwoju	233
<i>Agnieszka Marcinowska, Luiza Galbarczyk-Gąsiorowska, Małgorzata Cegiętka</i>	
Personalizacja zajęć grupowych za pomocą tutoringu	253
<i>Marlena Lembicz, Martyna Dominiak</i>	
Dwie historie inicjacji tutoringowej z perspektywy krystalizowania celu kształcenia i budowania kultury studiowania	264
<i>Agnieszka Dziedziczak-Foltyń</i>	
„Dialogi równoległe” – wykorzystanie języka obrazu w spotkaniu tutoringowym	276
<i>Małgorzata Karczmarzyk</i>	

Hybrydowy tutoring akademicki	287
<i>Anna Turula</i>	
Praca seminaryjna na filologii jako poligon dla tutoringów	302
<i>Sebastian Dusza</i>	
Przestrzeń akademickiej dyskusji: Beckett Research Group in Gdańsk	317
<i>Tomasz Wiśniewski</i>	
Tutoring międzyobszarowy w Katedrze Sławistyki Uniwersytetu Gdańskiego	327
<i>Katarzyna Stępińska</i>	
Tutoring jako trudne spotkanie z Tomaszem, który za szybko się usamodzielił	341
<i>Jakub Kwaśny</i>	
Szlifowanie diamentu w drodze na szczyt – (nie)przypadkowa podróż z Klaudią	352
<i>Beata Karpińska-Musiał</i>	
Posłowie i podziękowania	377
O autorach	379

Przedmowa

Tutoring jako forma edukacji spersonalizowanej coraz bardziej żywiłowo, chociaż nie bez trudu, przedostaje się w ostatnich latach do struktur kształcenia wszystkich poziomów edukacji formalnej i nieformalnej w Polsce. W burzliwym okresie reform w oświacie oraz szkolnictwie wyższym jest postrzegany przez rosnące grono inicjatorów zmiany oddolnej z jednej strony jako panaceum na problemy edukacji masowej i rosnącą potrzebę skupienia się na rozwoju młodego pokolenia w jednostkowym wymiarze, a z drugiej jako wielka szansa na elitarnie kształcenie w obszarze wiedzy oraz kompetencji społecznych pożądanym współcześnie na rynku pracy. W swym rozwojowym i naukowym wymiarze mądrze realizowany tutoring stanowi niezwykłą przestrzeń do przygotowania młodego człowieka do życia bardziej spełnionego, zgodnego z jego pasją, możliwościami i pragnieniami.

Każdy proces tutorski, a nawet **każdy tutorial jest indywidualnym przypadkiem: spotkaniem wyjątkowym**. Ma swój kontekst, tło, powody, trajektorię, rezultaty, nastrój i głębię. Jest *spotkaniem* w znaczeniu dialogu dwóch Podmiotów, Osób, które dają sobie nawzajem uwagę, wiedzę, wsparcie, inspirację i twórczą krytykę. Dlatego też wierzymy, że warto się tymi historiami podzielić w środowisku akademickim i szkolnym, a najlepszym środkiem służącym temu celowi jest prezentowana książka: zbiór indywidualnych przypadków pracy tutorskiej.

Do udziału w monografii zgłosiło się łącznie 31 autorów. Niektóre przypadki są autorstwa dwóch lub trzech osób, stąd też ostatecznie **książka składa się z 26 opowieści o przypadkach wyjątkowych spotkań edukacyjnych**. Dziewięć z nich opisuje historie z wcześniejszych etapów kształcenia, a siedemnaście pochodzi z obszaru akademii. Autorzy wywodzą się z dziewięciu szkół oraz dziesięciu różnych uczelni wyższych w Polsce, a co najważniejsze – z wielu bardzo różnych dziedzin naukowych i przedmiotowych. Prawie wszyscy są absolwentami Szkół Tutorów lub Szkół Tutorów Akademickich Collegium Wratislaviense, ośrodka powstałego w 2010 roku, którego misją jest edukowanie i inspirowanie do rozwijania przez podopiecznych swojego najwyższego potencjału. Collegium skupia zespół ekspertów i trenerów z unikatowym doświadczeniem w edukacji spersonalizowanej (także w edu-

kacji anglosaskiej), który już w 2006 roku zainicjował pierwsze programy kształcące tutorów we Wrocławiu i innych miastach w Polsce. Collegium podejmuje także starania związane z promowaniem wysokich standardów tutoringu, czemu ma służyć zainaugurowany w 2017 roku Program Akredytacji Tutorskiej¹. W związku z sięgającą trzech tysięcy liczbą absolwentów samego Collegium udało się na stronach niniejszej monografii stworzyć mozaikę tak różnorodnych tematów w tak wielu kontekstach instytucjonalnych. Historie są niezwykle i pokazują ogromny potencjał, jaki tkwi zarówno w tutoringowaniu rozwojowym, jak i naukowo-akademickim. Opowiadają o spotkaniach z podopiecznymi bardzo nieśmiały, niepewnymi swjej edukacyjnej tożsamości, którym sama uwaga i wysłuchanie przez tutora przewartościowały ich świat i pozwoliły uwierzyć w siebie. Inni studenci lub uczniowie potrzebowali tylko wsparcia, ustrukturyzowania swoich działań przez życzliwego tutora, który potrafił nadać kierunek i tempo ich planowanym krokom. Są też historie o uczniach i studentach wyjątkowo zdolnych, którzy głodni byli tutoringu naukowego, by lada moment przeskoczyć swego własnego mistrza. W każdej historii widać też, jak różne mogą być odsłony tutoringu w zależności od dyscypliny, w ramach której mistrz i uczeń się poruszają i którą eksplorują.

Opisane przypadki obrazują także proces dojrzewania samych tutorów. Jest to niezwykle, naszym zdaniem, wartość dodana tej monografii. Pisząc swoje historie, Autorzy niejako „na żywo” obserwowali swój stosunek do wykonanego zadania, tworzyli refleksję nad własną praktyką, analizowali swą pracę ponownie. Stali się „refleksyjnymi praktykami” (Shoen 1983), a refleksja i namysł nad przebiegiem cyklu tutorskiego jest podstawową kompetencją i cechą dobrego tutora. Mamy zatem, jako redaktorki i zarazem wielkie entuzjastki tutoringu, nadzieję, że idea powstania tej książki dała wszystkim uczestnikom tutoriali: podopiecznym i tutorom, niezwykle okazję do spisania ważnego, osobistego doświadczenia edukacyjnego.

Książka podzielona została na dwie główne części. W pierwszej budujemy tło teoretyczne wdrażania tutoringu, nie skupiając się jednak na podstawowych, znanych już w środowiskach szkolnych i uczelnianych, założeniach tego typu kształcenia. Wprowadzamy jedynie kilka wątków ważnych dla przyjętej perspektywy studium przypadku realizowanego też jako metoda pracy badawczej w pedagogice. Uważamy bowiem, że właśnie *case study* najlepiej oddaje specyfikę spersonalizowanej relacji w dialogu nauczyciela/tutora z uczniem. To tutaj pojawia się najgłębiej refleksja, namysł nad sobą, swoimi umiejętnościami, a także rozwojem. Jednocześnie indywidualne historie ze swoją różnorodnością realizują się przecież w instytucjach poddawanych różnym zmianom

¹ Z charakterem działalności Collegium Wratislaviense oraz ofertą szkoleń eksperckich i programów rozwojowych można zapoznać się na stronie: www.cw.edu.pl

administracyjno-formalnym w tempie dotąd nieznanym. Część pierwsza poświęcona jest zatem metodologii, pogłębieniu naszego rozumienia misji tutora oraz krótkiemu wprowadzeniu w „klimat” możliwości, metodologii i specyfiki realizowania tutoringu w murach szkół i uczelni.

W części drugiej zamieszczone zostały indywidualne historie tutorskie. Są to opowieści tak różne, jak różni są ich Autorzy, ich specjalizacje przedmiotowe, cele dydaktyczne, podopieczni i ich problemy oraz ambicje. Podczas konstruowania koncepcji książki długo zastanawialiśmy się, według jakiego klucza podzielić opisywane przypadki. Zgodnie z tym, co piszemy w części pierwszej, trudno traktować rozłącznie tutoring rozwojowy i czysto naukowy (akademicki). Stąd też taki podział byłby trudny. Podobnie płynna – chociaż zauważalna – jest granica pomiędzy tekstami napisanymi analitycznie w formule akademickiego artykułu a takimi, które przypominają swobodną refleksję napisaną „od serca”². Nie postawiliśmy tutaj rygorystycznych wymogów metodologicznych, chociaż studium przypadku ma swoją określoną strukturę i formę. Zgodnie jednak z głoszoną zasadą personalizacji, wierzymy, że każdy tekst oddaje osobistą przygodę edukacyjną i zasługuje na znalezienie się w tym wyjątkowym tomie. Ostatecznie więc przyjęliśmy za kryterium grupowania teksów instytucjonalny kontekst pracy tutorskiej i spotkań, dzieląc historie na te wydarzające się w szkołach oraz w uczelniach wyższych. Mamy nadzieję, że w ten sposób budujemy obraz żywego tutoringu w określonych warunkach formalnych, bo przecież edukacja i kształcenie, mimo że mają dziesiątki form i odsłon, z reguły odbywają się w kontekście miejsca, czasu i przestrzeni symbolicznej oraz fizycznej (Mendel 2006).

Zapraszamy do lektury!

Beata Karpińska-Musiał i Magdalena Panońko

Bibliografia

- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Schoen D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.

² Wszystkie historie opisane w książce są autentycznymi relacjami z procesów tutorskich. Często Autorzy stosują w opisach imiona swoich podopiecznych, inni wprowadzają anonimizację. Zapewniamy, że wszystkie przywołane imiennie osoby podopiecznych wyraziły zgodę na opublikowanie swoich danych, jak też fragmentów ich dzieł i utworów cytowanych w książce. Tam, gdzie tej zgody nie było, zastąpiono opis formami bezosobowymi lub pseudonimem.

Część I

Tutoring przestrzenią kształcenia ukierunkowanego na całościowy rozwój podopiecznego

O nierozłączności kształcenia naukowego i rozwoju osobistego

Beata Karpińska-Musiał

Wiedząc, czym jest edukacja spersonalizowana, nietrudno zrozumieć, że pomimo definicyjnego różnicowania tutoringu na naukowy (akademicki) i rozwojowy (wsparcie w osiąganiu celów, układaniu priorytetów), trudno zarysować wyraźną granicę pomiędzy obydwoimi typami działania edukacyjnego. Na etapie założeń cele tutoringu naukowego i rozwojowego nieco się różnią. Pierwszy kieruje podopiecznego¹ na szczyty jego możliwości intelektualnych i poszerza wiedzę obszarową, kompetencje krytyczne i specjalistyczne typowe dla dyscypliny, w jakiej się poruszają. Tutor w tutorialu naukowym posługuje się określonym zestawem narzędzi i technik pracy, które wspomagają realizację celów badawczych lub poznawczych. Drugi typ tutoringu nie stawia sobie za cel osiągnięcia jakiegoś obranego pułapu wiedzy lub kompetencji, skupiając się raczej na doprowadzeniu podopiecznego do harmonii ze sobą samym, swoimi marzeniami i pomysłami na życie. Nierzadko tutor stosujący tutoring rozwojowy, zwany też wychowawczym, pomaga podopiecznym pokonać zidentyfikowane słabości i zwiększyć poczucie własnej wartości, wskazując na nieodkryte dotąd talenty. Określenie narzędzi jest trudniejsze, a sam proces przypomina raczej edukacyjne poradnictwo w obszarach odkrywanych dopiero potrzeb. Jeśli posłużyć się metaforą drabiny, po której uczeń chce wspinać się na szczyt, tutoring rozwojowy służy znalezieniu stabilnego podłoża, na którym drabinę można oprzeć, a naukowy – determinuje liczbę szczebli i jej wysokość.

Można zatem mówić o dwóch różnych typach kompleksowego oddziaływania na tutee w relacji tutorskiej. Często też okazuje się, że znajomość niuansów i specyfiki tych różnych podejść bardzo pomaga tutorom obrać

¹ Opisując relację między tutorem i podopiecznym, stosujemy w książce często zwroty zamienne: tutor–tutee, tutor–podopieczny, uczeń–mistrz. Z powodu różnych kontekstów, w jakich ten dialog jest opisywany przez nas oraz autorów rozdziałów, podjęliśmy decyzję o ujednoliceniu pisowni i stosowaniu małych liter w tych określeniach. Mimo powoływania się często na relacyjną bliskość dwóch Osób, która sugeruje czerpanie z filozofii dialogu i podkreślenia wagi jednostki (Drugi, Inny, Ja, Ty), bywa też, że pojęcia te występują w metodycznym opisie, w którym nie zachodzi podkreślanie relacyjnej bliskości, a raczej nakreślenie funkcji lub wzajemnych zadań. Wówczas pojęcia występują jako podmioty w zdaniu, a nie w filozofii i pedagogii.

adekwatny tok współpracy tutorskiej. Niektórzy lepiej spełniają się w tutoring *stricte* naukowym, inni preferują rozwojowy. Co więcej, z badań Beaty Karpińskiej-Musiał wynika, że na poziomie akademickim istnieje pewna zależność pomiędzy takimi wyborami a reprezentowaną dyscypliną naukową lub przedmiotową². Z obserwacji dokonywanej z kolei przez trenerów i ekspertów Collegium Wratislaviense, w tym także przez same redaktorki, przygotowujące tutorów do pracy, wynika też, że pojawia się tendencja do stosowania tutoring rozwojowego częściej w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, a naukowego – w uczelniach wyższych. Przy uwzględnieniu specyfiki etapu kształcenia, preferencji, predyspozycji i wiedzy tutora, tutoring jako *rama* dla kształcenia ma wielkie szanse na sprostanie oczekiwaniom uczniów lub studentów w sposób wysoce jakościowy i merytoryczny.

Z drugiej strony należy też pamiętać, że tak jak bez stabilnego podłoża drabina, jakkolwiek wysoka, nie doprowadzi studenta bezpiecznie do celu, tak i nieliczne szczebelki, nawet przy mocnej podstawie, nie wyniosą go na „dach świata”. Oznacza to, że dobry tutoring z reguły zawiera elementy zarówno podejścia rozwojowego, jak i naukowego. Mówi się nawet o nierozłączności tych dwóch cech edukacji spersonalizowanej. Jak pisze Piotr Czekierda (2015, s. 25), „łączy je wspólny duch, integralne spojrzenie na człowieka, oparcie na relacji mistrz–uczeń, ale wykorzystywane są w różnych sytuacjach”. Mimo to Czekierda dodaje, że mogą się one wzajemnie przenikać i z reguły tak właśnie się dzieje. Aby dostrzec te punkty styczne, wystarczy przyjrzeć się zaledwie trzem opisanym przez Czekierdę (2015, s. 26–27) cechom tutoring naukowy i rozwojowy, wobec których możemy zauważyć wspólne elementy:

- tutoring naukowy polega nie tylko na przekazaniu wiedzy, ale na „poszukiwaniu mądrości”. W tym procesie uczymy już myślenia, argumentowania, samodzielnej decyzyjności w wyrażaniu opinii. To już jest aspekt rozwojowy.
- intelektualna przyjemność: w tutoring naukowym pracujemy nad rozwojem pasji, motywujemy do eksploracji nowego tematu, który już wiemy, że ciekawi ucznia. Pasja stanowi klucz do życiowego sukcesu, a jej obudzenie to również cel w tutoring rozwojowym. Z tym że u tych, którzy jeszcze niedokładnie wiedzą, co ich interesuje na starcie.
- w tutoring naukowym celujemy *w rozwijaniu* zainteresowań, a przez to rozwoju umiejętności poznawczych. Podobnie w rozwojowym – *odkrywamy* zainteresowania i przez to pobudzamy kognitywny potencjał studenta/ucznia. Cele są zatem podobne.

² Mowa o wstępnych wynikach badań jakościowych na temat implementacji tutoring w polskich uczelniach wyższych (Beata Karpińska-Musiał, badania *in statu nascendi* 2017).

Uświadomienie sobie podobieństw w obszarach pracy tutorskiej naukowej i rozwojowej jest, jak już wspomniano, kluczowe dla tutora. Dlatego też stanowi jeden z ważnych punktów szkolenia oferowanego nauczycielom pragnącym zostać tutorami. Współczesne przygotowanie nauczycieli do zawodu, mimo że uwzględnia przygotowanie pedagogiczne i kompleksowy zestaw przynależnych mu kompetencji, często – formalnie – zaniedbuje element funkcji wychowawczej, podkreślając, że jest to zakres pracy na najniższych szczeblach edukacji (przedszkolnej i wczesnoszkolnej). Począwszy od IV klasy szkoły podstawowej, zmienia się podejście do edukacji, która skupia się odtąd na przekazie i treningu wiedzy przedmiotowej. Nie dziwne zatem, że proces ten pogłębia się przez kolejne 9–10 lat obowiązkowego kształcenia szkolnego; na poziomie uniwersyteckim uważa się wręcz, że wychowawcza funkcja jest już całkowicie zbędna, a nawet niemożliwa. Budowanie postaw u studentów uznaje się za zadanie zakończone dużo wcześniej. Czy jest to jednak trafna diagnoza?

Wystarczy, przykładowo, powołać się na fazy rozwoju psychospołecznego człowieka stworzone przez Erika H. Eriksona (2004). Według jego znanej teorii, człowiek przez całe życie przechodzi przez kolejne etapy swego rozwoju, na granicach których czekają na niego tzw. kryzysy: przełomy, których przejście warunkuje dalszy rozwój. Są to przełomy trudne, ale konieczne do tego, by zdrowo przechodzić do kolejnej fazy dojrzałości psychofizycznej. Teoria psychologiczna podkreśla fakt, że nierzadko dane kryzysy nie zostają zażegnane, przez co rzutują na przyszłe lata działalności człowieka i jego stosunek do otoczenia, siebie samego oraz na zdolność do budowania prawidłowych relacji z osobami dla niego znaczącymi. Trzy fazy (z ośmiu), na które warto zwrócić uwagę w kontekście wagi stosowania tutoringu wobec młodych ludzi, to *faza wieku szkolnego* oraz *faza okresu pokwitania*. W odniesieniu do uczelni nie wolno pominąć też kolejnej, określonej jako faza *wczesnego wieku dojrzałego* (ok. 18–25 lat). W pierwszej (ok. 6–12 lat) zaznacza się kryzys pomiędzy „pracowitością a poczuciem niższości”, gdzie cnotą staje się kompetencja. Zabawa ustępuje miejsca nauce przygotowującej do pracy, a rola pozytywnego lub negatywnego wzmocnienia dziecka na tym etapie jest kluczowa dla poczucia niższości lub sukcesu. W drugiej wymienionej fazie (na całej skali modelu Eriksona jest to faza piąta) dziecko wchodzi w najtrudniejszy i uważany przez psychologów za najbardziej formujący okres swego rozwoju: okres pokwitania (ok. 12–18 lat). To tarcie pomiędzy „budowaniem tożsamości a pomieszaniami tożsamości” – najbardziej osobotwórczy i zarazem ryzykowny czas konstituowania siebie. To w tej fazie najbardziej wzrasta znaczenie *ego* człowieka, rozpoznania swych własnych talentów lub słabości, integracji lub dezintegracji osobowości. To w tej fazie spójność własnej roli społecznej jest celem nadrzędnym, a do jego realizacji potrzebne są osoby znaczące. Im

ich więcej, tym – zdaniem specjalistów – szerszy krąg możliwych wzorców, z których zdrowa jednostka będzie w stanie zbudować swoją osobowość bez konieczności tzw. mieszania ról. Faza szósta, według Eriksona: wczesnego wieku dojrzałego, wskazuje z kolei na konflikt między „potrzebą bliskości a izolacji”, którego rozstrzygnięcie prowadzić ma do dopełniania swojego rozwoju o ustanowienie własnej tożsamości także w znaczeniu podejmowanych decyzji czy wyborów życiowych.

Jak łatwo zauważyć, wszystkie wspomniane fazy przypadają na okres szkoły, a potem uczelni. Nie jest więc prawdą, że funkcje wychowawcze ze strony autorytetów kończą się na etapie szkoły podstawowej lub gimnazjalnej. Także faza wczesnego wieku dojrzałego jest okresem formującym, w którym istotna jest osoba znacząca, gotowa pomóc w pokonywaniu kolejnego kryzysu tożsamościowego. Taką osobą może stać się tutor, który jest świadomy owego procesu dzięki odpowiedniemu profesjonalnemu przygotowaniu w obszarze edukacji spersonalizowanej.

W świetle przytoczonej teorii warto myśleć o wsparciu rozwojowym oraz naukowym spójnie i holistycznie, na każdym etapie kształcenia młodego człowieka. W wieku młodszym będzie to prawdopodobnie oddziaływanie bardziej rozwojowe z racji wiekowego etapu rozwoju ucznia, a na poziomie studenta – wsparcie o charakterze rozwijania intelektu i wiedzy. Jak wiedzą jednak praktycy tutoringu, w obu przypadkach nauka i rozwój idą w parze, a różnicowanie odbywa się jedynie w zakresie trochę innego modelowania w każdym typie tutorialu.

Bibliografia

- Czekierda P. (2015), *Czym jest tutoring?* [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Erikson E. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.

Misja tutora

Magdalena Panońko

Słowo „misja”, wywodzące się z łaciny, oznacza odpowiedzialne i ważne zadanie do wykonania, posłannictwo, ale także uwolnienie, odesłanie, wysłanie. Ewolucja pojęcia nadała mu jednak szeroki zakres, zarówno w obszarze znaczeń, jak i możliwości definiowania. Początkowo kojarzone z aktywnością Kościoła katolickiego w okresie wielkich odkryć geograficznych, obecnie funkcjonuje w kontekście ideologicznym, społecznym czy organizacyjnym. Jako redaktorki tomu chciałybyśmy szczególną uwagę zwrócić na społeczny wymiar misji tutora, który widoczny jest w tekstach drugiej części. Dodatkowo, pragniemy przyrzeć się roli tutora, która bezpośrednio definiuje charakter jego misji.

Jak zatem zdefiniować misję społeczną? Odniesiemy się do definicji Borkowskiej i Czerw, które wyróżniają cechy charakteryzujące zawody z misją społeczną. Za podstawową uważają ich misyjność, rozumianą jako taka aktywność zawodowa, która ukierunkowana jest na niesienie pomocy, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, ale przede wszystkim przekazywanie umiejętności i wiedzy, które umożliwią ludziom prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Badaczki zwracają także uwagę na charakter relacji w takich zawodach. Odnosząc zawód nauczyciela do koncepcji Borkowskiej i Czerw, nie mamy tu do czynienia z „klientem”, lecz z uczniem. Zawód nauczyciela, będący zawodem z misją społeczną, cechuje troska o dobro ucznia, jego rozwój i dobrą jakość przekazywanej wiedzy, a także wysoki stopień odpowiedzialności. Dodatkowo charakteryzuje go istniejący w zawodzie etos, definiowany jako zbiór ideałów, norm i zasad postępowania (Czerw i Borkowska 2010).

Tak zdefiniowany zawód nauczyciela w jego szerokim pojęciu w doskonały sposób opisuje także rolę i charakter pracy tutora, który stając w roli opiekuna, zarówno w kontekście naukowym, jak i rozwojowym, kieruje się dobrem podopiecznego. Poprzez dialog i budowanie relacji opartej na wzajemnym szacunku i dobrowolności inicjuje dwukierunkowy proces „wzrastania”. Proces ten, co staje się wyraźnie widoczne w drugiej części tomu, jest wręcz podwójnie dwukierunkowy. „Wzrastanie”, opierające się nie tylko na pozyskaniu nowej wiedzy, ale i rozwijaniu umie-

jętności samodzielnego, krytycznego myślenia, ma także wymiar tożsamościowy. Dotyczy to zarówno tutora, jak i podopiecznego. Tutor, będąc w procesie tutorskim, buduje swoją tożsamość, świadomie identyfikując swoją rolę w relacji z podopiecznym, swoją odrębność i niepowtarzalność, co ma kluczowe znaczenie dla procesu. Tymczasem podopieczny, poprzez odkrywanie swoich zdolności, mocnych stron czy zdobywanie pewności w poruszaniu się w obrębie jakiejś dziedziny dzięki zdobytej w trakcie procesu tutorskiego wiedzy, buduje swoją tożsamość poprzez kształtowanie świadomości samego siebie, identyfikację cech, które go wyróżniają, co z kolei przekłada się na tworzenie relacji z otoczeniem. Patrząc na rolę tutora przez pryzmat opisanego budowania tożsamości, dostrzegamy odpowiedzialność, która na nim spoczywa, zarówno w odniesieniu do podopiecznego, jak i samego siebie. „Wzrastanie” w procesie tutorskim cechuje także dwukierunkowość z uwagi na korzyści płynące dla obu stron owego procesu. Rozwój następuje zarówno u tutora, jak i podopiecznego. Każdy proces tutorski to dla tutora kolejna porcja doświadczeń płynących ze spotkania z drugim człowiekiem i przyjęcia go – jego potencjału i ograniczeń, ale także marzeń, wątpliwości czy lęków. Spotkanie to, cechujące się w tutoringowaniu otwartością i uważnością, jest ze swej natury źródłem inspiracji i rozwoju dla każdej ze stron.

Prowadząc rozważania na temat misji i roli tutora, należy zatrzymać się na chwilę nad wspomnianym już w tekście pojęciem rozwoju. Tutoring tworzy przestrzeń do rozwoju nie tylko intelektualnego, ale także rozwoju definiowanego poprzez inteligencję emocjonalną, poziom samoświadomości i poczucie własnej wartości czy wewnętrzną spójność, które z punktu widzenia rozwoju człowieka na poziomie jednostki są kluczowe. Uwidacznia się tu podstawowa różnica pomiędzy nauczaniem wiedzy przedmiotowej a nauczaniem podopiecznego w procesie tutorskim. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Jarosława Szulskiego, który pytany przez Jacka Santorskiego o różnicę w nauczaniu przedmiotu i nauczaniu dzieci, odpowiedział (Santorski i Michalik 2016, s. 84):

[różnica jest] taka, że z mędrca na scenie zmieniam się w przewodnika w terenie. [...] Nauczanie nie jest rozkazywaniem, tylko towarzyszeniem we wspólnym odkrywaniu i konstruowaniu wiedzy.

Tak rozumiane nauczanie jest istotą misji tutora. Owo „towarzyszenie”, stawianie się w roli przewodnika, a także dialogowość procesu tutorskiego są wręcz warunkiem koniecznym rozwoju, w każdym ze wspomnianych jego aspektów. Porównanie roli tutora do roli przewodnika oraz towarzysza stosuje także Szala (2015, s. 63). Wskazuje, że w pierwszej fazie procesu tutorskiego, porównanego do wspólnej podróży, tutor staje się przewodnikiem, wskazującym podopiecznemu możliwości i rozwiązania, drogi, które może

obrać, w atmosferze wolności wyboru. W drugiej fazie procesu będzie on dla podopiecznego towarzyszem, który wspiera w trudnych chwilach, dodaje sił, pomaga zrozumieć i opisać nową dla podopiecznego rzeczywistość.

Misję i rolę tutora można także porównać do roli, jaką odgrywa katalizator w reakcjach chemicznych. Choć porównanie to jest dość intrygujące, gdyż wydaje się, że chemia i budowanie metafor stoją w opozycji, pozostaje zaskakująco adekwatne. Tutor tak jak katalizator uczestniczy w procesie (reakcji), który przebiega z jego udziałem. Swoimi właściwościami przyspiesza lub wręcz inicjuje zachodzące procesy, zmienia drogę reakcji, jednakże w efekcie końcowym nie wchodzi w skład postaci chemicznej. Tak i tutor, za pomocą odpowiednich pytań, zadań, użytych narzędzi niejednokrotnie przyspiesza u podopiecznego proces identyfikacji jego mocnych stron, poszukiwania pasji, dodaje energii. Uczestnicząc jednak, nie narzuca, nie nakazuje. Stara się, aby podopieczny obrał swoją drogę, zgodną z jego wartościami.

Cechą tutora, która często bywa wyszczególniana jako kluczowa, jest bycie autorytetem (Czekierda 2015, s. 34). Warto jednak zwrócić uwagę na cechę, bez której stanie się dla podopiecznego autorytetem w tak wyjątkowej, indywidualnej relacji, jaką jest tutoring, wydaje się niemożliwe. Mowa o autentyczności, która w misji tutora jest nadrzędna. Jak pisze Santorski (Santorski i Michalik 2016, s. 86):

[...] autentyczność, umiejętność bycia sobą jest tym, co wzbudza prawdziwy szacunek i sprawia, że człowiek staje się dla innych autorytetem. Szacunek, jakim darzą go inni, nie wynika z jego pozycji, roli społecznej, z tego, że przez chwilę miał jakąś władzę, ale z osobowości, charakteru, z prawdziwości.

Autentyczność, mająca wyraz tylko na poziomie deklarowanych wartości, nie jest autentycznością. Przejawia się ona w czynach, nie tylko tych, z których tutor jest dumny, ale także w słabościach, zwątpieniach i porażkach. Tutor, który kieruje się deklarowanymi wartościami w relacjach z innymi, z podopiecznym, w swoim własnym życiu prywatnym czy zawodowym, jest dla podopiecznego autorytetem i cieszy się jego szacunkiem. Ta autentyczność wzbudza także zaufanie, które stanowi podstawę szczerej i głębokiej relacji.

Jak wspomniano na początku rozdziału, troska o dobro podopiecznego świadczy o misyjnym charakterze zawodu tutora. Założenie to bezpośrednio koresponduje z koncepcją etyki troski, mało popularnej w Polsce, żywo obecnej jednak w krajach skandynawskich i anglosaskich. Nazywana inaczej etyką miłości lub też etyką relacyjną, w centrum swych rozważań umieściła relację między dwiema jednostkami, która opiera się na trosce i wzajemnym szacunku. Warta uwagi jest koncepcja Nel Noddings, badaczki, która jak pisze Uliński (2012, s. 65), zdobyła tytuł doktora Uniwersytetu Stanforda w wieku

46 lat, natomiast wcześniej przez wiele lat pracowała w szkolnictwie, głównie jako nauczycielka matematyki. Sformułowała ona najobszerniejszą teorię etyki troski związanej z obszarem edukacji, zwłaszcza szkolnej, nawiązującej do klasycznej etyki cnót. Postulaty Noddings w kontekście zmiany procesu kształcenia opierały się z jednej strony na krytyce założeń koncepcji Kohlberowskiej teorii etyki, związanej z abstrakcyjnym pojmowaniem zasad moralnych, z drugiej strony zaś wynikały z podstawowych założeń etyki troski dotyczących relacji i odpowiedzialności oraz jej własnych obserwacji amerykańskiego systemu edukacji. Najważniejsze założenia jej teorii odnoszące się do istoty procesu kształcenia są następujące (Noddings 1997, s. 27–37):

1. Każda instytucja zajmująca się kształceniem powinna realizować zadania wychowania i nauczania razem, nie rozdzielając ich, gdyż kształcenie związane z empatią, emocjami czy umiejętnością współpracy jest równie istotne jak kształcenie intelektu.
2. Uczeń/podopieczny powinien czuć, że jest dla nauczyciela najważniejszy, a jego dobro stanowi dla nauczyciela punkt odniesienia.
3. Miarą dbałości nauczyciela o dobro ucznia/podopiecznego nie jest troska o mierzalne efekty kształcenia, tj. wyniki na testach, tylko jego rozwój jako jednostki na poziomie intelektualnym i emocjonalnym.
4. Uczeń/podopieczny przede wszystkim powinien mieć możliwość pogłębiania wiedzy w obszarach związanych ze swoimi zainteresowaniami, które bezpośrednio wzmocnią i rozwiną jego zdolności i mocne strony.
5. Relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem/podopiecznym powinny, a wręcz muszą, mieć charakter bezpośredni, gdyż tylko takie warunki umożliwiają to, by relacja ta stała się głęboka, opierała się na wzajemnym szacunku i zaangażowaniu.
6. Kształcenie oparte na narzuconych odgórnie uniwersalnych programach nauczania powinno zostać zastąpione indywidualizacją kształcenia, polegającą na dostosowaniu programu do zdolności i zainteresowań, bez rezygnowania przy tym z formułowania kryteriów wymagań, które są konieczne z uwagi na celowość procesu nauczania.

Założenia te można bezpośrednio odnieść do istoty tutoringu oraz odnaleźć w nich sens misji tutora, jakim jest budowanie relacji opartej na rozwoju, trosce, uważności, celowości i podmiotowości. Cel tej relacji stanowi przeprowadzenie procesu tutorskiego, którego efektem końcowym będzie urzeczywistnienie potencjału podopiecznego. Należy nadmienić, że świadomość misji i roli tutora bezpośrednio koresponduje z jego świadomością procesowości i celowości. Owa procesowość przejawia się nie tylko w przebiegu procesu tutorskiego, kolejnych jego fazach, ale przede wszystkim w elastyczności i uważności, którymi powinien cechować się tutor.

Listę aspektów składających się na charakter misji tutora można by długo rozszerzać. Przyjmijmy jednak, że każde rozważania w tym zakresie doprowadzą do kolejnych wniosków, zaś niepowtarzalność procesu tutorskiego spowoduje, że będzie to lista niewyczerpywalna. Świadczą o tym studia przypadków stanowiące drugą część publikacji. W każdym przypadku rola tutora została zdefiniowana przez różne determinanty, ale w największym stopniu była ona zwykle odpowiedzią na potrzeby podopiecznego. Towarzystwo podopiecznemu z zaangażowaniem przejawiającym się w odpowiedzialności, uważności, elastyczności, dużej dozie autorefleksji i świadomości własnych postaw oraz wartości, jest istotą bycia tutorem.

W tej próbie skonkretyzowania misji tutora warto zwrócić uwagę także na postawę otwartości na wartości i poglądy, będącą niezwykle istotnym elementem w relacji tutor–podopieczny. Dialog w swej istocie zakłada wymianę myśli i poglądów dwóch osób, przy poszanowaniu ich prawa do własnych poglądów. Dialog to także, a może przede wszystkim, *spotkanie*. Powstanie dyscypliny nauki, jaką jest inkontrologia, stanowiącej ogólną teorię spotkań i nawiązującej do teorii m.in. Martina Bubera, Emmanuela Lévinasa, Stefana Kunowskiego czy Józefa Tischnera (Walczak 2007), świadczy o wadze i istotności dialogu. Inkontrologia skupia się na spotkaniu z arcydziełem, ale też z drugim człowiekiem, od którego możemy się czegoś nauczyć, wzbogacić swoje wnętrze. Dialog jako forma spotkania, a także samo spotkanie rozpatrywane często z perspektywy teoretycznej inkontrologii jest przedmiotem wielu analiz z zakresu pedagogiki (Ostrowska 2000, Barska 2009, Czerwiński 2013). Wychowanie rozumiane jako spotkanie pojawia się także u Józefa Tischnera i nazywane jest u niego Spotkaniem z Dobrem. Jak pisze w swej analizie dzieł Tischnera Walczak, nawiązując też do pedagogiki agatologicznej (Walczak 2007, s. 183):

W spotkaniu wychowanek w oczach wychowawcy ma szansę zobaczyć dobro, które jest w nim, którym jest on sam. Może napotkać spojrzenie mające mu uświadomić, że jest on wartością domagającą się swej realizacji poprzez jego mądre wybory, do których jest jako człowiek powołany. Zadaniem nauczyciela jest przekazanie mu fundamentalnej nadziei, że jest to możliwe.

Bibliografia

- Barska A. (2009), *Inkontrologia*, [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynek, J. Kojkoł, Oficyna Wydawnicza „Branta”, Bydgoszcz, s. 116–117.
- Czekierda P. (2015), *Czym jest tutoring?* [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Czerw A., Borkowska A. (2010), *Praca zawodowa jako obszar realizowania misji społecznej*, „Psychologia Społeczna”, t. 5 4(15), s. 303–315.

- Czerwiński K. (2013), *Wybrane pedagogiczne aspekty fenomenu spotkania*, Repozytorium Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Materiały niepublikowane, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/159>.
- Noddings N. (1997), *A Morally Defensible Mission for Schools in the 21st Century*, [w:] *Transforming Public Education: A New Course for America's Future*, red. E. Clinchy, Teachers College Press, New York, s. 27–37.
- Ostrowska U. (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Santorski J., Michalik E. (2016), *Polska na kozetce*, Burda Publishing Polska, Warszawa.
- Schoen D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Szala M. (2015), *Praca tutorska i proces stawania się tutorem*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekerda, B. Fingas, M. Szala, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Uliński M. (2012), *Etyka troski i jej pogranicza*, Wyd. Aureus, Kraków.
- Walczak P. (2007), *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Znaczenie refleksyjności – dlaczego studium przypadku?

Beata Karpińska-Musiał

Refleksyjność to ostatnio jedno ze sztandarowych pojęć w naukach społecznych i humanistycznych. Funkcjonuje nie tylko w pedagogice, ale także w psychologii, filozofii, socjologii i naukach o kulturze. W naukach pedagogicznych odnosi się zarówno do kompetencji oraz postaw nauczycieli i badaczy, jak też studentów i uczniów, niezależnie od dyscypliny, w jakiej się poruszają edukacyjnie (w zakresie praktyki dydaktycznej) i naukowo (w obszarze uprawianych badań). Ujmowana jest zarówno w opracowaniach dotyczących szerokich typologii kompetencji nauczycieli, jak i strategii uczenia się uczniów. O refleksyjności piszą np. D.A. Schön (1983) i T.G. Ryan (2007) oraz M. Ryan (red.) (2015), traktując ją jako absolutnie podstawową umiejętność warunkującą dobre wykonywanie swojego zawodu edukatora oraz skuteczne i twórcze uczenie się ucznia. Najnowsze opracowania tej koncepcji zawierają szczegółowe analizy typów refleksyjności, jej teoretycznych umocowań w określonych kontekstach dydaktycznych, sposoby aplikacji, narzędzia i techniki (pisane, mówione, wizualne i inne). Portfolio nauczyciela i ucznia już od kilku dekad uchodzą w Polsce za najpopularniejsze narzędzia służące budzeniu refleksyjności, ale wciąż tworzy się nowe, oparte na informacji zwrotnej, autoewaluacji i ocenie zespołowej (rówieśniczej). Nie bez znaczenia są też metody pracy oparte na *Problem Based Learning* czy też innowacje typu gamifikacja lub metoda *Design Thinking*, przeniesione koncepcyjnie i merytorycznie z mechanizmów działania w biznesie. Wydaje się, że dzisiejsza edukacja nie ma racji bytu bez dokonywanej nieustannie refleksji nad samą sobą, efektami działań dydaktyków i poziomem ich skuteczności w zakresie zaangażowania uczestników zdarzeń edukacyjnych. Wpisuje się tym samym w inne szerokie zagadnienia we współczesnej dydaktyce szkolnej oraz akademickiej: ocenianie i pomiar efektów kształcenia.

Tutoring tworzy jednak szczególną okazję do kształcenia opartego na refleksyjnej analizie rozwoju osobistego lub osiągnięć edukacyjnych. Nie jest typem kształcenia nastawionym na ocenę sumatywną lub na umieszczanie podopiecznego na jakiejś numerycznej skali pomiaru sukcesu. Jak mawiał Marcin Szala, wieloletni dyrektor programowy Collegium Wratislaviense:

„liczy się to, co liczysz”. Parametryzacja jako miernik sukcesu wprowadzana współcześnie do szkół i uczelni jest swoistym paradoksem wobec tego, w jaki sposób tutoring buduje jakość. Tutoring nie zważa na ilość. Tutoring mierzy jakość poziomem zaangażowania i transformacji, jakie zachodzą w podopiecznym i tutorze w efekcie współpracy tutorskiej i wspomnianego wyżej humanistycznego dialogu. Jest to proces mocno nieprzewidywalny, twórczy, ekspresyjny w różnym stopniu i na różnych etapach przebiegający w różnym tempie. To nie są warunki do pomiaru ustandaryzowanego, jak lubi czynić to kwantytatywna (ilościowa) metodologia badawcza. Dlatego też *case study*, metoda jakościowa, wydaje się najbliższą owej płynności procesu tutorskiego. Jest to powód, dla którego obrałyśmy, jako redaktorki tomu, właśnie studium przypadku jako punkt wyjścia do opisu każdej niepowtarzalnej historii. Poniżej jeszcze kilka słów wyjaśnienia przyczyn tego wyboru na podstawie literatury przedmiotu. Studium przypadku nie jest bowiem wcale oczywistą i częstą metodą stosowaną w humanistyce, stanowiąc raczej narzędzie nauk eksperymentalnych i prawniczych.

Studium przypadku, według różnych autorów i metodologów, to metoda badawcza budząca kilka kontrowersji na drodze do ustanawiania swojej pozycji w metodologii badań humanistycznych. Bodanko analizuje etymologię poszczególnych członów nazwy tej metody, wskazując na językową wieloznaczność słowa „przypadek” i jego płynną, nieprzewidywalną i trudną do systematyzowania naturę. Trudno zatem badać jakiegokolwiek prawidłowości w studium, które poddawane jest analizie. Na przełomie XIX i XX wieku przeciwstawiano, zdaniem tego autora, przypadkowość konieczności i celowości, i traktowano raczej negatywnie. Jednak z czasem, szczególnie w obszarze nauk prawnych, poszerzono znaczenie „przypadku” z negatywnego na pozytywny, pozwalający na „zdjęcie winy” w sytuacjach, na które nie zawsze każdy podmiot ma wpływ. Jak twierdzi Bodanko (2012, s. 179) w swojej analizie genezy *case study*, „studium zakłada drobiazgową analizę, a metoda to świadome stosowanie sposobu postępowania, który ma doprowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu”. Zatem celowość jest tutaj już ujęta, ale do celu tego na pewno dojść można w różnoraki sposób, co sprzyja rozumieniu celu humanistyki i kształcenia humanistycznego.

Najpopularniejszą wśród metodologów pedagogiki wydaje się jednak definicja Tadeusza Pilcha, który „metodę indywidualnych przypadków” przedstawił następująco (za: Bodanko 2012, s. 182):

[*case study*] jest sposobem badań, polegających na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej widzianych przez pryzmat biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych.

Pilch odnosi też definicję do metody monograficznej, która bada działanie określonej instytucji opieki, wychowania lub kształcenia. Instytucją kształcenia są z pewnością szkoła i uniwersytet. Co do narzędzi badawczych natomiast, przykładowo cytowany przez Bodanko Łobocki podaje, że „użytecznymi technikami badań w tej metodzie są: rozmowa i wywiad, analiza treściowa i formalna dokumentów osobistych, analiza wytworów i obserwacja zachowań oraz różne testy psychologiczne i techniki projekcyjne”. Inni metodolodzy zwracają uwagę na cały kontekst społeczny, na tle którego dzieje się określony przypadek i tym samym „wikła się” w kontekst, bez którego byłby niepełny.

Zgadając się zatem z przytoczonymi badaczami, uznajemy każdy indywidualny opis przypadku umieszczony w tym tomie za zbiór złożony z różnych elementów: refleksyjnego opisu samego tutora, ale także materiałów studenta, fragmentów lub całości napisanych esejów, listów, cytowanych wypowiedzi. Tworzą one mozaikę wrażeń, mocnych przykładów autorefleksji, składających się na opis konkretnych działań, ale skutkujących nowym spojrzeniem na edukację, rozwój, sprawczość i kierunek własnego życia akademickiego, zawodowego, a nierzadko osobistego.

Bibliografia

- Bodanko A. (2012), *Geneza, istota i zastosowanie praktyczne metody indywidualnych przypadków*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1(51), s. 177–195, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2012-t1_\(51\)/Nauczyciel_i_Szkola-r2012-t1_\(51\)-s177-195/Nauczyciel_i_Szkola-r2012-t1_\(51\)-s177-195.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2012-t1_(51)/Nauczyciel_i_Szkola-r2012-t1_(51)-s177-195/Nauczyciel_i_Szkola-r2012-t1_(51)-s177-195.pdf) (data dostępu: 24.10.2017).
- Ryan T.G. (2007), *The reflexive Classroom Manager. A Required Pre-service Mode*. „Networks – An On-line Journal for Teacher Research”, vol. 9, 1.
- Ryan M. (red.) (2015), *Teaching Reflective Learning in Higher Education*, Springer.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.

Słowo o współczesnych uwarunkowaniach instytucjonalnych i systemowych w oświacie i szkolnictwie wyższym

Beata Karpińska-Musiał

Trudno zwięźle przedstawić złożoność obecnej sytuacji w szkolnictwie wyższym i w instytucjach niższych etapów kształcenia. Każda instytucja o określonej funkcji jest stawiana przed obliczem daleko posuniętych zmian w kilku obszarach, które w dużym uproszczeniu można sprowadzić do dwóch (Sztompka 2014):

- instytucjonalny, dotyczący administrowania i zarządzania strukturą instytucji, a w niej ludźmi, programami, miejscem, przepisami i zasadami realizowania „stosunku pracy” oraz „umowy o studiowanie”,
- paradygmatyczny i ideologiczny, który pociąga za sobą określone przekonania osób uwikłanych w funkcjonowanie danej instytucji, począwszy od władz po pracowników i studentów/uczniów, czyli determinuje niejako tzw. kulturę akademicką, także w odniesieniu do szkół.

Nie jest celem tego rozdziału dokładna analiza każdego obszaru, bowiem nie o tym jest ta książka. Nie można jednak pominąć tego wątku i warto wspomnieć o nim chociaż w sposób sygnalizujący wagę sytuacji. Tutoring bowiem, postrzegany w chwili pisania tych słów, czyli u progu wprowadzania kolejnej reformy w oświacie i szkolnictwie wyższym, jako innowacja przywracająca wiarę w pełen szacunku, misji i ambicji dialog edukacyjny dwóch Osób, nie pojawił się w próżni społeczno-politycznej. Stanowił odpowiedź na coś. Jest tym „czymś” w przypadku akademii rosnące od przełomu milenijnego umasowienie kształcenia wyższego oraz komercjalizacja nauki i odczuwalna, regulacyjna siła rynku. Wzrastającą w ostatnich dekadach liczbę studentów wiązano z uproszczonym systemem dostania się na studia wyższe, a co za tym idzie – w efekcie obniżającą się jakością kształcenia. W oświacie z kolei zmiany postrzegane są jako bardzo mocno skorelowane z polityką państwową i interesami państwa. W obu kontekstach (szkolnym i akademickim) zmiany instytucjonalne są zawsze wynikiem zaspokajania celów i interesów określonej władzy, z tym że w szkolnictwie wyższym mówi się częściej o reżimie neoliberalizmu i rynku, a w szkolnictwie niższych szczebli – o ideologizacji i polityce kadrowej. Szkoły podstawowe i średnie budują kapitał społeczny (kształcą w określo-

nym „duchu” i przekazują określoną wiedzę), a ich absolwentów przejmują uczelnie, zmierzające w kierunku budowania kapitału ekonomicznego (mają „wyprodukować” kompetentnych pracowników na rynku pracy). Powstałby z tego nawet dość logiczny ciąg przyczynowo-skutkowy, gdyby nie to, że interesy ideologii rynkowej nie zawsze korelują z „duchem” kształcenia na wcześniejszych poziomach edukacji. Jest to oczywiście jedynie ogólny wniosek, wręcz powierzchowny wobec całej złożoności tej tematyki.

Sformułowany został tylko po to, by zadać pytania: Co się właściwie stało? Gdzie i w którym momencie zagubiła się jakość, za którą tęsknią starsze pokolenia nauczycieli? A także ta, za którą tęskni spora część dzisiejszych nauczycieli oraz uczniów i studentów? Przecież nauczyciele są coraz lepiej wykształceni, doskonalią się na rozmaitych kursach i szkoleniach. Jest ich więcej (masowi absolwenci), wzrosła zatem konkurencyjność na rynku pracy, a co za tym idzie *powinna* poprawić się też jakość. Dostępna nie tylko specjalistom stała się wiedza o rozwoju człowieka, dziecka, neurologii, psychologii i wychowaniu. Cyfryzacja wniosła nieograniczony warsztat narzędziowy, ale też umożliwiła dostęp do informacji. Polityka i ideologia, przy krytycznych umiejętnościach myślenia i analizowania, da się zinterpretować, zaakceptować lub odrzucić. Przecież *jest* wiedza, wolność myślenia i działania w ramach grup, sal wykładowych, klas, sposobów realizacji programu... Czego więc *nie ma*?

Zabrakło w instytucjach edukacyjnych *czasu na budowanie relacji, miejsca na spokojne myślenie i rozwiązań systemowych* sprzyjających *spowolnieniu* procesów kształcenia¹. Brakuje też *funduszy w określonych dyscyplinach*, ale to temat nie na tę książkę, chociaż leżący u podstaw wielu możliwych rozwiązań. Jednak to nie pieniądze warunkują ostatecznie to, jaką *jakość relacji* tutorzy zaoferują naszym uczniom lub studentom. Wydaje się, że prostą i techniczną przyczyną nostalgii za jakością stała się duża liczba uczniów/studentów oraz zwykły brak czasu i przestrzeni na spersonalizowany dialog. Tutorial to dialog w ciszy i skupieniu. To empatia, współgranie, „łapanie” wzajemne swoich myśli. To namysł i krytyczna argumentacja, jakże potrzebna dzisiaj w morzu „postprawdy”. Tego nie można osiągnąć w grupie. Można to uzyskać w indywidualnym tutorialu, za którego treść i jakość odpowiadają specjalistyczne kompetencje i wiedza tutora wchodzącego w dialog z jednostką, konkretną osobą. Kompetencje i wiedza *teoretycznie* nie kosztują (przecież kształcimy siebie i innych dla prawdy i poznania, a nie „na sprzedaż”), ale już *czas* tutora i studenta pociągają za sobą koszty. Koło systemu się zamyka w zakłęty krąg: relacja–wiedza–czas–koszt.

¹ Wniosek ten dotyczy jedynie instytucji, w których nie wprowadzono jeszcze tutoringu i funkcjonują one w tradycyjnym systemie wykładowym/klasowym. Jest już wiele szkół i uczelni w Polsce, często prywatnych, w których tutoring lub inna forma personalizacji została wdrożona, a także nieliczne publiczne, gdzie tutoring zaczyna funkcjonować jako inicjatywa oddolna, dodatkowa.

Jeśli wypadnie któryś z tych elementów, o jakości wciąż będziemy mówić na poziomie postulatycznym.

Na poziomie ideologii i polityki wspomina się o tutoringu w kontekście elitaryzmu (elityzmu) zestawionego z egalitaryzmem. Ta dychotomia jest obecna w dyskusji o szkolnictwie wyższym w Polsce już od co najmniej pięciu lat. Słysząc, nie od dziś, spory o to, czy edukacja ma szansę stać się znowu elitarna i jak to zapewnić w uczelniach, jak wspomagać uczniów na wcześniejszych etapach kształcenia (czyli wyrównywać szanse edukacyjne) (zob. Kudrycka 2012), tak by młodzi ludzie odnaleźli swoją drogę i świadomie wstąpili na ścieżkę prowadzącą do uniwersytetu. Czy jednak muszą na nią wstępować wszyscy? Wszystkie poziomy kształcenia to układ współczulny, który powinien ze sobą współgrać, a ich instytucje powinny „grać do jednej bramki” dla dobra młodego człowieka. Należy jednak zastanowić się, czy egalitarna, demokratyczna edukacja na poziomie podstawowym i średnim to to samo co masowa demokracja na uczelni wyższej. W szkole młodzież najczęściej potrzebuje wsparcia, czy to z racji problemu, czy też w rozwoju ukrytego talentu. Tego wsparcia należałoby udzielać każdemu, kto zgłosi taką potrzebę. Uniwersytety jednak, jeśli chcą wrócić do swej elitarności i misji kształcenia wyższego, powinny różnicować swą ofertę dla studentów o różnym potencjale.

Tutoring stanowi obecnie jedną z najpoważniejszych ofert edukacji spersonalizowanej w polskich uczelniach i szkołach (głównie gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych). To, że jest podejmowany oddolnie z inicjatywy kilkuset certyfikowanych tutorów w kraju w różnych placówkach, świadczy o tym, że jest po prostu potrzebny². Nie ma przed sobą łatwej kariery, ale właśnie w okresie zmian i transformacji ministerialnych ma swoją szansę na zaistnienie w sposób systemowy. Odpowiedzialność za sukces leży prawie wyłącznie w rękach tutorów. To ich czas, oddanie i wiara w sens personalizowania kształcenia dla dobra podopiecznego w czasach multipleksu, przebudźcowania i życia na granicy rzeczywistości wirtualnej owocuje w postaci dobrych wyborów i dostrzeżenia sensu nauki przez młodych ludzi. Dlatego właśnie zbiór poniższych historii jest tak cennym świadectwem. Pokazuje, że taka sytuacja jest naprawdę możliwa i osiągalna.

² Dane na podstawie liczby absolwentów samego Collegium Wratislaviense, która w 2017 roku sięga dwóch i pół tysiąca osób. W momencie pisania książki jest to liczba rosnąca w skali kraju, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę także tutorów szkolonych przez inne ośrodki, w tym akademickie (studia podyplomowe lub kierunki i specjalności na studiach pedagogicznych). Nie wszyscy absolwenci aktywizują się w instytucjach, jednak można przyjąć na podstawie prowadzonych w 2017 roku badań *in statu nascendi* Beaty Karpińskiej-Musiał, że tutoring staje się już rozpoznawalny i jest w różnych formach wdrażany w głównych ośrodkach akademickich w Polsce: UJ, UAM, UG, UW, UWt, UŚ, UEK w Krakowie, Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Do tego należy dodać tutorów działających w co najmniej kilkunastu szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych na terenie całej Polski.

Bibliografia

- Kowzan P. (2017), *Dydaktyka zorientowana na współpracę równych. Typy relacji ze studentami podczas wspólnej pracy badawczej*, „Hybris”, nr 36, s. 094–120, [http://magazynhybris.com/images/teksty/36/08%20Kowzan%20\[94-120\].pdf](http://magazynhybris.com/images/teksty/36/08%20Kowzan%20[94-120].pdf) (data dostępu: 20.10.2017).
- Kudrycka B. (2012), *Studia elitarne i egalitarne*, „Forum Akademickie”, nr 11, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2012/11/studia-elitarne-i-egalitarne/> (data dostępu: 24.10.2017).
- Sztompka P. (2014), *Uniwersytet współczesny. Zderzenie dwóch kultur*, „Nauka”, nr 1, s. 7–18.

Część II

Studia przypadków na różnych etapach kształcenia

Szkolnictwo podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne

Magdalena Panońko

Podopieczny konstryuuje świat tutora. To relacja między nimi, z naciskiem na rolę podopiecznego, stanowi istotę działań, które podejmuje tutor. W każdej historii indywidualnych przypadków związanych z kształceniem na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym widoczne jest zaangażowanie obu stron w tę właśnie relację, która ma swoją głębię, intensywność, trajektorię, niepozbawiona jest także różnego rodzaju zakłóceń.

Każdy z poniższych studiów przypadków ilustruje poprzez prezentację praktyki prowadzenia procesów tutorskich niezwykłość indywidualnego charakteru tutoring. Indywidualizm ten widoczny jest zarówno w formie procesu tutorskiego, jak i w podejściu tutora do rozwoju podopiecznego. Wszyscy Autorzy wsłuchiwali się w głos swoich podopiecznych, czasem cichy i niepewny, aby wydobyć to, co dla nich najistotniejsze. Chęć zapewnienia im wsparcia, poszanowania ich indywidualności, widoczna w autentycznej trosce o jakość przebiegu procesu tutorskiego, jego finał, a także towarzysząca temu głęboka autorefleksja, są pięknym przesłaniem dotyczącym misji tutora, którą uosabia w unikatowy sposób każdy z Autorów, płynącym z każdej historii.

Kształcenie na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej obarczone jest dużą odpowiedzialnością. Jak pisze Witkowska-Tomaszewska (2013, s. 91):

Przekroczenie progu szkolnego stanowi [...] jakościowo nowy okres aktywności życiowej. Do 6. roku życia podstawową formą ekspresji dla dziecka była zabawa, która mobilizowała zarówno jego możliwości fizyczne, jakość uwagi i spostrzegania, jak i takie procesy poznawcze, jak pamięć, myślenie. Natomiast w wieku szkolnym to nauka staje się dominującą formą aktywności, a szkoła podstawowym polem kształcenia i wychowania dziecka.

Kształcenie to na każdym szkolnym etapie jest obarczone postępującym rozwojem emocjonalnym dziecka, budowaniem tożsamości opartym na relacjach z innymi. We wszystkich historiach widoczne są zarówno potrzeba poszukiwania osób znaczących i wspierających, charakterystyczna dla tego

etapu rozwoju człowieka, jak i kryzys związany z „oswajaniem” własnej osobowości, swoich predyspozycji, pokonywaniem organiczeń, często narzuconych, nieodzwierciedlających stanu faktycznego.

Historią otwierającą tom, a zarazem obrazującą powyższą refleksję, jest opowieść **Katarzyny Weinerowskiej-Bords** o pracy z Tosią, której wyraźne przekonanie o swoich organiczonych umiejętnościach w dziedzinie matematyki stało się punktem wyjścia do rozpoczęcia procesu tutorskiego. To studium przypadku stanowi wspaniały przykład realizacji misji tutora, nieograniczającej się tylko do miejsca pracy. Dialog pomiędzy nauczycielem akademickim, pracującym na co dzień ze studentami, a uczennicą piątej klasy szkoły podstawowej jest nie tylko możliwy, ale także niezwykle owocny. Przypadek Tosi stanowi dowód na to, że nauka w formie korepetycji może mieć głęboki wymiar w kontekście rozwojowym, być źródłem wielu odkryć, a przede wszystkim wspólną drogą ku pokonywaniu własnych ograniczeń.

Strach przed matematyką, który spowodował, że Tosia nazywała siebie „matematycznym baranem”, dla Victorii, podopiecznej **Małgorzaty Szeli-giewicz**, był niedźwiedziem, którego tutorka próbowała oswoić podczas prowadzonych tutoriali. Autorka snuje rozważania dotyczące roli tutora oraz idei pracy metodą tutoring, przedstawiając tutorial z Victorią poświęcony esejowi. Jest to przykład tego, jak praca z esejem i metaforą może stać się narzędziem w pokonywaniu lęku przez matematyką, choć początkowo mogłoby wydać się to trudnym i nierealnym zadaniem.

Dwie kolejne historie to przykłady procesów prowadzonych na przełomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Pierwsza z nich, opisana przez **Sławomirę Czarnecką**, obrazuje pracę nad poszukiwaniem własnej drogi rozwoju, ale przede wszystkim nad realizacją marzeń, okupioną chwilami zwątpienia i momentami przełomowymi nie tylko dla podopiecznej, ale także dla samej tutorki. Autorka dzieli się z nami nie tylko opisem i przebiegiem procesu, ale także swoimi wnioskami dotyczącymi dalszej pracy jako tutor, a także świadomości wagi i potrzeby tejże pracy. **Agnieszka Buksińska**, która realizowała swój proces tutorski na tym samym etapie kształcenia, opisuje spotkania z Olą, która, jak sama powiedziała, „chce odnaleźć siebie”. To piękny przykład tutoringowego. Podobnie jak w przypadku wcześniejszej historii, towarzyszyły mu rozmowy o marzeniach, mocnych stronach, praca nad sobą i rozwój wielkiej pasji Oli, jaką jest pisanie. Tekst ten kończy wspaniała wypowiedź podopiecznej o tutoring i zmianach, które dzięki pracy tą metodą mogły nastąpić.

Podobną refleksję, autorstwa Marianny, znajdziemy także w tekście **Elżbiety Błachowicz**. Jest to historia licealistki, której zainteresowania wybiegały daleko poza ramy szkolnych programów kształcenia. Odnajdziemy w niej wiele refleksji dotyczących pracy tutora, roli tutorki w relacji z podopieczną, a także opis procesu opartego na autentyczności, budowaniu wza-

jemnego zaufania, które zaowocowało dojrzałością w przyjmowaniu nie zawsze przyjemnej, aczkolwiek potrzebnej do rozwoju, informacji zwrotnej.

Honorata Olejniczak w swej historii także przedstawia uczennicę szkoły ponadgimnazjalnej. Bożena zwróciła uwagę swojej tutorki słabymi ocenami i niską frekwencją. Jest to przykład tutoringu rozwojowego, który obala teorię, że tutoring jest przeznaczony tylko dla wybitnych i uzdolnionych uczniów. Poszukiwanie siebie, czas na autorefleksję podczas spotkań, a także nauka umiejętnego wyznaczania priorytetów mogą być dla podopiecznego najcenniejsze. Jak pisze Bożena po trzech latach od zakończenia cyklu tutoriali: „Tutoring jest ogromną pomocą i z całego serca polecam go każdemu, kto wciąż boryka się z własnymi celami i nie potrafi znaleźć rozwiązania”.

Historię podobną do tej rozpoczynającej część II, autorstwa Katarzyny Weinerowskiej-Bords, przedstawia **Agnieszka Sawka**, która także realizowała proces tutorski poza miejscem pracy. Wynikający z poczucia misji i chęci zaoferowania wsparcia i pomocy okazał się niezwykle z uwagi na okres trwania i przebieg. Tutorka opisuje proces niełatwy, obfitujący w chwile zawahania i wątplenia, przepełniony jednak troską i dbaniem o dobro Zosi, jej podopiecznej. Relacja z przebiegu procesu, wzmocniona opisem zmian, które zachodziły w samej tutorce, jest ilustracją zmagania z zakłóceniami, poszukiwań nowych rozwiązań, a przede wszystkim niezwyklej elastyczności, którą powinien cechować się tutor.

Tutoring może znaleźć zastosowanie w każdej dyscyplinie. Jak pokazuje **Andrzej Głowacki**, nie tylko naukowej. Sport, a dokładniej piłka nożna, to doskonała przestrzeń do pracy metodą tutoringu. Historia opisująca treningi szkolnej drużyny piłkarskiej pokazuje, jak można stworzyć własną metodę pracy opartą na tutoringu, wykorzystującą jego narzędzia, i dostosować ją do pracy zarówno grupowej, jak i indywidualnej, a także tak charakterystycznej dyscypliny. Prezentowana przez autora perspektywa ilustruje proces kształtowania liderów, rozwijania umiejętności organizacyjnych, poczucia odpowiedzialności, który niekiedy przybiera postać tutoringu rówieśniczego.

Spotkanie z tutoringiem może mieć wymiar nie tylko osobowy, ale także instytucjonalny. Część szkolną kończy opowieść **Anny Tulczyńskiej** o „zaraźliwości” tutoringu, jako idei i metody pracy z uczniami, który z pomysłu jednego pedagoga przerodził się w dofinansową przez gminę metodę pracy w dwóch szkołach oraz tematykę ogólnopolskiej konferencji. Szczegółowy opis kolejnych kroków, które były podejmowane w celu zapewnienia uczniom jak najlepszej jakości kształcenia, a przede wszystkim zwiększenia tak potrzebnej im uwagi, stanowi inspirację i przykład tego, że w polskiej przestrzeni edukacyjnej jest miejsce dla rozwoju tutoringu, a przede wszystkim duża potrzeba, aby praca tą metodą zaistniała jako stały element kształcenia.

Bibliografia

- Witkowska-Tomaszewska A. (2013), *Wykorzystanie tutoringów jako „metody” pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym na przykładzie brytyjskiej szkoły Swiss Cottage School*, [w:] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa.

Mamy po prostu być. Spotkania z Tosią i jej matematycznym „baranem”

Katarzyna Weinerowska-Bords

Wydział Inżynierii Lądowej i Środowiska, Politechnika Gdańska
e-mail: kwein@pg.gda.pl

*Celem, do którego powinniśmy w życiu dążyć,
nie jest sukces. Mamy po prostu być, jesteśmy posłani*

Anselm Grün

Wprowadzenie

W obecnym świecie rankingów, konkurencji oraz swoistej presji na kreatywność, innowacyjność i szybkie zajęcie dobrych miejsc w pierwszym rzędzie zgoda na „po prostu bycie” wydaje się czymś abstrakcyjnym, nienowoczesnym i zarezerwowanym albo dla filozofów, albo abnegatów. Kluczowe słowo „sukces” odmieniane jest dziś przez wszystkie przypadki i bywa nadrzędnym i często jedynym celem. W świecie nauki i edukacji coraz częściej wyznacznikiem „jakości” i „wartości” są zdobyte punkty, współczynniki i indeksy. A aby je zdobywać, trzeba odnosić regularne, udokumentowane i wymierne sukcesy, dające się przełożyć na liczby i miary statystyczne. Tymczasem dzieci, które nie wpisały się w grupę „uzdolnionych”, ani z innych powodów nie doczekały się szczególnej uwagi nauczycieli, często przechodzą przez edukację z przekonaniem o własnej przeciętności, a w codziennej konfrontacji z tymi „lepszymi” otrzymują jasny komunikat o swoich ograniczeniach i niepunktowanym miejscu w szeregu. Jedni toczą nierówną i często rozpaczliwą walkę, by „zasłużyć” na uznanie, inni w cichości godzą się na miejsce w tylnych rzędach. Trzeba olbrzymiej odwagi i siły wewnętrznej, by w takich okolicznościach dać sobie przyzwolenie na „samo bycie”, a wartości swego działania upatrywać w innych kryteriach niż rankingi i oceny.

Dzieciom w wieku szkolnym trudno jest odnaleźć się w nowych dla nich warunkach i dostosować się do wciąż rosnącego tempa funkcjonowania. Są im więc potrzebni mądrzy dorośli, którzy przeprowadzą ich przez dorastanie i nie pozwolą zagubić się w surowym świecie ocen i oczekiwań innych. Już jako osoby dorosłe, chcąc kontynuować naukę na studiach, młodzi ludzie wkraczają na uczelnię, wnosząc na plecach cały pa-