

WSTĘP

Mija ćwierćwiecze od roku 1989, który rozpoczął nie tylko proces przemian politycznych, ale także transformacji polskiego systemu oświaty. W przyjętej wówczas nowej wizji szkoły¹ postulowano, aby zerwać z przedmiotowością, masowością czy encyklopedyzmem, które charakteryzowały model nauczania transmisyjno-reproduktywnego², a w zamian za to odnieść się do modeli sprzyjających rozwojowi i aktywności poznawczej uczniów. Zakładane przemiany miały sytuować się w trzech wymiarach³: makro, który dotyczył całego systemu oświaty, mezo – usytuowanego na poziomie konkretnych instytucji (szkół), oraz mikro, który wiązał się z segmentem danej instytucji (najczęściej klasą szkolną). W związku z tym pojawiały się postulaty decentralizacji zarządzania oświaty, uspołecznienia szkoły i pluralizmu. Zachęcano do budowania autonomii placówek oświatowych, które mogły podejmować własne oddolne inicjatywy⁴. Dostrzeżono także konieczność, by w szkolnym wychowaniu, które dotychczas kojarzone było ze świadomym i celowym urabianiem ludzi⁵, nastąpił „powrót do personalizmu”⁶, co w efekcie sprzyjałoby możliwemu indywidualnemu rozwojowi zarówno ucznia, jak i nauczyciela uznanych za podmioty, a nie przedmioty edukacji.

Przyglądając się dotychczasowym działaniom podejmowanym w przestrzeni systemu oświaty III Rzeczypospolitej, można odnieść wrażenie, że realizacja w praktyce powyższych deklaracji odbiegła od pierwotnych założeń. Z pewnością na taką sytuację miało wpływ wiele czynników związanych między innymi z proce-

¹ Cz. Kupisiewicz, *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1994, s. 37–38.

² Tamże.

³ Por. B. Dumowska, *Edukacja autorska w szkołach publicznych*, Kraków 2003, s. 36.

⁴ Tamże, s. 22.

⁵ Por. J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 46.

⁶ Por. M. Handke, *Wychowanie na tle reformy edukacji*, [w:] K. Korab (red.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, Warszawa 1999, s. 10.

sami przemian globalnych⁷ czy też brakiem dojrzałości do funkcjonowania w demokratycznym państwie i doświadczeniami wyniesionymi z poprzedniego systemu politycznego, z czego wynikała tęsknota za paternalizmem i silną ręką⁸. Tę sytuację bez wątpienia komplikowały dodatkowo podejmowane przez ten okres „permanentne reformy”⁹ i związana z nimi dynamika, co sprawiało, że trudno było pamiętać o „źródłach i intencjach ich twórców, odchodząc od nich lub gubiąc się w zabieganiu o własny byt”¹⁰. Pojawiały się także głosy, które uznawały, że za obecny stan rzeczy odpowiedzialny jest brak szerszych przemian społecznych, gdyż – jak zauważył Jan Szczepański – „wielkie reformy oświaty nie udają się wtedy, gdy dzięki nim szybko podnosi się poziom wykształcenia ludności, ale równocześnie nie zmienia się organizacja tego społeczeństwa (...)”¹¹. W tej perspektywie nadzieję budziła działalność rozgrywająca się w systemie oświaty nie tyle w wymiarze makro, ile mezo i mikro. Według Wincentego Okonia miała to być „praca pojedynczych szkół”¹², która polegałaby na codziennie przeprowadzanych zmianach czy drobnych eksperymentach opartych na własnym programie wychowania i nauczania. Aktywność takich placówek określanych mianem „wysp oporu edukacyjnego”¹³ bądź „lokalnych społeczności innowacyjnych”¹⁴ okazała się dowodem na istnienie „nowego sposobu myślenia kreatorów polskiej oświaty, myślenia stanowiącego odwrót od totalnego, odgórnego dekretoowania wszelkich zjawisk edukacyjnych, myślenia dającego szansę uaktywnienia się twórczych i sprawnych organizacyjnie pedagogów wyczulonych na oczekiwania środowisk lokalnych i potrafiących zagospodarować ujawniającą się w wyniku transformacji ustrojowej (szkolną) enklawę wolności”¹⁵.

Doświadczana przez kreatorów oświaty zgoda na podejmowanie oddolnych inicjatyw zaowocowała stopniowym pojawianiem się propozycji autorskich szkół. Jednym z przykładów tego typu przedsięwzięć okazały się założone w 1995 roku we Wrocławiu ALA Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie. Szkoły te¹⁶,

⁷ Pisał o tym m.in. Tomasz Szukdlarek w artykule *Globalizacja, ekonomia, edukacja: o metaforze ludzkiego kapitału w polityce oświatowej*, [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Kraków 2002, s. 83–110.

⁸ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 18–19.

⁹ B. Dumowska, dz.cyt., s. 24.

¹⁰ B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996, s. 11.

¹¹ J. Szczepański, za: W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997, s. 16.

¹² Tamże, s. 17.

¹³ B. Dumowska, dz.cyt., s. 32.

¹⁴ B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, dz.cyt., s. 13.

¹⁵ B. Dumowska, dz.cyt., s. 35.

¹⁶ Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA będące szkołami niepublicznymi o statusie szkół publicznych mieszczą się we Wrocławiu oraz w Częstochowie.

w zamyśle ich twórcy Mariusza Budzyńskiego miały stać się miejscem, w którym możliwe będzie „wychowanie do samowychowania i samoedukacji”¹⁷. Miały temu sprzyjać m.in.: zindywidualizowany plan i tok nauki, obowiązkowy blok przedmiotów artystycznych, relacje w szkole oparte na założeniach pedagogiki dialogu¹⁸, ale także możliwość wyboru przez ucznia prowadzących zajęć oraz nauczyciela-opiekuna zwanego tutorem, który wykonywałby zadania wychowawcy klasowego. Tak stworzona koncepcja szkoły stała się żyznym podłożem do rozwoju metody tutoringu definiowanej w ALA jako system indywidualnej opieki nad uczniem, u którego podłoża leży troska o rozwój jego osobowości zarówno w sferze psychofizycznej, intelektualnej, jak i duchowej¹⁹. Z biegiem czasu praktyka Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich w tym obszarze okazała się inspiracją dla innych placówek oświatowych, które poszukiwały nowych, efektywnych metod pracy ze swoimi wychowankami. W konsekwencji od 2008 roku systematycznie zaczęła rosnąć liczba szkół publicznych, które w sposób celowy decydowały się na wdrożenie tutoringu. Dostrzegalna obecność tej metody w polskim systemie oświaty stała się ostatecznie bodźcem do podjęcia przeze mnie pogłębionego empirycznego wglądu w to zjawisko, które jak dotąd nie doczekało się podobnego opisu.

Należy zaznaczyć, że wybór tutoringu realizowanego w polskich szkołach jako przedmiotu własnych badań oznaczał konieczność podjęcia prac obejmujących bardzo rozległy i wielowymiarowy obszar badawczy. Dokonując opisu tej metody, nie sposób było bowiem pominąć m.in. jej korzeni umiejscowionych w szczególności w anglosaskim systemie oświaty i szkolnictwa wyższego. Taka sytuacja wymagała odwołania się do literatury obcojęzycznej, która w odróżnieniu od ubogich polskich źródeł umożliwiła poszerzenie i uzupełnienie prezentowanego obrazu tutoringu. Stworzenie takiego tła pozwoliło jednocześnie pełniej przedstawić różne oblicza zastosowania tej metody w polskiej edukacji. W prezentowanej pracy zdecydowałam się odnieść nie tylko do jej obecności w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich oraz szkołach publicznych, które zgodziły się na jej wdrażanie, ale także zaprezentować jej przejawy na uczelniach wyższych, jak również organizacjach pozarządowych. Tutoring okazał się bowiem metodą, która poprzez położenie typowego dla siebie nacisku na budowanie indywidualnych, bliskich relacji między podopiecznym a tutorem (swoistej *cura*

¹⁷ www.ala.art.pl/szkola/koncepcja (dostęp: 11.02.2014).

¹⁸ Por. J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992, s. 141–151.

¹⁹ Por. M. Budzyński, *Tutoring w ALA Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław 2009, s. 63.

*personalis*²⁰) stawała się adekwatnym i efektywnym narzędziem dla tych, którzy w obszarze edukacji poszukiwali podmiotowości, osobistych wzorców i autentycznego zaangażowania. Sytuacja ta wynikała zatem z przekonania, że obecność tutora, który nie tylko posiada inny poziom kompetencji od swojego podopiecznego, ale ma odmienny punkt widzenia, pozwala na pojawienie się istotnego napięcia, które może być czynnikiem uruchamiającym własne poszukiwania ucznia, być „*spiritus movens* jego rozwoju”²¹. Co ważne, dostrzeżony zasięg tutoringu oraz świadomość, że budowanie relacji tutorskiej odbywa się zarówno intencjonalnie, jak i nieintencjonalnie pozwoliło przyjąć, iż jest on specyficzną metodą oddziaływania pedagogicznego zakładającą współpracę tutora z podopiecznym bądź małą grupą podopiecznych, która poprzez działania zaplanowane, formalne, a także nieformalne i spontaniczne prowadzi do rozwoju uczestniczących w niej osób. Przy czym działalność tutora, którym może być nauczyciel, wychowawca, opiekun, rodzic, ale także starszy kolega, rówieśnik bądź wolontariusz, mieści się w obszarze zarówno nauczania, jak i wychowania.

Należy dostrzec, że pomimo rosnącej liczby uczniów i nauczycieli korzystających z tutoringu, jak również osób dorosłych decydujących się na podnoszenie własnych kompetencji w oparciu o tę metodę, jak do tej pory bardzo rzadko stawał się on przedmiotem dociekań naukowych, będąc przede wszystkim domeną praktyków. W tej perspektywie coraz istotniejsza wydawała się zatem konieczność dokonania pogłębionego opisu samego zjawiska, co bez wątpienia utrudniał fakt jego ciągłego przeobrażania się, „bycia w nieustającym procesie”. W tym kontekście podjęte przeze mnie badania miały charakter eksploracyjny, co wynikało z braku wystarczającej literatury przedmiotu, która pozwoliłaby na postawienie wstępnych hipotez. Zdecydowałam się przyjąć tutaj postawę badacza-podróżnika²², który zdobywa stosowną wiedzę poprzez własne, jak najbardziej niezafałszowane doświadczenie²³. Dlatego też proces pozyskiwania wiadomości o tutoringu rozpoczęłam od udziału w szkoleniu tutorskim²⁴, które dostarczyło mi z jednej strony niepublikowanych nigdzie treści o charakterze dydaktycznym, z drugiej zaś pozwoliło stworzyć szkic opisu metody. Przyjęta przeze mnie postawa

²⁰ Por. E. Dybowska, *Pedagog – lider w pedagogice ignacjańskiej*, [w:] A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 264–265.

²¹ A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995, s. 7.

²² Por. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2011, s. 54.

²³ Należy zaznaczyć, że przyjęcie takiej perspektywy badawczej prowokowało do tego, by nie stosować w pracy narracji bezosobowej, która utrudniałaby prezentację własnych doświadczeń i opinii. Por. H.-H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, Gdańsk 2007, s. 159.

²⁴ 60-godzinne szkolenie „Tutor – wspierający nauczyciel” organizowane przez Centrum Pozytywnej Edukacji w Warszawie oraz Kolegium Tutorów we Wrocławiu (styczeń–maj 2011).

osobistego zaangażowania sprzyjała także poznaniu tutorów i osób decydujących się na pracę tutorską, co stało się motorem do podjęcia dalszych kroków w procedurze badawczej. Warto zaznaczyć, że kierowałam się tutaj metodą studium przypadku, które pozwala dostarczać – zdaniem Dariusza Kubinowskiego – „podstaw do podejmowania decyzji praktycznych dotyczących konkretnych działań czy programów z zakresu polityki społecznej, edukacyjnej, ale także istotnych przesłanek do usprawniania funkcjonowania badanych środowisk, instytucji, osób”²⁵. Biorąc to pod uwagę, zanim podjęłam się próby szczegółowej analizy procesu wdrażania tutoringu do placówek oświatowych, starałam się stworzyć mapę obecności tej metody w polskich szkołach. Ta powstała za pośrednictwem władz oświatowych (Ministerstwa Edukacji Narodowej, wojewódzkich kuratoriów oświaty i ich delegatur) bądź też instytucji wspierających pracę nauczycieli (publicznych i niepublicznych ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją), do których skierowałam prośbę o podzielenie się wiedzą o istnieniu na obszarze objętym przez nie kuratelą szkół korzystających z tutoringu. Dzięki takim działaniom stworzyłam listę ponad 300 placówek oświatowych z całej Polski mających styczność z tą metodą, co pozwoliło mi na rozpoczęcie kolejnego etapu badań. Wiązał się on z koniecznością nawiązania kontaktu z przedstawicielami tych szkół, do których skierowałam prośbę o podzielenie się własnym doświadczeniem wynikającym ze stosowania tutoringu, co w ostateczności dało możliwość poszerzenia stanu wiedzy o tej metodzie.

Należy podkreślić, że prezentowana publikacja ma charakter teoretyczno-badawczy, co ma odniesienie w jej konstrukcji. Opracowanie składa się z trzech rozdziałów. Pierwsza z nich jest teoretyczną prezentacją tutoringu przede wszystkim z perspektywy jego anglosaskich korzeni, ale również zastosowania tej metody w różnych przestrzeniach rodzimej edukacji. Ujęcie takie pozwala spojrzeć na tutoring w szerszym kontekście, który dotychczas w literaturze przedmiotu nie został w tak całościowy sposób zaprezentowany. Drugi rozdział zawiera zagadnienia metodologiczne: opis przyjętej problematyki badań, procedury badawczej oraz użytych w niej metod i narzędzi. Efekty podjętej działalności badawczej są zaprezentowane w trzecim rozdziale niniejszej pracy – studium tutoringu w polskim systemie oświaty. Studium to zostało oparte na jakościowej analizie dokumentów oraz danych zebranych za pomocą obserwacji uczestniczącej, wywiadów otwartych i częściowo kierowanych oraz ankiety przeznaczonej dla przedstawicieli szkół stosujących tutoring. Trzeci rozdział publikacji rozpoczyna się od poszerzonego opisu ALA Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich uznanych za laboratorium tutoringu szkolnego. Następnie kolejno określone zostały skala

²⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin 2011, s. 173.

stosowania tej metody w polskich szkołach, formy jej realizacji (w odniesieniu do tutoringu szkolnego, rówieśniczego, rodzinnego, ale także stanowiącego swoiste *novum* – tutoring nauczycieli), jak również procedury wprowadzania tutoringu do badanych szkół z uwzględnieniem roli wychowawcy klasowego, finansowania oraz dostrzeganych problemów związanych z wdrażaniem tej metody.

Prezentowana publikacja *Tutoring w polskiej szkole* obok treści o charakterze teoretycznym i empirycznym zawiera wskazania praktyczne. Możliwość wsłuchania się w tutorów i ich podopiecznych, przebywania w środowisku twórczym, jakim niewątpliwie okazały się Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie oraz Towarzystwo Edukacji Otwartej i działające pod jego skrzydłami Kolegium Tutorów, a także niepowtarzalna szansa wglądu w system oświaty (reprezentowany zarówno przez władze oświatowe, jak i szkoły) stały się dla mnie niewyczerpanym źródłem inspiracji. Znalazły one swoje ujście w podsumowaniach, które prócz wniosków zawierały także liczne propozycje praktycznych rozwiązań – możliwych do wykorzystania zarówno przez osoby korzystające już z tutoringu, jak i te, które zamierzają sięgnąć po tę metodę w przyszłości. Z pewnością podjęta praca badawcza wskazała także na istnienie wielu ścieżek, które mogą stanowić przyczynek do przyszłych naukowych eksploracji.

Możliwość dokonania wymienionych podsumowań wiązała się jednak z odbyciem długiej, czasochłonnej naukowej podróży. Jestem niezmiernie wdzięczna, że w jej trakcie mogłam liczyć na życzliwą obecność wielu osób. Przede wszystkim pana prof. dr. hab. Jarosława Jagiely – promotora mojej rozprawy doktorskiej²⁶, któremu dziękuję za wsparcie i inspiracje. Wyrazy wdzięczności za mapę dobrych wskazówek kieruję w stronę pań prof. dr hab. Marii Braun-Gałkowskiej oraz prof. dr hab. Doroty Pankowskiej. Dziękuję członkom Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, a zwłaszcza dr Annie Pierzchale, za obecność i niesioną pomoc. Mariuszowi Bugarze za kompas dany mi do ręki wiele lat temu. Z pewnością jednak ta publikacja nie mogłaby powstać bez osób, które zgodziły się wziąć udział w badaniach i dopingowały mnie w ich realizacji, dla których moja działalność okazała się potrzebna i ważna, w szczególności Mariusza Budzyńskiego, Doroty Wojciechowskiej i Piotra Nity. Chciałabym wyrazić przede wszystkim wdzięczność mojemu mężowi Sebastianowi i najbliższym mi osobom, bez których ta podróż nie mogłaby mieć szczęśliwego końca.

²⁶ Przedstawiana do rąk Czytelnika publikacja *Tutoring w polskiej szkole* jest owocem badań przeprowadzonych na potrzeby rozprawy doktorskiej pt. *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringu ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej*, która z wyróżnieniem została przyjęta 16 grudnia 2014 r. przez Radę Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie.