

Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela

Anna Izabela Brzezińska
Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ludmiła Rycielska
Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski

Obrazową metaforą dla metody tutoringingu może być gra w ping-ponga lub w tenisa. Tutor serwuje piłeczkę, a student odbija, robiąc to stopniowo coraz sprawniej.(...) To oczywiste – jeden z partnerów jest bardziej doświadczony, ale potrzeba obydwu, by gra mogła zaistnieć, toczyć się.

(Zbigniew Pełczyński, Oxford)

Spotkanie dwóch osób jako cel edukacji

Tutoring to sposób nauczania mający swe korzenie w starożytnej Grecji, a w czasach nowożytnych do dzisiaj praktykowany na uniwersytetach Oxford i Cambridge.

Idea tutoringingu opiera się na zindywidualizowanym podejściu do studenta, gdzie profesor-tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju akademickim przewodnikiem, a student aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej:

- osoby *tutora* i ucznia-studenta łączy więc pełna zaufania, która ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu studenta,
- głównym narzędziem wykorzystywanym w *tutoringu* akademickim jest **debata** pomiędzy *tutorem* a studentem (czasem grupą dwóch, trzech studentów), do której student przygotowuje się poprzez liczne lektury, samodzielną pracę z tekstem oraz niemniej liczne samodzielnie pisane, następnie recenzowane i omawiane w trakcie spotkań z *tutorem* eseje.

Biorąc pod uwagę ścieżkę rozwoju studenta w Oxford i ucznia w gimnazjum na Dolnym Śląsku oraz różnice kulturowe i organizacyjne między szkołą polską a anglosaską, warto pokusić się o refleksję nad tym, jak z perspektywy psychologicznej może wyglądać *tutoring* w polskiej szkole. Warto spróbować odpowiedzieć na pytania: czy *tutoring* w szkole spełnia inne cele niż w klasycznym modelu Oksfordzkim?; w jaki sposób zarówno nauczyciel-*tutor*, jak i uczeń mogą do nich dążyć?; co może przynieść *tutoring* uczniowi, a co nauczycielowi? Zatem: czym jest *tutoring* rozwojowy w perspektywie psychologicznej? Czym się różni od klasycznego modelu Oksfordzkiego? Czym może być spotkanie *tutorskie* w polskiej szkole?

Tutoring rozwojowy

Jeśli rozwój człowieka to wspólne przedsięwzięcie jego i innych ludzi (Schaffer, 1994a), a spotkania *tutorskie* są tego typu wspólnym działaniem realizowanym przez ucznia i nauczyciela-*tutora*, to *tutoring* daje szansę rozwoju zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Nauczyciel-*tutor* nie jest jednak równorzędnym partnerem w interakcji z uczniem, jest raczej **mediatorem** pomiędzy dynamicznymi i plastycznymi możliwościami ucznia, a środowiskiem, w którym on żyje i działa (Feuerstein, Feuerstein, 1994). *Tutor* dostarcza stymulacji uczniowi do eksplorowania rzeczywistości, dostarcza mu wiedzy, to samo robi uczeń względem niego. Wszystko to dzieje się w przestrzeni określonej przez wcześniej wytyczone przez *tutora*, przy udziale ucznia, cele, przy czym cele rozwojowe przynajmniej ogólnie powinny być określone na początku interakcji *tutorskiej*. Z kolei sposób ich osiągnięcia musi być

dynamiczny, zmienny, zależny od momentu rozwoju tak ucznia, jak i *tutora*, uwzględniający zmiany w środowisku, a także poszukiwania, nową wiedzę i doświadczenia ucznia oraz *tutora*.

Podczas gdy *tutoring* akademicki obejmuje różne określone obszary wiedzy i umiejętności, to poprzez *tutoring* rozwojowy uczeń ma szansę rozwijać głównie umiejętności i wiedzę humanistyczną, umiejętności społeczne i organizacyjne, komunikacyjne, szerzej – KOMPETENCJE OBYWATELSKIE.

Interakcja *tutorska* przynosi efekty w postaci wytworzenia i wzmocnienia kluczowych kompetencji w procesie edukacyjnym (ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie):

- porozumiewanie się w języku ojczystym	- efektywne współdziałanie w zespole
- porozumiewanie się w językach obcych	- rozwiązywanie problemów w twórczy sposób
- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach	- kompetencje społeczne i obywatelskie
- umiejętność uczenia się	- aktywność, wychodzenie z inicjatywą i przedsiębiorczość
- planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się	- świadomość i ekspresja kulturalna

Praca metodą *tutorską* może stać się dla nauczyciela nowym sposobem i płaszczyzną interakcji z uczniami, ale jednocześnie ważnym sposobem stymulowania samorozwoju, budowania wsparcia zawodowego w grupie kolegów-nauczycieli, a także przyczyną tworzenia nowych, trwałych sieci społecznych.

***Tutoring* – akademicki i rozwojowy - daje nadzieję na:**

- zapobieganie wypaleniu zawodowemu u nauczycieli
- stworzenie na zasadzie samoorganizacji i samopomocy grup wsparcia zawodowego
- osobowy rozwój wszystkich uczestników szkolnej społeczności
- ciągle uczenie się oraz podnoszenie zawodowych i społecznych kompetencji nauczycieli
- na zmianę polskiej szkoły na miejsce sprzyjające rozwojowi wszystkich jej uczestników

Edukacja jest interwencją

Działalność edukacyjna nauczycieli czy rodziców ma zawsze charakter podwójnej interwencji (Brzezińska, 1997, 2000b): w rzeczywistość indywidualną ucznia / dziecka (w jego prywatny świat – w świat jego sensów) oraz w rzeczywistość społeczną (w kulturowy świat znaczeń), stanowiącą ważny kontekst rozwoju tej pierwszej. Jest interwencją w sensie podwójnym, po pierwsze dlatego, że zawsze jednocześnie **narusza i przekracza granice** owych dwóch rzeczywistości i po drugie dlatego, iż nastawiona jest na **wywołanie** w obu nich **zmiany**. Każda zmiana w wewnętrznym świecie jednostki prędzej czy później pociąga za sobą zmiany jej sposobów działania i w konsekwencji zmiany w otaczającej ją rzeczywistości społecznej, i zwrótnie – każda zmiana w środowisku jej życia i działania, czy to fizycznym czy społecznym, „wymusza” na niej zmianę dotychczasowych sposobów działania, i w konsekwencji zmianę jej prywatnego świata znaczeń. A zgodnie z teorią systemów dynamicznych (Thelen, 2005) każda zmiana dotycząca jednostki jest czynnikiem pociągającym za sobą czyli wywołującym zmiany w funkcjonowaniu powiązanych z nią osób, grup, instytucji i w najbliższym dlań

otoczeniu – lokalnej społeczności, grupie sąsiedzkiej, wspólnocie parafialnej.

Wszystkie te subsystemy i systemy funkcjonują, jak naczynia połączone – początkowa zmiana indywidualna w funkcjonowaniu ucznia i/lub nauczyciela, jak kamień rzucony w wodę wywołuje coraz słabsze, co prawda, w miarę upływu czasu ale też i coraz szersze kręgi i pozostawia swój ślad w funkcjonowaniu rodziny ucznia (nauczyciela), w jego rówieśniczej grupie odniesienia, w funkcjonowaniu bliskich mu osób, w działaniu całej rodziny (zespołu uczniów, zespołu nauczycieli), organizacji czy instytucji (szkoła jako całość; społeczność sąsiedzka).

Świadomy swej odpowiedzialności ojciec, matka, wychowawca, nauczyciel, opiekun czy *tutor* zawsze będzie stawiał sobie pytania o to, jakie będą bądź mogą być konsekwencje jego działań – *tu i teraz* i w przyszłości, ale są to różne pytania w zależności od tego, jaką perspektywę przyjmuje się jako punkt wyjścia:

myślenie kategoriami potrzeb dziecka czy nastolatka (ucznia):	myślenie kategoriami celów / zadań instytucji (szkoły, rodziny) lub swych powinności / obowiązków względem społeczeństwa w roli nauczyciela bądź rodzica:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ czego najbardziej w tym momencie swego życia potrzebuje? ▪ co sprawia mu trudności, a z czym samodzielnie dobrze sobie radzi? ▪ co może być dla niego prawdziwym wyzwaniem? ▪ w jakich obszarach działania można wycofać się z udzielania pomocy i „puścić na głęboką wodę”, a kiedy, w jakich sytuacjach trzeba bezwzględnie być obecnym? ▪ jakie zadania, okazje do działania, sytuacje czyli – ogólniej oferty – i jak formułowane uruchomią samodzielne działania eksploracyjne, a jakie je ograniczą? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ jakie musi opanować kompetencje, bo są one „kluczowe” z jakiegoś punktu widzenia? ▪ ile ma na to czasu i jakiej wymaga pomocy, by było to w tym czasie możliwe? ▪ jak ustalać priorytety w sytuacji konieczności egzekwowania jednocześnie wielu różnych wymagań? ▪ jak ustalać kryteria ewaluacji procesu osiągania celów i jakości efektów końcowych? ▪ jakie wymagania czy umowy należy bezwzględnie egzekwować, a co podlega negocjacji, wreszcie źródłem jakich wyzwań czy umów może być sam uczeń?

W praktyce edukacyjnej – szkolnej, rodzicielskiej - nie da się wydzielić działań służących tylko jednemu celowi, np. rozwojowi ucznia lub realizacji programu kształcenia. Działania, jakie świadomie i nieświadomie podejmują rodzice i nauczyciele stwarzają sytuacje, w których uczniowie też podejmują jakieś działania i w ich rezultacie gromadzą doświadczenia zmieniające sposób ich zachowywania się, wiedzę o otoczeniu i o sobie, sposób myślenia, drogi samorealizacji, wreszcie styl społecznego funkcjonowania. Kształtując określone zachowanie, w takiej a nie innej sytuacji, oddziałujemy jednak zawsze na całą osobę żyjącą i działającą w określonym kontekście społecznym (por. koncepcja Thelen, 2005). System potrzeb i dążeń oraz leżących u ich podłoża wartości z jednej strony, a z drugiej - sposób myślenia o sobie i o świecie i wszystkie dotąd zgromadzone doświadczenia życiowe - to wszystko ma wpływ na gotowość do uczenia się tak nauczyciela, jak i ucznia i jego rodziców.

Zatem struktury poznawcze, osobowość i relacje społeczne charakterystyczne dla obu stron oraz warunki życia – ucznia i nauczyciela, rodziców i dziecka - stanowią istotny kontekst wewnętrzny i zewnętrzny ich funkcjonowania indywidualnego i funkcjonowania w relacji ze sobą (por. Brzezińska,

2000a). Zmiana w jednym obszarze nie pozostaje bez znaczenia dla pozostałych obszarów. Z tego punktu widzenia ważne jest, by nauczyciel zdawał sobie sprawę z tego, iż konsekwencje jego działań mają zawsze charakter jednocześnie bliski i daleki, bezpośredni i pośredni, powierzchniowy i głęboki, a „produkty uboczne” nie zawsze mają charakter pozytywny. Ważne jest więc, by także perspektywa czasowa dla podejmowanych przez niego działań była jak najszersza oraz uwzględniała jednocześnie wymiar indywidualny i społeczny funkcjonowania człowieka (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008).

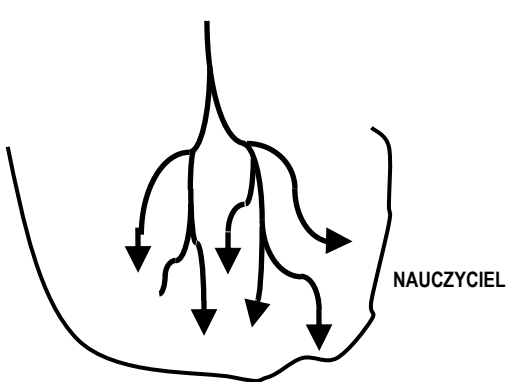
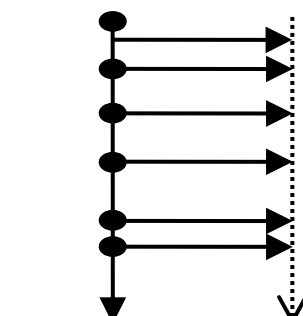
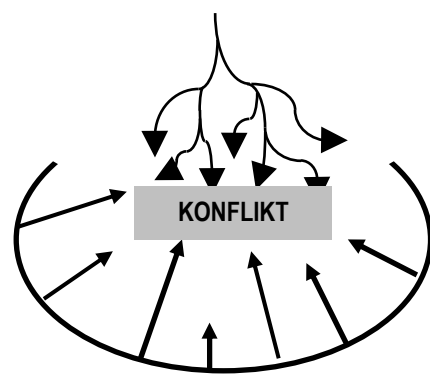
Edukacja jest interakcją

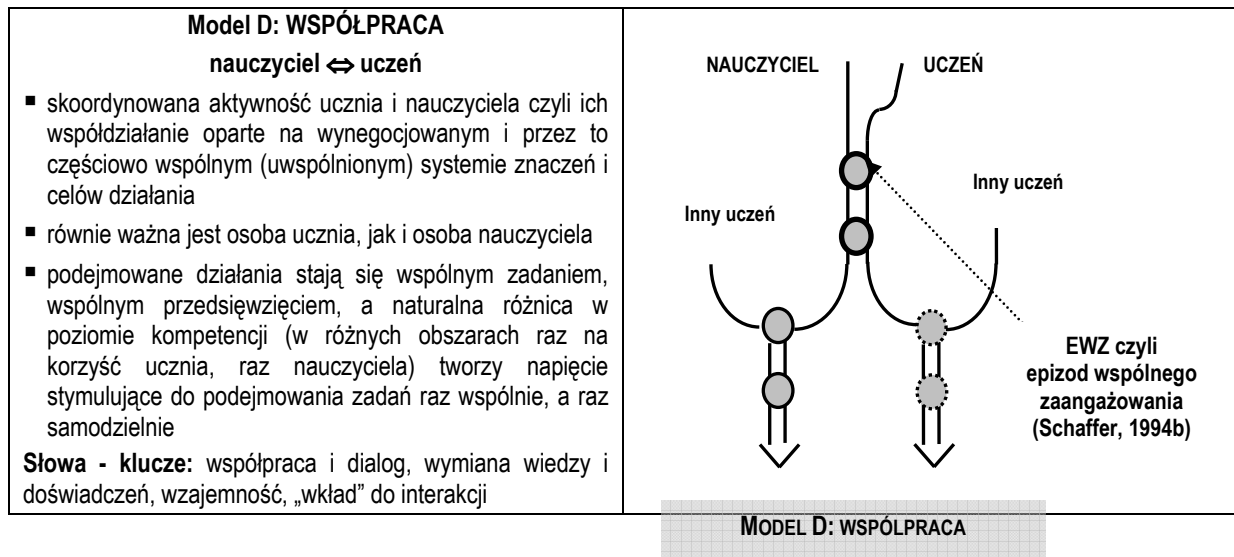
W procesie kształcenia mamy do czynienia z interakcją społeczną i to **edukacyjną interakcją społeczną**, kiedy to intencją przynajmniej jednej ze stron jest spowodowanie określonej zmiany u partnera interakcji. Kierunek tej zmiany, jej zakres, intensywność, stosowane sposoby i środki jej wywołania oraz wzmocnienia to wszystko jest na planie dalszym i przybiera określony kształt w zależności od cech owej interakcji edukacyjnej. W procesie edukacji nauczyciel i uczeń, tak jak rodzic i dziecko, wchodzi w specyficzną relację. Od jej jakości zależą efekty uzyskiwane we wszystkich obszarach odnoszących się do realizacji celów *stricte* edukacyjnych (realizacja „programu”), celów związanych z indywidualnym rozwojem partnerów interakcji oraz celów związanych z funkcjonowaniem grup, w jakich oboje są „zanurzeni”. Te trzy wątki – edukacyjny, zmiany indywidualnej i zmiany grupowej – konstruuje przestrzeń, w jakiej wszyscy partnerzy interakcji edukacyjnej się poruszają – albo świadomie albo „po omacku”. W zależności od tego, jak przebiega interakcja edukacyjna (wg założeń modelu A, B, C lub D) takie będą jej skutki odnośnie do trzech wspomnianych wątków (Brzezińska, 2000c) (por. Tab. 1).

W modelu czwartym (D), jedynym, który stanowić może podstawę *tutoringu*, mamy do czynienia z prawdziwie podmiotową (dwu-podmiotową) relacją ucznia i nauczyciela. Dla obu stron bowiem ważny jest partner jako osoba wraz ze swym systemem wartości, bogactwem doświadczeń życiowych, wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach. Ów dwupodmiotowy charakter interakcji nauczyciel – uczeń przenosi się – zgodnie z zasadą działania systemów dynamicznych - na inne interakcje: nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – rodzice, uczeń – uczeń, uczeń - rodzice.

Zatem tworzenie społecznego, bogatego i co ważniejsze zróżnicowanego, środowiska uczenia się staje się tu jednym z ważniejszych wspólnych zadań - społeczności nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Istota dwu- i wielopodmiotowych interakcji sprowadza się do tego, iż partnerzy dzielą wspólny system znaczeń. Nie jest on narzucony czy nadany jako gotowy przez żadną ze stron, ale wspólnie w toku długotrwałego procesu negocjowania wypracowywany. Stanowi on wspólny układ odniesienia dla wszystkich, którzy w procesie tym uczestniczyli. Nigdy nie pokrywa się całkowicie z prywatnym systemem znaczeń poszczególnych osób (nauczycieli, uczniów i ich rodziców).

Tab.1. Modele interakcji edukacyjnej

<p>Model A: PRYZWOLENIE uczeń ⇒ nauczyciel</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ spontaniczna aktywność ucznia i dostosowująca się do niej aktywność nauczyciela czyli dominującą pozycję zajmuje uczeń, a działania nauczyciela są mu podporządkowane i wynikają z rytmu jego aktywności: ▪ nauczyciel nastawiony jest na szybkie i trafne rozpoznawanie potrzeb ucznia i dopasowywanie do nich swej oferty edukacyjnej czyli pełni funkcję instrumentalną względem jego zachowań i potrzeb ▪ nie może wejść z nimi w pełni podmiotową relację, gdyż sam został uprzedmiotowiony - sprowadzony do roli narzędzia zaspokajającego jego potrzeby i zainteresowania <p>Słowa - klucze: bezpieczeństwo, akceptacja, zrozumienie, wsparcie i pomoc, atrakcyjność oferty edukacyjnej, pozytywne informacje zwrotne.</p>	<p style="text-align: center;">UCZEŃ</p>  <p style="text-align: center;">MODEL A: PRYZWOLENIE</p>
<p>Model B: NAKAZ nauczyciel ⇒ uczeń</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ zaplanowana aktywność nauczyciela i kierowana przez niego aktywność ucznia czyli dominująca jest pozycja nauczyciela, jako organizatora i kontrolera procesu kształcenia ▪ nauczyciel jest "narzędziem" realizacji oferty edukacyjnej, a uczeń sprowadzony do roli biernie poddającego się stosowanym przezeń procedurom, jest traktowany przez nauczyciela także instrumentalnie, jako "materiał do obróbki" <p>Słowa - klucze: "program" kształcenia" - cele oraz środki ich realizacji czyli dobór odpowiednich treści, segmentacja, zestaw zadań, organizacja czasu i przestrzeni do działania, system kar i nagród, zestaw narzędzi do oceny postępów</p>	<p style="text-align: center;">NAUCZYCIEL UCZEŃ</p>  <p style="text-align: center;">MODEL B: NAKAZ</p>
<p>Model C: KONFLIKT nauczyciel ⇒X⇐ uczeń</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ linie działania – ucznia i nauczyciela – czyli linia spontanicznej aktywności ucznia i zaplanowanej, dążącej do kontrolowania go aktywności nauczyciela krzyżują się i nierzadko wchodzą w konflikt ▪ obie strony działają zgodnie z własnym programem, przy czym uczeń dąży do zaspokojenia swoich potrzeb, a nauczyciel swoich i to doprowadza do konfliktu dwóch często całkowicie sprzecznych ze sobą tendencji ▪ nauczyciel dysponuje znacznie większą władzą (siłą), a więc i środkami przymusu (dyscyplinowania) może powodować, aby uczeń zaczął realizować jego program <p>Słowa – klucze: napięcie, przymus, wymagania, potrzeby, formalna i nieformalna struktura działania, kolekcja informacji</p>	<p style="text-align: center;">UCZEŃ</p>  <p style="text-align: center;">MODEL C: KONFLIKT</p>



Zatem w interakcjach o charakterze podmiotowym uczestniczą osoby jednocześnie ze swymi własnymi prywatnymi systemami znaczeń, które określają kierunki i dynamikę podejmowanych przez nie samodzielnych działań, jak i z podzielanym z partnerem (partnerami), wspólnie wynegocjowanym systemem znaczeń, stanowiącym podstawę wspólnych działań.

Edukacja jest spotkaniem osób o różnych kompetencjach

Nauczyciele i uczniowie, niezależnie od tego, jak duża różnica wieku ich dzieli mają podobne potrzeby związane przede wszystkim z poczuciem bezpieczeństwa i jednocześnie potrzebą respektowania ich autonomii. Zaspokojenie jednocześnie obu tych potrzeb – bardzo trudne w warunkach takiej instytucji, jak szkoła – to warunek niezbędny tego, by działania i jednej i drugiej strony mogły mieć charakter twórczy i jednocześnie otwarte na potrzeby partnera. Pogodzenie tych dwóch potrzeb tak po stronie nauczyciela, jak i po stronie uczniów to, inaczej mówiąc, warunek tego, by ich związek był nie tylko owocny w sensie realizacji założonych celów edukacji, ale także tego, by był dla obu stron osobiście satysfakcjonujący.

Dobry związek nauczyciela i uczniów to taki, w którym obie strony bez obaw o naruszenie granic własnej autonomii i prywatności oraz o ograniczenie swej niezależności wchodzą w bliskie ze sobą kontakty, dające im poczucie zrozumienia i wsparcia ze strony partnera interakcji. Z drugiej strony, dobry związek to taki, w którym niezależne, swobodne działanie, realizowanie swoich potrzeb indywidualnie, bez uzgadniania tego z partnerem interakcji nie narusza owego „bazowego” poczucia bezpieczeństwa (por. Logan, 1986). Inaczej mówiąc, niezależność w działaniu nie budzi obaw o naruszenie bezpieczeństwa, a bliskość i poczucie bezpieczeństwa nie ograniczają autonomii i swobody twórczej, nie kojarzą się z ustawiczną kontrolą.

Aby to było możliwe w relacjach nauczyciela z uczniami muszą pozostawać w równowadze cztery elementy: kompetencje nauczyciela, kompetencje uczniów, stosowne do jednych i drugich

wymagania o charakterze wyzwań, i stosowne do wyzwań oraz różnorodne w formach wsparcie i pomoc. Tylko wtedy układ wzajemnych – jednostronnych, dwustronnych czy wielostronnych - relacji między nauczycielem i uczniami oraz między samymi uczniami i samymi nauczycielami tworzy prawdziwie stymulujące obie strony do rozwoju środowisko społeczne.

Edukacja jest stawianiem wymagań i pomaganiem w ich spełnianiu

Analiza procesu kształcenia od strony dopasowania oferty (programu) do poziomu gotowości potencjalnych odbiorców wskazuje na dwa ważne aspekty. Pierwszy to liczenie się z osobą, ku której edukacja się zwraca, uwzględnianie jej aktualnego poziomu kompetencji czyli rozpoznanie tzw. strefy aktualnego rozwoju wg Wygotskiego (1971), którą wyznacza „poziom rozwoju funkcji psychicznych, jaki ukształtował się (...) w rezultacie przejścia pewnych już zakończonych cykli rozwoju” (*op. cit.*, s. 541). Drugi to poszukiwanie „miejsc wrażliwych”, od których proces edukacji można rozpocząć. Wg Wygotskiego warunkiem koniecznym dobrania trafnej metody postępowania jest rozpoznanie tzw. strefy rozwoju najbliższego. Dotyczy ona tych umiejętności, które dopiero się rozwijają i określa ją „różnica między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu” (Wygotski, *op. cit.*, s. 542; por.: Brown i Ferrara, 1994; Cole, 1995).

Takie podwójne nastawienie na osobę uczącego się (co potrafi wykonać samodzielnie, a w czym trzeba mu pomagać) czyni edukację bardziej podmiotową w tym sensie także, iż nie tylko kształtuje nowe kompetencje, ale także daje możliwość poszerzania poczucia kompetencji, a w efekcie poczucia sprawstwa, poczucia wpływu na zdarzenia zachodzące wokół jednostki, daje jej poczucie bycia aktorem i kreowania biegu zdarzeń, przeciwdziała kształtowaniu się poczucia bycia pionkiem w rękach swego nauczyciela (czy ucznia w modelu A) i biernego podlegania jego oddziaływaniom oraz ulegania wpływom otoczenia.

Po co jest potrzebny uczniowi nauczyciel-tutor?
<ul style="list-style-type: none">▪ źródło granic określających, co wolno, a czego nie wolno, co jest, a co nie jest zgodne z normami i umowami społecznymi,▪ źródło wymagań i wyzwań poznawczych oraz społecznych, stymulujących rozwój ucznia, wskazujących mu kierunki działania i oczekiwane efekty,▪ źródło poczucia kompetencji i satysfakcji z działania oraz osiągniętych wyników,▪ wsparcie instytucjonalne jako przedstawiciel „szkoły”; w relacji interpersonalnej i w relacjach grupowych; wsparcie poznawcze, emocjonalne, czasami także rzeczowe (por. Sęk, 2001; Sęk, Brzezińska, 2008).

Edukacja może być czynnikiem rozwoju ucznia i nauczyciela

Szkoła każdego społeczeństwa jest instytucją, od której społeczeństwo oczekuje spełniania określonych funkcji (por. Rorty, 1993) (por. Rys.1.). Ma ona przygotowywać - poprzez wyposażanie w wiedzę i umiejętności - do dalszego kształcenia oraz do podjęcia aktywności zawodowej. Inaczej to

ujmując, opuszczający ją absolwenci powinni umieć wywiązywać się z nakładanych na nich przez społeczeństwo zadań. **Funkcja socjalizująca (adaptacyjna)** wiąże się więc z przygotowywaniem uczniów do podejmowania różnych zadań po opuszczeniu szkoły w sposób nie naruszający porządku społecznego. Druga podstawowa funkcja to **funkcja wyzwalająca (emancypacyjna)** - wiąże się ona z organizowaniem takich warunków działania w szkole, aby potencjały poszczególnych uczniów mogły się wyzwalać i realizować.

Obie funkcje pozostają względem siebie w pewnym napięciu, czasami w konflikcie. Każda szkoła, każdy nauczyciel musi więc poszukiwać między nimi stale na nowo równowagi, jeżeli nie chce narazić się na zarzuty społeczeństwa, iż nie wywiązuje się z nałożonych zadań i jednocześnie chce uniknąć oporu pojawiającego się ze strony uczniów, gdy nie będą mogli zaspokajać ważnych dla siebie indywidualnych potrzeb. Zbytni nacisk na funkcję socjalizującą grozi indoktrynacją i ograniczeniem lub nawet zablokowaniem rozwoju indywidualności poszczególnych uczniów (i nauczycieli także). Zbytni z kolei nacisk na funkcję emancypacyjną grozi w konsekwencji kształtowaniem ludzi nie umiejących się przystosować do warunków życia poza szkołą czy poza relacją nauczyciel-uczeń.

Obie funkcje w takim samym stopniu odnoszą się tak do uczniów, jak i do nauczycieli, szerzej - do wszystkich uczestników szkoły - jej pracowników i rodziców. Przerost funkcji socjalizującej w odniesieniu do nauczycieli grozi im utratą własnej indywidualności i auto-instrumentalizacją (sami zaczynają siebie traktować jako "narzędzie" realizacji programu). Przerost funkcji emancypacyjnej w odniesieniu do nauczycieli i innych pracowników szkoły grozi z kolei tym, iż statutowe cele szkoły przestaną być realizowane, a jej „klienci” czyli głównie uczniowie, ale i ich rodzice mogą zacząć być traktowani jako „przedmioty” w procesie zaspokajania indywidualnych potrzeb pracowników szkoły, np. programu *tutorskiego*.

Szkoła optymalnie funkcjonująca czyli realizująca jednocześnie we właściwym wymiarze funkcję socjalizującą (np. poprzez *tutoring akademicki*) oraz funkcję emancypacyjną (np. poprzez *tutoring rozwojowy*) to taka, która:

- stosunkowo szybko i łatwo **adaptuje się** do nacisków wewnętrznych (np. zmiana potrzeb i zainteresowań uczniów i nauczycieli, zmiana kwalifikacji nauczycieli) i nacisków zewnętrznych (np. zmieniające się potrzeby rynku pracy) – jest mobilna i działa elastycznie,
- sama **radzi sobie z trudnościami** korzystając ze swych wewnętrznych i zewnętrznych zasobów – jest twórcza, pełna inicjatywy, nie zatrudnia specjalistów do rozwiązywania swoich problemów, poza sytuacjami krytycznymi,
- jest **efektywna** czyli realizuje z powodzeniem swe podstawowe zadania we wszystkich obszarach - kształcenia, rozwijania indywidualnych zainteresowań, działalności organizacyjnej czy prowadzonej na rzecz praktyki społecznej oraz najbliższego środowiska (np. społeczności lokalnej),
- jest **wysoce etyczna** w swych działaniach podejmowanych na różnych polach czyli podejmowane działania zgodne są z systemem wartości podzielanym przez większość uczestników szkoły.

Aby takie optymalne funkcjonowanie było możliwe muszą być spełnione pewne warunki *sine qua non*

- jasność reguł dotyczących funkcjonowania szkoły - regulują one zachowanie wszystkich uczestników szkoły i znane są wszystkim uczestnikom,
- drożność kanałów informacji - pionowych, poziomych oraz między szkołą a rodzinami uczniów,
- federalny styl działania szkoły - względna autonomia osób i grup (struktur formalnych i nieformalnych istniejących w szkole) przy jednoczesnym ich wzajemnym powiązaniu, dobrym przepływie informacji i dobrej kooperacji.

Edukacja wykorzystująca metodę *tutoringu* jako okazja do zrównoważonego rozwoju ucznia i nauczyciela

Przyjęcie jako podstawowego modelu D w myśleniu o edukacji, i to edukacji realizowanej głównie metodą *tutoringu*, oznacza, iż podstawowa forma aktywności tak nauczycieli, jak i uczniów to dialog i negocjowanie tak, aby dojść do uświadomienia podstawowych znaczeń odnoszących się do wizji i celów działania. Programy działania, jakie wynikają z owej uświadomionej wizji (i zestawu celów) mają charakter otwarty, jak nazwali to Wood i Bruner (Wood, 1995; także Schaffer, 1994a) mają charakter rusztowania (ang. *scaffolding*).

TUTORING	
<ol style="list-style-type: none"> 1. jest oparty na relacjach pionowych – dopełnianie się nauczyciela i ucznia 2. nauczyciel i uczeń różnią się poziomem kompetencji w jakimś obszarze 3. relacja ma charakter „ekspert – nowicjusz” 4. pracują w parze (najczęściej, choć czasami nauczyciel pracuje jednocześnie z kilkoma uczniami) 5. podstawa ich kontaktu jest wymiana zasobów 	
ZNACZENIE RUSZTOWANIA	
Tutoring akademicki	Tutoring rozwojowy
<ul style="list-style-type: none"> ▪ wskazuje na problemy istotne, osiowe, zagadnienia „węzłowe”, których poznanie stanowi o zrozumieniu danego obszaru wiedzy ▪ pozwala uczniowi przede wszystkim na odróżnianie kwestii ważnych, zasadniczych od szczegółowych ▪ umożliwia uczniowi tworzenie struktur wiedzy wg własnych zasad konstrukcji ▪ pozwala nauczycielowi na budowanie wielu autorskich indywidualnych wariantów szczegółowych projektów działania zgodnie z myślą, iż „do tego samego celu wiedzy wiele różnych dróg” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wskazuje na podstawowe wartości i ich rolę jako wewnętrznego układu odniesienia, standardu oceny, busoli w życiu, szczególnie w sytuacjach trudnych ▪ zachęca do ujawniania ich, rozmawiania o nich, dyskusowania, wskazywania obszarów „zgody” i „niezgody”, podobieństw i różnic ▪ zachęca do samodzielnej eksploracji i wypełniania rusztowania przez siebie odkrytymi i samodzielnie weryfikowanymi treściami ▪ zachęca do podejmowania zobowiązań i wywiązywania się z nich, mierzenia się z ich konsekwencjami

Tak nauczyciel, jak i jego uczniowie, zmierzając w określonym wspólnie przez siebie kierunku i w obszarze nakreślonym „rusztowaniem”, korygując je, zależnie od tego, co dzieje się z grupą czy z poszczególnymi osobami mogą wypełniać owo rusztowanie różnymi treściami i mogą plastycznie zmieniać środki swego działania. To poczucie, że „wiem, dokąd idę i o co mi chodzi” daje im jednocześnie pewność i bezpieczeństwo, ale i odwagę wprowadzania zmian, czasem radykalnych do przygotowanych wcześniej planów, pozwala na tworzenie, na niestandardowe wykorzystywanie tego, co wokół dostępne, na to, by z każdego przedmiotu móc uczynić „środek dydaktyczny”, a z każdej sytuacji pretekst do rozmów o wartościach i ich roli w życiu człowieka. Ujmując to inaczej – dopiero w toku relacji w pełni podmiotowej rusztowanie zaczyna odgrywać swoją pozytywną rolę, bo powstaje klimat bezpieczeństwa pozwalający na tworzenie wszystkim uczestnikom interakcji – i nauczycielom i uczniom.

W powyższych rozważaniach przewijał się wątek skuteczności stosowanych strategii, wynikających z przyjętego modelu (podejścia) do edukacji. Skuteczność ta ma dwa wymiary: **wymiar efektywności**, wyrażany stopniem realizacji założonych celów oraz **wymiar etyczny**, wyrażany stopniem uwzględniania indywidualności (w tym ich systemów wartości) osób zaangażowanych w relację edukacyjną czyli nauczyciela, ucznia i jego rodziców. Nie chodzi tu wcale o nienaruszanie owych systemów wartości ani o proste ich uznawanie czy tolerowanie. Chodzi natomiast o to, iż tylko w toku interakcji dwu- czy wielo-podmiotowej wszyscy partnerzy mają okazję nie tylko do postępowania zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami (respektując jednocześnie wartości partnera i szanując jego autonomię), ale także do ich wzbogacania, korygowania, ogólniej - do przekształcania w wybranym przez siebie obszarze, kierunku i tempie. Kryje się tu założenie o pełnej wzajemnej akceptacji osoby - tak ucznia, jak i nauczyciela.

Akceptację osoby traktujemy jako warunek *sine qua non* efektywnej i zarazem etycznej edukacji, jako warunek psychologicznego bezpieczeństwa, umożliwiającego samodzielne i twórcze uczestniczenie w procesie edukacji wszystkim osobom – nauczycielom, uczniom i ich rodzicom.

Tak, jak sensem edukacji jest w naszym rozumieniu doprowadzenie uczniów do momentu, w którym będą w stanie samodzielnie dokonywać refleksji nad własnymi działaniami, tak podstawowym wymaganiem, jakie stawiamy przed nauczycielem jest zarówno gotowość, jak i chęć oraz umiejętność dokonywania refleksji nad własnymi poczynaniami edukacyjnymi.

Końcowy komentarz

Nie można zmienić swego stylu pracy od razu, tylko dlatego, że podjęło się taką decyzję. I choć rozum mówi, że to model D jest optymalny, to czasami serce, a przede wszystkim to, jak nas wychowano, w jakich okolicznościach funkcjonujemy i jakimi jesteśmy ludźmi dyktuje poza naszą wolą postępowanie zgodnie z modelami A, B lub C.

Zmiana stylu pracy to przede wszystkim zmiana wewnętrzna, zmiana podstawy działania, zmiana samego siebie. Źle by się stało, gdyby Czytelnik użył prezentowanych tu rozważań do planowania swych działań, np. uświadomiwszy sobie, iż działa wg reguł modelu nastawionego tylko albo w dużej mierze na PRYZWOLENIE (model A) albo na NAKAZ (model B) chciałby nagle przestawić się na WSPÓŁPRACĘ (model D). Z pewnością odniósłby niepowodzenie, bo styl działania musi wyrastać z człowieka, musi być ciągle udoskonalany, musi mieć zakorzenienie w jego poglądach i przekonaniach, w jego systemie wartości.

Literatura

- Brown, A. L., Ferrara, R. A. (1994¹; 2000²). Poznanie stref najbliższego rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 217-258). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Brzezińska, A. (1997). Refleksja w działalności nauczyciela. *Studia Edukacyjne*, 3, 113-131.
- Brzezińska, A. (2000a). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. (2000b). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom III, s. 223-253). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. (2000c). Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej* (s. 55-92). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 95-292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cole, M. (1995¹; 2000²). Strefa najbliższego rozwoju: tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 15-38). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Feuerstein, R., Feuerstein, S. (1994). Mediated learning experience: a theoretical review. W: R. Feuerstein, P. S. Klein, A. J. Tannenbaum, *Mediated learning experience (MLE). Theoretical, psychosocial and learning implications* (s. 3-51). London: Freund Publishing House Ltd.
- Logan, R. D. (1986). A reconceptualization of Erikson's theory: the repetition of existential and instrumental themes. *Human Development*, 29, 125-136.
- Pelczyński, Z. (2006). Tutoring wart zachodu Z doświadczeń tutora oksfordzkiego. W: *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (s.31- 34). Warszawa: Stowarzyszenia Szkoła Liderów.
- Rorty, R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 96-102). Warszawa - Toruń: IBE / Edytor.
- Schaffer, H. R. (1994a¹; 2000²). Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 72-95). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Schaffer, H. R. (1994b¹; 2000²). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150-188). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Sęk, H. (2001). O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego. W: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia* (s. 5-19). Poznań. Wydawnictwo Fundacji humaniora.
- Sęk, H., Brzezińska, A. I. (2008). Podstawy pomocy psychologicznej. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, 15 (2), 255-283.
- Wood, D. (1995¹; 2000²). Społeczne interakcje jako tutoring. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 214-245). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej.

Notki biograficzne



ANNA IZABELA BRZEZIŃSKA: profesor zwyczajny UAM w Poznaniu, członek z wyboru Komitetu Psychologii PAN, kierownik Zakładu Psychologii Socjalizacji i Wspomagania Rozwoju w Instytucie Psychologii UAM. Autorka prac z zakresu psychologii rozwoju i psychologii edukacji. Autorka monografii (kilka wydań) *Spoleczna psychologia rozwoju*, współautorka książki *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka* (2005), redaktorka i autorka podręczników m.in. *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (GWP, 2005) oraz serii ośmiu tomów poświęconych szansom i zagrożeniom rozwoju od dzieciństwa po późną dorosłość. Współredaktorka książki *Problemy etyczne w badaniach i interwencji psychologicznej wobec dzieci i młodzieży* (2007) oraz redaktorka trzech serii publikacji poświęconych aktywizacji zawodowej osób z ograniczeniami sprawności (*Osoby niepełnosprawne; Przeciw wykluczeniu z rynku pracy; Osoby z ograniczeniem sprawności na rynku pracy*), przygotowanych w ramach projektu nr WUE/0041/IV/05 pt.: *Psychospołeczne uwarunkowania aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych* (SWPS / EFS, 2005-2008).



LUDMIŁA RYCIELSKA: psycholog, absolwentka SWPS. Jej praca z nauczycielami, prowadzenie zajęć i realizacja projektów społeczno-edukacyjnych z zakresu: wykorzystywania ICT do nauczania matematyki, statystyki i metodologii, psychologii stresu i wypalenia zawodowego, wykorzystania e-learningu do nauczania przedmiotowego oraz wzmacniania wirtualnych sieci społecznych nauczycieli, zaczęła się w 2004 roku. Od tamtej pory ciągle czerpie od nauczycieli doświadczenie i wiedzę jak uczyć osoby dorosłe, na czym w praktyce polega luka cyfrowa w polskiej edukacji i jak ją niwelować, jak twórczo wykorzystywać komputer do prowadzenia zajęć dla uczniów, studentów i nauczycieli. Wierzy w siłę dialogu, spotkania ludzi i szukania przez nich wspólnych znaczeń, rozwiązań, przedsięwzięć. Zajmuje się również prowadzeniem zajęć ze statystyki i SPSS dla studentów psychologii oraz treningów międzykulturowych, zgłębia nieustannie psychologię społeczną, polityczną i międzykulturową. Autorka lub współautorka artykułów i rozdziałów m.in. z zakresu kooperacji, modelowania matematycznego, deliberacji, dialogu: *Dynamika w małych grupach* (2005), *Deliberacja demokratyczna jako sposób rozwiązywania konfliktów przestrzennych* (2007), *Kooperacja w dylematach społecznych - efekty wpływu i perswazji* (2008). Ukończyła Międzywydziałowe Studia Doktoranckie w Instytucie Studiów Społecznych na Uniwersytecie Warszawskim.