



„Wychowanie w Rodzinie” t. XV (1/2017)

nadesłany: 03.10.2016 r. – przyjęty: 05.10.2017 r.

Adrianna SARNAT-CIASTKO*

Szkolni tutorzy i rodzice – sprzymierzeńcy czy wrogowie? Prezentacja zastosowania tutoringu jako obszaru do badań nad relacjami szkoła – rodzice

A school tutors and parents – an allies or enemies?
The presentation of the application of tutoring as an area
of research on the school-parents relationship

Streszczenie

Rok 2008 przyniósł pewną zmianę w polskim systemie oświaty. Od tego roku w wielu gimnazjach we Wrocławiu rozpoczęto wprowadzanie innowacji pedagogicznej – tutoringu. Propozycja ta miała wspierać tradycyjny model wychowania w szkole, poprzez stworzenie warunków do zaistnienia indywidualnej relacji nauczyciela–opiekuna z uczniem. Tutoring, jak dotąd, w mniejszym bądź większym stopniu zaistniał w kilkuset szkołach w Polsce. Jego implementacja zwykle wiązała się ze zmianą organizacji pracy szkoły, a także poprawą jakości kontaktów uczniów z nauczycielami. Ta sytuacja nie mogłaby mieć jednak miejsca bez wiedzy rodziców i bez ich zgody. W jakim stopniu tutoring może jednak zyskać ich aprobatę? Czy metoda ta niesie ze sobą korzyści, które mogą być cenne dla polskich rodzin? Czy obecność tutora może być odbierana jako szansa a może zagrożenie? Czy tutoring może być odpowiedzią szkoły na problemy, które dotyczą współczesne rodziny?

* e-mail: a.sarnat-ciastko@ajd.czyst.pl

Zakład Psychoprofilaktyki, Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa, Polska.

Poprzez prezentowany artykuł jego autorka ma nadzieję pokazać, iż metoda tutoring, wdrażana w szkołach staje się interesującą przestrzenią do badań nad relacjami szkoły z rodzicami. Swoje rozważania odnosi do prowadzonych przez siebie badań nad rozwojem tutoring w polskim systemie oświaty.

Słowa kluczowe: tutoring, rodzina, system oświaty, relacja uczeń – nauczyciel.

Abstract

The year 2008 brought some change in the Polish educational system. Since that year, in few secondary schools in Wrocław, a new pedagogical innovation – tutoring has been implemented. This proposal would support the traditional model of upbringing in school by creating conditions for the existence of the individual relationship between teacher-tutor and pupil. So far, tutoring has been implemented in different levels in hundreds of schools in Poland. Its implementation is usually associated with the re-organization of school system and an improvement of quality of pupil–teacher contact. This situation would not have been possible without parents' knowledge and without their permission. But to what extent will tutoring gain their approval? Will this method brings some benefits which can be valuable for the Polish families? Does the presence of a tutor represent a chance or maybe a threat? Is the tutoring an answer for a school to problems that affect modern families?

In the presented article the author hopes to show that the method of tutoring that is implemented in schools is an interesting space to study the relationship between a school and parents. Her consideration relates to her own research on the development of tutoring in the Polish educational system.

Keywords: tutoring, family, educational system, teacher–pupil relationship.

„Osoba miła, mądra, przyjazna. Zawsze wysłucha mnie i wskaże rozwiązanie lub doradzi, czy poszuka pomocy w potrzebie, dylemacie”; „[...] pełen dobrej energii, [...], mogę mu powiedzieć wszystko!”, „[...] okazuje mi dużo wsparcia i pomaga w wielu sytuacjach”; „Wspaniały, dobry, wrażliwy i bardzo podobny do mnie”; „[Jest – wtrąc. A.S.-C.] Ciekawym człowiekiem, który pokazał mi wiele. Po części mój wzór/autorytet”; „bardzo miły i zachowuje się jak moja druga mama [podkr. A.S.-C.]”. Powyższe zdania stanowią wycinek zbioru wypowiedzi uczniów¹ opisujących nie swoich rodziców, dziadków,

¹ Realizacja wywiadów częściowo kierowanych z podopiecznymi tutorów, które stanowią źródło cytowanych tutaj wypowiedzi, stanowiła jeden z elementów procedury badawczej przyjętej w rozprawie doktorskiej autorki niniejszego artykułu pt. „Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoring ze szczególnym uwzględnieniem nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej”, tworzonej pod kierunkiem dr. hab., prof. AJD Jarosława Jagieły i obronionej w grudniu 2014 roku na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie.

idoli czy przyjaciół, ale tutorów – nauczycieli, którzy w ramach innowacji pedagogicznej weszli niejako w rolę ich osobistych, szkolnych opiekunów. Tutorów, których zadaniem stało się zbudowanie indywidualnej relacji z uczniem–podopiecznym, nastawionej na poznanie podopiecznego i ich wzajemny rozwój. Relacji, która, w opinii literatury przedmiotu, stanowi model współdziałania z osobą dorosłą². Ta perspektywa, choć jest interesująca dla szkół wpisujących tutoring we własne programy wychowawcze, może okazać się kontrowersyjna dla rodziców. Bliskość relacji tutora z podopiecznym postrzegane jest bowiem albo jako szansa na rozwój dziecka, dostrzeżenie jego unikatowych potrzeb, albo jako zagrożenie dla prywatności, próba wtrącania się w sprawy rodzinne, zastępowania rodzica. Te opinie oscylują zatem wokół kontinuum wyrażającego zaufanie bądź brak zaufania dla szkoły i proponowanej przez niej oferty wychowawczej bądź dydaktycznej. Z tego punktu widzenia wprowadzanie tutoring do szkół może stanowić swoisty papierek lakmusowy, określający jakość relacji placówki oświatowej ze środowiskiem rodziców, ale także formy zaangażowania tych drugich w proces kształcenia ich dzieci. Poniższy artykuł stanowić będzie wskazanie oraz uzasadnienie potrzeby realizowania eksploracji naukowych w tym właśnie obszarze, a prowadzone rozważania oparte zostaną o dotychczasowe prace badawcze jego autorki.

Tutoring – tutela tutorska

W okresie potransformacyjnym, gdy szkoła w Polsce, zgodnie z zapisem w ustawie o systemie oświaty, ma zapewniać „[...] dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów”³ pojawiło się (i nadal powstaje) szereg propozycji, które pozwalają na realizację powyższego zapisu. Te obejmują m.in. zmiany (częstokroć w postaci innowacji programowych, organizacyjnych bądź metodycznych) w zakresie działalności dydaktycznej, opiekuńczej lub wychowawczej uczniów w obrębie już istniejącego systemu szkół publicznych, ale także szereg działań rozwijających się poza tym systemem. Z łatwością przychodzi wymienić tutaj propozycje edukacji domowej (ruch *unschoolingu*) czy szkół demokratycznych. Na tym tle wyróżnia się także doświadczenie Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA z Wrocławia i Częstochowy⁴. W powstałych w 1995 roku ALA już od samego początku ich istnienia zrezygnowano z organizowania tradycyjnych zespołów klaso-

² Por.: E. Tułodziecka, *Coaching i tutoring – nowoczesne metody pracy we współczesnej dydaktyce*, [w:] J.A. Malinowski, A. Wesołowska (red.), *Coaching i tutoring. W stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2016, s. 38.

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991, Nr 95, poz. 425), art. 1, p. 4.

⁴ Por.: A. Sarnat-Ciastko (red.), *Licea ALA. Szkoły skoncentrowane na uczniu. Nowa kultura szkoły?*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.

wych, a tym samym koniecznej obecności wychowawcy klasowego. Ta sytuacja wynikała z faktu oddania w ręce uczniów możliwości tworzenia dla siebie indywidualnego planu zajęć⁵ oraz realizowania go we własnym tempie. W zderzeniu się z często nową dla ucznia wolnością wyboru ze wsparciem przychodził opiekun–nauczyciel towarzyszący uczniowi w trakcie realizacji założonych planów, pomagający mu w przyjęciu odpowiednich celów na semestr, motywujący i monitorujący jego pracę. Co ważne, ów opiekun zwany od 2008 roku tutorem, również był wybierany przez ucznia. Doświadczenia ALA, a także inspiracje systemem tutorialnym realizowanym w kolegiach anglosaskich uniwersytetów, przede wszystkim w Oksfordzie i Cambridge⁶, stały się zaczynem dla implantacji w polskich szkołach metody tutoring.

Jak zauważono powyżej pojęcie *tutoring* ma swoje konotacje w języku angielskim, w którym oznacza nauczanie, często nauczanie nieformalne⁷. Interesujący w tej perspektywie jest jednak starszy, łaciński źródłosłów pojęcia *tutor*⁸, które oznacza opiekuna czy obrońcę małoletnich podopiecznych (łac. *tueri*). Owa opieka, zwana *tutela*⁹, najczęściej – z perspektywy prawa – dotyczyła sprawowania pieczy nad spadkobiercami do czasu uzyskania przez nich pełnoletniości, tym samym niejako zastąpienia im rodzica bądź rodziców. Ta perspektywa w istotny sposób koresponduje zatem z realizowanym obecnie w szkołach tutoringiem i poruszonym w niniejszym artykule możliwym postrzeganiem tej metody przez rodziców.

Unikatowe doświadczenia szkół ALA, jak i specyfika polskiego systemu oświaty sprawiła, że rodzimy tutoring ma własne oblicze. Dotychczasowe obserwacje, jak i literatura przedmiotu pozwalają przyjąć, że jest „[...]” specyficzną metodą oddziaływania pedagogicznego zakładającą współpracę nauczyciela–tutora z podopiecznym bądź małą grupą podopiecznych, która poprzez działania zaplanowane, formalne, a także nieformalne i spontaniczne prowadzi do rozwoju

⁵ Co ważne, w ALA istnieje pięć przedmiotów (język polski, matematyka, język obcy, wychowanie fizyczne oraz przedmiot deklarowany na maturze), które są obligatoryjne dla uczniów.

⁶ System tutorialny, bazujący na relacji mistrz – uczeń, opiera się na organizowanych przeważnie raz w tygodniu spotkaniach studenta (bądź dwójki studentów) z opiekunem naukowym, podczas których student ma omówić – najczęściej poprzez prezentację przygotowanego przez siebie eseju – zaplanowaną wcześniej partię materiału. Tutor jest tutaj „[...]” partnerem, uczestnikiem dyskusji, nie jest osobą dominującą, narzucającą swoje przekonania i interpretacje. [...] System ten zapewnia studentowi możliwość niezależnego poszukiwania prawdy, kształtuje umiejętność budowania spójnej prezentacji, wyrażania własnych idei”. D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 210.

⁷ Por.: D. Wood, *Spoleczne interakcje jako tutoring*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 214.

⁸ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Muza S.A., Warszawa 2000, s. 519.

⁹ W. Wołodkiewicz (red.), *Prawo rzymskie. Słownik encyklopedyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 151.

uczestniczących w niej osób”¹⁰. Tutoring jest rozumiany zatem jako długotrwały (obejmujący co najmniej semestr) proces, posiadający swoją wewnętrzną dynamikę, która bazuje na charakterystycznych etapach: (1.) poznania podopiecznego, jego mocnych i słabych stron, budowania z nim dobrej relacji, (2.) pomocy w określaniu celów rozwojowych, (3.) planowaniu owego rozwoju, (4.) realizacji owych planów z uwzględnieniem tutorskiego motywowania i monitorowania, (5.) ewaluacji podjętych działań¹¹, a także świętowania. Te ogólne kroki są realizowane za pomocą charakterystycznych narzędzi, tj.: zadawanie otwartych pytań, empatyczna rozmowa, uważne słuchanie, parafraza, udzielanie informacji zwrotnej, koncentracja na zasobach ucznia oraz jego przyszłości, a nie deficytach, których źródłem niejednokrotnie była jego przeszłość¹². Warto podkreślić, że wypracowana praktyka tutorska wskazuje, że optymalnie tutor winien mieć pod swoimi skrzydłami nie więcej niż 10 podopiecznych, z którymi winien spotykać się przede wszystkim indywidualnie (spotkania z dwójką bądź większą grupą uczniów uzasadnia wspólna integracja, grupowe realizowanie projektu, bądź też potrzeba oswojenia się z nową sytuacją) na tzw. tutorialach realizowanych z częstotliwością raz w miesiącu (spotkanie dłuższe – około 40-minutowe, umówione i opracowane merytorycznie przez tutora) oraz na cotygodniowych, spontanicznych, ale krótszych spotkaniach, służących podtrzymaniu więzi.

Jak zauważono w prowadzonych badaniach realizacja powyższych zasad przychodzi szkołom z mniejszą bądź większą łatwością. Szkoły implementują tutoring dostosowując go do własnych możliwości, przy czym owe dostosowanie najczęściej dotyka następujących sfer:

- możliwości wyboru tutora przez ucznia i ucznia przez tutora,
- obligatoryjnego charakteru tutoringu – ten może być realizowany jako alternatywa dla wychowawstwa klasowego (mowa jest zatem o tzw. tutoringu wychowawczo-rozwojowym), bądź jako wsparcie dla wychowawcy (forma dobrowolna, z zachowaniem osoby wychowawcy),
- skali wdrażania (liczby uczniów objętych tą zmianą),
- zmian organizacyjnych widocznych szczególnie na planie zajęć, który uwzględnia godziny i sale na tutoriala,
- finansowania pracy tutorów.

Powyżej wymienione przestrzenie, pozwalające szkołom na własną interpretację tutoringu, nie zmieniają zasadniczo jednej kwestii – tego, że tutoring istnieje wówczas, gdy jest on realizowany z koncentracją na budowaniu spersonalizowanej, indywidualnej, opartej na fundamentach pedagogiki dialogu relacji

¹⁰ A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015, s. 46.

¹¹ J. Traczyński, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 35.

¹² Tamże, s. 36.

tutora z podopiecznym. Budowanie owej relacji szczególnie z uczniem, który nie osiągnął pełnoletniości wymaga zgody i wiedzy rodziców.

Rodzice w tutoring

Dokonując wglądu w literaturę przedmiotu, tworzoną przez praktyków oraz badaczy tutoring, trudno nie zauważyć, że jej autorzy nie tylko podnoszą temat zadań spoczywających na tutorach, biorących całkowitą odpowiedzialność za swoich podopiecznych, ale także często odnoszą się do rodziców, dostrzegając ich fundamentalne znaczenie dla uczniów objętych tą metodą kształcenia. Zwracając na to uwagę m.in. Anna I. Brzezińska i Ludmiła Rycielska, pisząc:

„W praktyce edukacyjnej – szkolnej, rodzicielskiej – nie da się wydzielić działań służących tylko jednemu celowi, np. rozwojowi ucznia lub realizacji programu kształcenia. Działania świadome i nieświadome podejmowane przez rodziców i nauczycieli stwarzają sytuacje, w których również uczniowie podejmują jakieś działania, gromadząc w ich rezultacie doświadczenia zmieniające sposób myślenia i zachowywania się, wiedzę o otoczeniu i o sobie, drogę samorealizacji, wreszcie styl społecznego funkcjonowania”¹³.

Zauważalna potrzeba kooperacji tutora z rodzicem podkreślana jest przez innych autorów, odnoszących się w szczególności do tutoring w przedszkolu i szkole podstawowej. Jak wspominają Barbara Pietrzak-Szymańska i Małgorzata Gołębiowska:

„Ważną zasadą pracy tutoringowej jest jej systematyczność, a także współpraca z domem rodzinnym. Opiekunowie muszą być świadomi pracy nauczyciela”¹⁴.

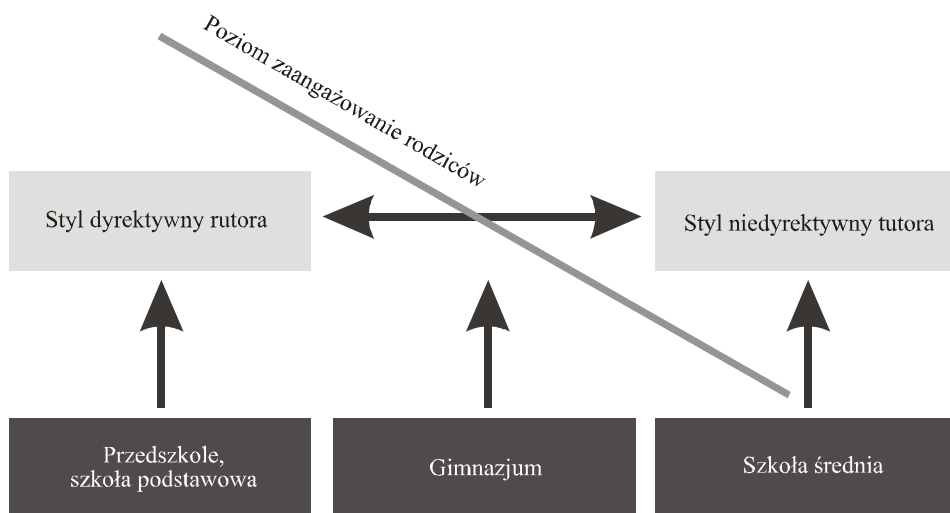
Owa rodzicielska świadomość staje się tym istotniejsza, im bardziej podkreśla się zadania tutora, który „[...] prowadzi ucznia po jego własnych ścieżkach rozwoju, przestrzega przed niebezpieczeństwami, pomaga w docieraniu do źródeł, pokazuje jak z tych źródeł czerpać”¹⁵ – zatem realizuje zadania przypisane

¹³ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole...*, dz. cyt., s. 22.

¹⁴ B. Pietrzak-Szymańska, M. Gołębiowska, *Tutoring na poziomie dywanu... Słów kilka o metodzie tutoring w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, [w:] J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, Warszawa 2013, s. 87.

¹⁵ E. Nerwińska, *Tutoring szansą dla ucznia, nauczyciela i systemu edukacji*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole...*, dz. cyt., s. 11–12.

ojcu bądź matce ucznia. Kontekst sytuacyjny, w którym rozwój społeczny dziecka odbywa się od określonego wieku poza jego domem, wskazuje jednak na konieczność „powierzenia” dziecka w niejako „obce”, przygotowane do tego ręce pedagogów. Nic więc dziwnego, że dostrzega ten wątek ustawa o systemie oświaty, podkreślając w rozdziale pierwszym, że szkoła ma wspomagać wychowawczą rolę rodziny¹⁶. Bliskość relacji tutee z podopiecznym tym bardziej winna zatem opierać się na budowaniu szczególnej więzi z rodzicem, aby wspólnie stawiać „[...] pytania o to, jakie będą, bądź mogą być, konsekwencje [...] działań – tu i teraz i w przyszłości”¹⁷. Należy zauważyć, że wspólna praca tutee i rodzica/rodziców (w tym zaangażowanie rodzica, a także styl prowadzenia relacji tutee przez nauczyciela) jest zależna od wieku rozwojowego dziecka, co też prezentuje poniższy rysunek.



Rys. 1. Umowny poziom zaangażowania rodziców oraz przyjmowany styl pracy tutee w odniesieniu do poziomu kształcenia dziecka/podopiecznego. Źródło: Opracowanie własne autorki.

Fig. 1. The contractual level of parental involvement and accepted working style of the tutor in relation to the educational level of the child/tutee. Source: Developed by the author.

Prezentowana grafika, stanowiąca rodzaj podsumowania dyskusji praktyków dotyczących poziomów zaangażowania rodziców oraz przyjmowania własnego stylu pracy podczas realizacji tutoriali z podopiecznymi, wydaje się optymalna. Wskazuje na stopniowe przekazywanie odpowiedzialności za realizację celów rozwojowych (tych *stricte* związanych ze szkołą, ale także przestrzeniami pozaszkolnymi) w ręce dorastającego ucznia. Bądź odwrotnie – na wzrost zaangażowania rodziców i dyrektywności tutee w pracy z uczniami młodszymi, gdyż „[...] im młodszy są uczniowie, tym większy ciężar spoczywa na nauczycie-

¹⁶ Por.: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991, Nr 95, poz. 425), art. 1, p. 2.

¹⁷ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik...*, dz. cyt., s. 21.

lu. To on musi ich zachęcać poprzez umiejętnie formułowane zadania domowe, polecenia czy podpowiedzi do aktualizowania własnych zasobów i do korzystania z zasobów osób im najbliższych¹⁸. Należy jednak zaznaczyć, że czynione przez autorkę niniejszego artykułu obserwacje wskazują na to, że przyzwolenie na emancypację relacji tutorskiej spod swoistej kurateli rodzica bądź sam poziom osobistego, rodzicielskiego zaangażowania, może być różny. Dostrzeżono szereg możliwych źródeł tego stanu rzeczy, wśród których należy wymienić:

- niechęć do nadmiernej ingerencji tutora w sprawy rodzinne podopiecznych, która może skutkować nadmierną kontrolą bądź/i budowaniem oporu przed tutoringiem (tego typu zdanie można znaleźć w wypowiedziach, zebranych przez autorkę wśród badanych podopiecznych tutorów: „może niektórzy rodzice też nie chcą, żeby opowiadać o swoich problemach w szkole”, „ja większość swoich problemów rozwiązuję sam, jeżeli nie rozwiązuję ich sam to przy pomocy rodziców”),
- lęk przed ocenianiem własnej pracy wychowawczej przez nauczyciela–tutora,
- brak czasu na zaangażowanie,
- brak wystarczającej wiedzy o tutoringiu,
- chęć przerzucenia odpowiedzialności za dziecko z siebie na szkołę (brak gotowości na zaangażowanie się) itd.

Wyżej wymienione możliwe inhibitory w budowaniu efektywnej relacji tutora z rodzicem, w obliczu dostrzeżonego w badaniach pozytywnego oddziaływania tutoring na uczniów, powinny stanowić przestrzeń do szczególnych obserwacji badawczych, stać się znaczącym wyzwaniem w rozwoju tej metody dla jej promotorów, ale przede wszystkim nie być przeciwwskazaniem do podejmowania dalszych prób nawiązania współpracy.

Zaproszenie do współdziałania

Zdaniem Sławomira Krzychały: „Tutoring stwarza szansę na przekroczenie ram szkoły i tworzenie sieci osób i instytucji współpracujących ze szkołą”¹⁹. Oczywiście stworzenie takiej sieci wymaga zaangażowania wszystkich jej stron. Budowanie takiej kooperatywy częstokroć wymaga więcej, niż niesie ze sobą moc rodząca się z entuzjazmu pasjonatów tutoring, którzy dostrzegli w tej metodzie potencjał i zdecydowali się ją zaszczerpić w przestrzeni własnej placówki oświatowej. Zdaniem dyrektorów szkół, mających doświadczenie wdrażania tutoring, w pierwszej kolejności:

¹⁸ A.I. Brzezińska, *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?*, [w:] J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców*, Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Warszawa 2012, s. 48.

¹⁹ S. Krzychała, *Tutoring wzmacniający nauczycieli jako zespół*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole...*, dz. cyt., s. 39–40.

„Równolegle do rozpoczętego intensywnego szkolenia nauczycieli – liderów tutorskich, w szkole powinna być rozpoczęta kampania informacyjna dla uczniów i ich rodziców. Celem spotkań z rodzicami powinno być wyjaśnienie idei realizowanego programu i uzyskanie zgody na objęcie ich dzieci tutoringiem”²⁰.

Zatem wydaje się, że kluczem do pozyskania akceptacji rodziców jest rzetelna edukacja. Ta jednak powinna iść w parze z wyznaczaniem ram możliwego do realizacji przez rodziców kontaktu. Wspomina o tym Maria Sitko pisząc, że „Tutorzy kontaktują się z rodzicami swoich podopiecznych na zebraniach, podczas konsultacji i telefonicznie”²¹. Oczywiście dróg kontaktu może być wiele ważne, aby te pozostały w wyraźny sposób dostępne.

Interesującą tutaj propozycję składają Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA, a także zainspirowane ich doświadczeniem inne szkoły wdrażające tutoring, które dokonały pewnej reorganizacji szkolnych wywiadówek. Zamiast nich pojawia się propozycja tzw. „spotkań trójkowych”²², wraz zasadą, że tutor nie rozmawia z rodzicem bez obecności swojego podopiecznego. Źródłem ciekawych inspiracji jest także praktyka szkół działających pod skrzydłami Stowarzyszenia Edukacji i Rodzin Sternik, który na potrzeby własnego programu wychowawczego (szkoła staje się tutaj przedłużeniem domu rodzinnego, uzupełniając zatem funkcję wychowawczą rodziny) ukuł pojęcie „tutoring rodzinny”. Tutorem w szkołach sternikowych jest osoba, która stanowi łącznik świata rodziców ze światem szkoły. Prócz organizacji systematycznych spotkań z uczniem–podopiecznym, tutor ma zatem za zadanie co najmniej trzy razy w roku spotykać się z jego rodzicami, przy czym kontakt ten „[...] daje duże możliwości poznania wychowanka, uzyskania wiedzy na jego temat od rodziców i przekazania im obserwacji nauczycieli [...] [p o z w a l a t a k ż e n a – w t r a c. A.S.-C.] omówienie postawy konkretnego dziecka i ustalenie – w miarę możliwości – planu jego rozwoju”²³. Warto zauważyć, że przy takim poziomie zaangażowania rodziców pojawia się realna szansa do realizacji wizji Lucyny Preuss-Kuchty, aby w szkołach, w których już działają nauczyciele–tutorzy, stworzona została realna przestrzeń dla osób spoza szkoły (w tym rodziców), dodatkowo wspierających młodzież mającą trudności w nauce, wpierających przy tym samych tutorów, a nawet z czasem p r z e j m u j ą c y c h i c h

²⁰ G. Jarmuż, *Dlaczego gmina Wrocław zainwestowała w tutoring?*, [w:] P. Czekierda, M. Budyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole...*, dz. cyt., s. 97.

²¹ M. Sitko, *Tutoring w doświadczeniach wrocławskich gimnazjalistów i tutorów*, „Kultura i Wychowanie” 2011, nr 1(1), s. 209.

²² Por.: A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring...*, dz. cyt., s. 125.

²³ P. Zuchniewicz, *Tutoring szkolny – personalizacja edukacji*, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015, s. 119.

rolę²⁴. Tego typu propozycja wpisuje się w doświadczenia m.in. anglosaskiego systemu edukacji, który otwarty jest na obecność w szkole osób nie będących profesjonalnymi nauczycielami (*peer tutors, cross-age tutors*²⁵), gotowych wspierać proces wychowania i nauczania uczniów. Należy przyznać, że zaistnienie takiej formy współpracy, stanowiłoby z pewnością otwarcie nowego rozdziału obecności tutoringów w polskich szkołach.

Podsumowanie

Powyższe rozważania przede wszystkim służyły prezentacji perspektywy rodzica w kontekście zmian w szkole, jakie niesie za sobą implantacja tutoringów. W realizowanych przez autorkę badaniach, wśród zebranych przez nią głosów podopiecznych tutorów pojawił się także i ten: „lepiej powiedzieć nauczycielowi, jak się boisz na przykład rodzicowi, rodzicom coś takiego powiedzieć”. To zdanie, a także cytowana na początku tego artykułu opinia, iż tutor jest „drugą mamą” – są bardzo znaczące w sytuacji uczniów posiadających rodziców, którzy nie tylko nie są zainteresowani tutoringiem, nie angażują się w sprawy własnych dzieci, ale przede wszystkim są dysfunkcyjni. Z tej perspektywy tutoring może uczyć normalności, dobrych relacji²⁶. Istniejąca tutaj, wpisana w filozoficzne fundamenty tej metody, podmiotowość, a także:

„Dialogowość w interakcjach i rozwijanie możliwości przyjmowania perspektywy innej osoby, są podstawą procesu indywidualizacji oraz moralnej i egzystencjalnej autorefleksji”²⁷.

Właściwie realizowany tutoring wzmacnia szansę na odniesienie sukcesu przez ucznia, a swą dynamiką daje także możliwość na przeniesienie pojawiających się podmiotowych relacji tutorskich „[...] na inne interakcje: nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – rodzice, uczeń – uczeń, uczeń – rodzice”²⁸. Obserwacja tutoringów pozwala stwierdzić, że ten zapewnia szkole zmianę środowiskową, ponieważ zaprasza rodziców do budowania sojuszu wokół ich dziecka. Należy jednak zauważyć, że budowanie owego sojuszu jest procesem (często długotrwałym), wymagającym w pierwszej kolejności budowania

²⁴ Por.: L. Preuss-Kuchta, *Wpływ tutoringów w szkole na jej pracę dydaktyczną*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole...*, dz. cyt., s. 53–54, 56.

²⁵ Por.: K.J. Topping, *A Typology of Peer Tutoring*, „Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning” 1994, nr 2(1), s. 23.

²⁶ Por.: B. Pietrzak-Szymańska, M. Gołębiowska, *Tutoring na poziomie dywanu...*, dz. cyt., s. 88.

²⁷ J. Bałachowicz, *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*, [w:] J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca...*, dz. cyt., s. 19.

²⁸ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik...*, dz. cyt., s. 22.

wzajemnego zaufania szkoła/nauczyciele – rodzice. Zbudowanie takiego mostu może sprawić, że rodzice w efektywniejszy (uświadomiony, urealniony, przyjęty) sposób będą mogli włączyć się w życie szkoły. Warto zaznaczyć, że ta perspektywa stanowi przestrzeń do dalszej weryfikacji naukowej rozwoju tutoringu w polskiej szkole.

Bibliografia

- Bałachowicz J., *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*, [w:] J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, Warszawa 2013.
- Brzezińska A.I., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Brzezińska A.I., *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?*, [w:] J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców*, Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Warszawa 2012.
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Jarmuż G., *Dlaczego gmina Wrocław zainwestowała w tutoring?*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Muza S.A., Warszawa 2000.
- Krzychała S., *Tutoring wzmacniający nauczycieli jako zespół*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Nerwińska E., *Tutoring szansą dla ucznia, nauczyciela i systemu edukacji*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Pietrzak-Szymańska B., Gołębiowska M., *Tutoring na poziomie dywanu... Słów kilka o metodzie tutoringu w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, [w:] J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, Warszawa 2013.
- Preuss-Kuchta L., *Wpływ tutoringu w szkole na jej pracę dydaktyczną*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Sarnat-Ciastko A. (red.), *Licea ALA. Szkoły skoncentrowane na uczniu. Nowa kultura szkoły?*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.
- Sarnat-Ciastko A., *Tutoring w polskiej szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.

- Sitko M., *Tutoring w doświadczeniach wrocławskich gimnazjalistów i tutorów*, „Kultura i Wychowanie” 2011, nr 1(1).
- Topping K.J., *A Typology of Peer Tutoring*, „Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning” 1994, nr 2(1).
- Traczyński J., *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Tułodziecka E., *Coaching i tutoring – nowoczesne metody pracy we współczesnej dydaktyce*, [w:] J.A. Malinowski, A. Wesołowska (red.), *Coaching i tutoring. W stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2016.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991, Nr 95, poz. 425).
- Wołodkiewicz W. (red.), *Prawo rzymskie. Słownik encyklopedyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Wood D., *Społeczne interakcje jako tutoring*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Zuchniewicz P., *Tutoring szkolny – personalizacja edukacji*, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015.