

Adrianna Sarnat-Ciastko

*Akademia im. J. Długosza w Częstochowie, Instytut Pedagogiki,
Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej*

Tutoring a czas. Strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej

ABSTRAKT: Wydawać by się mogło, że adekwatnym synonimem pojęcia „tutoring” jest „spotkanie”. Ma ono zawsze swój czas i przestrzeń. Oczywiście najlepiej jest, gdy opiera się na wzajemnej postawie dialogu, jest niespieszne i uważne. Taką formę kontaktu międzyludzkiego analiza transakcyjna określa mianem intymności. Jest ona najwartościowszą kategorią strukturalizacji czasu i odpowiednio plasuje się nad: grammi transakcyjnymi, aktywnością, rozrywkami, rytuałami i wycofaniem. Strukturalizacja czasu pozwala określić swoisty plan działania człowieka i charakter jego relacji z innymi. Co jednak o tej problematyce sądzą sami tutorzy? Poniższy artykuł będzie stanowił próbę odpowiedzi na to pytanie, czego źródłem będą częściowo kierowane wywiady przeprowadzone przez autorkę z celowo wybraną grupą nauczycieli realizujących w szkołach metodę tutoringu.

SŁOWA KLUCZE: analiza transakcyjna, relacja, strukturalizacja czasu, tutoring.

Kontakt:	Adrianna Sarnat-Ciastko <i>a.sarnat-ciastko@ajd.czyst.pl</i>
Jak cytować:	Sarnat-Ciastko, A. (2013). Tutoring a czas: strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(49), 125-139. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/35
How to cite:	Sarnat-Ciastko, A. (2013). Tutoring a czas: Strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(49), 125-139. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/35

WPROWADZENIE

Edukacja i wychowanie zmieniają się w czasie. Do tego nieco oczywistego stwierdzenia odniósł się już Stefan Wołoszyn, który dostrzegł, iż taki stan rzeczy dzieje się „pod wpływem zmian i rozwoju życia społecznego” (Wołoszyn, 1964, s. 31). Co dzisiaj jednak może być implikatorem w tej przestrzeni działalności człowieka? Odpowiedź na takie pytanie wyraźnie pada ze strony Zygmunta Baumana, który twierdzi, iż obecnie „Każdy punkt orientacyjny, dzięki któremu świat wydawał się stabilny i który w wyborze życiowej strategii wsparty był logiką” nabrał płynnego charakteru (Bauman, 2007, s. 141). Współcześnie mowa może być zatem o „płynnej”, epizodycznej edukacji, tzw. edukacji trzeciego stopnia, która uczy, jak „przerwać regularność, jak uwolnić się od nawyków i zapobiec przyzwyczajeniom, jak przekształcić fragmentaryczne doświadczenia w nieznanne dotychczas wzorce, a jednocześnie uznać, że wszystkie wzorce można przyjąć wyłącznie w ograniczonym wymiarze czasu [...]” (Bauman, 2007, s. 141). Biorąc to pod uwagę wydaje się, że wszelkie niezmiennie trwające, tradycyjne instytucje – w tym także i szkoła, stają przed nowym wyzwaniem.

Zarysowując taką perspektywę i odnosząc ją do polskiego systemu oświaty należy jednak zadać pytanie: jakie narzędzia mogą posłużyć do tego, aby ten mógł adekwatnie odnieść się do zmieniającej się w czasie rzeczywistości? Czy nakreślona przez Baumana wizja owych fragmentarycznych doświadczeń, pewnych epizodów edukacyjnych, które mogą wystąpić na przykład w polskim publicznym gimnazjum, nie jest zbyt abstrakcyjna bądź śmiała? Wydaje się, że pomocna może być tutaj czujna obserwacja zachodzących w systemie zmian, a próba skorzystania z nich wiązała by się z jednoczesnym uruchomieniem latarni morskiej, która pozwalałaby lepiej nawigować w tym oceanie narracji. Wśród licznych przecież oddolnych propozycji, często obrazowo określanymi mianem „wysp oporu edukacyjnego” (Śliwowski, 1993; Dumowska, 2003, s. 32), coraz mocniej pojawia się ruch szkół, które zdecydowały się wyjść naprzeciw opisywanej wyżej rzeczywistości. W tym celu placówki te, już od 2008 roku, rozpoczęły proces implementowania tutoringu szkolnego. Metoda ta zakłada budowanie unikatowej, indywidualnej relacji między nauczycielem-opiekunem (tutorem) a uczniem (podopiecznym), realizowanej poprzez szereg epizodycznych spotkań, które mają doprowadzić do zaistnienia relacji tutorskiej opartej na wolności, wzajemnym szacunku i zaufaniu. Wydaje się zatem, iż tutoring może wykraczać

poza tradycyjne mury światów nauczycieli i uczniów, tworząc w ten sposób miejsce oraz czas dla wspólnych narracji. Ta oto przestrzeń stała się przedmiotem analizy dokonywanej w niniejszym artykule. Jego celem jest bowiem ukazanie, jak tutorzy i ich podopieczni strukturalizują swój wspólny czas. Poniższe rozważania będą zatem nawiązywać do koncepcji edukacyjnej analizy transakcyjnej, która posłuży do dokonania analizy anonimowych wypowiedzi, zebranych podczas częściowo kierowanych wywiadów (Rubacha, 2008, s. 134), prowadzonych indywidualnie z dwudziestoma celowo wybranymi tutorami pracującymi zarówno w szkołach publicznych jak i niepublicznych.

TUTORING SZKOLNY

Bez wątplenia tutoring nie wziął się znikąd. Jego łacińskie konotacje sugerują, iż samo określenie „tutor” oznaczało obrońcę, protektora bądź opiekuna (Kumaniecki, 1988, s. 516). Nic zatem dziwnego, iż tym właśnie pojęciem posłużono się, by określić osoby pełniące funkcję opiekunów studentów uniwersytetów w Oksfordzie i Cambridge, którzy pochodzili z arystokratycznych bądź szlacheckich rodzin. Jak zauważa Zbigniew Pełczyński (2007, s. 31) zadanie takiego tutora polegało na początku na wspólnym mieszkaniu z rodziną podopiecznego, po czym odbywaniu z nim podróży po Europie, a następnie wspieraniu go w realizacji edukacji akademickiej. To rozwiązanie z pewnością przyczyniło się do tego, iż już od XVI wieku tutoring na stałe zagościł w kolegiach funkcjonujących przy owych uczelniach (Traczyński, 2009, s. 35), stając się drugą obok ogólnej (klasycznej), dominującą w nich formą kształcenia (Draus, Terlecki, 2006, s. 45). W tej sytuacji zadanie tutora polegało na tym, aby na cotygodniowych sesjach (tutorialach) zalecać swoim podopiecznym wybór odpowiednich wykładów oraz lektur (Wujek, 1970, s. 70), a ponadto czuwać (być odpowiedzialnym) nad ich rozwojem moralnym (Hejwosz, 2010, s. 198).

Należy zaznaczyć, iż przez kolejny szereg stuleci opisywana metoda była wykorzystywana w coraz to szerszych kręgach, związanych tak z niższymi szczeblami edukacji jak i edukacją osób dorosłych (Sarnat-Ciastko, 2010). Mimo takiego rozwoju, literatura przedmiotu zwraca uwagę na to, iż tutoring z *Oxbridge* przetrwał próbę czasu, gdyż pozwalał studentom na aktywne zaangażowanie, nie czynił z nich pasywnych odbiorców w procesie uczenia się, tym samym rozwijał w nich umiejętności analityczne, krytyczne i samokształcenia (Hejwosz, 2010, s. 209-210). Ponadto Daria Hejwosz zwraca uwagę również na fakt, iż metoda ta, w tym ujęciu, zakłada, że tutor jest partnerem dla swojego podopiecznego, „uczestnikiem dyskusji, nie jest osobą dominującą, narzucającą swoje przekonania i interpretacje” (Hejwosz, 2010, s. 210). Umożliwia również studentowi, aby ten realizował, postawione w trakcie tutorialu, cele, w swoim własnym tempie, w zupełnie niezależny sposób. Jak zauważa Pełczyński, tutoring w takim wydaniu przyczynił się do sukcesu obu wymienianych wyżej środowisk akademickich (Pełczyński, 2007, s. 31).

Odwołując się do powyższego, należy jednak zadać pytanie: w jaki sposób opisywana metoda tutoring z *Oxbridge* trafiła do polskiego systemu oświaty? Warto

w tym momencie dostrzec, iż kluczem do zrozumienia tej kwestii pozostaje postać przywoływanego już tutaj Zbigniewa Pełczyńskiego, który pracując jako tutor na Uniwersytecie w Oksfordzie, mógł na bazie własnego doświadczenia docenić tę metodę na tyle, aby próbować ją przenieść na polski grunt. Co prawda jego idea wiązała się z kształceniem liderów społecznych (<http://www.szkoła-liderow.pl/index.php>), jednak z czasem stała się inspiracją, pozwalającą stworzyć koncepcję metody tutoringu szkolnego. Katalizatorem tego procesu stały się istniejące już od 1995 roku „ALA” Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie, które swoją działalność wychowawczą realizowały poprzez opiekuństwo. W ramach tej metody, zrezygnowano z funkcji wychowawcy klasowego, zamiast którego każdy uczeń mógł wybrać sobie własnego, indywidualnego opiekuna i wraz z nim przechodzić przez kolejne etapy edukacji w szkole. Ten specyficzny system w pewnym momencie mógł okazać się zatem żywym podłożem dla tutoringu, o czym ostatecznie przesądziły zbliżone założenia obu metod. Jak zauważa zatem twórca Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich Mariusz Budzyński¹: „Kluczowym momentem było jednak pojawienie się w szkole profesora Zbigniewa Pełczyńskiego”. To on według autora szkoły miał zwrócić uwagę na to, że metody stosowane w „ALA” w obszarze wychowania i opieki – to też jest tutoring.

Przystosowując do własnych potrzeb metodę proponowaną przez profesora Pełczyńskiego, „ALA” stała się swoistym laboratorium, które posłużyło do tego, aby tutoring zaproponować szkołom publicznym. Bez wątplenia w tym obszarze istotną okazała się praca osób skupionych wokół powołanego w 2006 roku Kolegium Tutorów (KT). Instytucja ta stworzyła bowiem własną koncepcję tej metody, określoną mianem „tutoringu szkolnego”, która stanowić miała alternatywę dla wychowawstwa klasowego „z zewnętrznego nadania” (Kruszewski, 2004, s. 287). W rozumieniu KT, tutoring szkolny określony został jako jedna „z metod edukacji zindywidualizowanej, która opiera się na bezpośrednim spotkaniu tutora z uczniem bądź studentem” (Czekierda, Budzyński, Traczyński, Zalewski, Zembrzuska, 2009, s. 5). W przyjętych założeniach istotną rolę w realizowaniu tej metody miały odgrywać następujące kwestie:

- » tutor jest osobą posiadającą nie tylko wiedzę i doświadczenie, ale również formację, która pozwala mu umiejętnie pracować w relacji „jeden na jeden”;
- » relacja tutorska przewidziana jest na czas dłuższy niż jeden semestr;
- » tutoring nakierowany jest na integralny rozwój podopiecznego, obejmujący wiedzę, umiejętności oraz postawy;
- » spotkanie tutorskie odbywa się w atmosferze dialogu, wzajemnego szacunku i uważności;
- » celem tutoringu jest uzyskanie przez podopiecznego umiejętności samodzielnej działalności w obszarze wiedzy i rozwoju osobistego, poprzez między innymi pracę na własnych talentach;
- » metoda ta realizowana jest w dwóch obszarach: rozwojowym (osobistym) oraz naukowym (dydaktycznym), które przenikają się wzajemnie;
- » tutoring skierowany jest dla tych, którzy tego chcą.

Biorąc pod uwagę powyższe, można zatem uznać, nieco parafrazując definicję Anny I. Brzezińskiej oraz Ludmiły Rycielskiej, iż metoda tutoringu oparta jest na zindywidualizowanej relacji tutora z podopiecznym, gdzie tutor pełni funkcję przewodnika dla aktywnego w tej sytuacji edukacyjnej ucznia, przy czym obie strony łączą więź, która sprzyja ich wzajemnemu rozwojowi (Brzezińska, Rycielska, 2009, s. 19-20). Co warte odnotowania, tak opracowana koncepcja od 2008 roku jest realizowana już w przeszło czterdziestu szkołach w Polsce, będąc wdrażaną do ich systemu najczęściej jako innowacja pedagogiczna. Zatem od pięciu lat w owych placówkach trwa praca tutorów, którzy nabierając doświadczenia, dostrzegają jednocześnie pewne wewnętrzne prawidłowości, mające wpływ na tworzenie się relacji tutorskiej. Ich praca tym samym posłużyła do określenia między innymi etapów budowania kontaktu między tutorem a podopiecznym, którymi są (Traczyński, 2009, s. 35):

1. poznanie,
2. wyznaczanie celów,
3. planowanie,
4. monitorowanie,
5. motywowanie,
6. ewaluacja,
7. świętowanie².

Powyżej wymienione czynności jasno wskazują na to, iż budowanie relacji między tutorem a podopiecznym jest procesem, który rozwija się stopniowo od wydawałoby się najmniej angażującego poznania, do wspólnej ewaluacji i świętowania. Biorąc to pod uwagę można zatem przypuszczać, iż budowaniu więzi między tutorem a podopiecznym sprzyjać może poziom udzielanego sobie nawzajem wsparcia, a także liczba wspólnie realizowanych przedsięwzięć, zachodzących w określonym czasie i przestrzeni. Z perspektywy możliwej analizy struktury owego czasu, która stanowi jeden z głównych obszarów działalności analizy transakcyjnej (AT), fakt ten ma zasadnicze znaczenie.

EDUKACYJNA ANALIZA TRANSAKCYJNA

Odwołując się do koncepcji analizy transakcyjnej, należy na wstępie zauważyć, iż jest ona teorią osobowości, która powstała w latach 50. ubiegłego stulecia, dzięki refleksji i praktyce terapeutycznej Erica Berne'a. AT stanowi zatem teoretyczny model ludzkiego zachowania, przez co może stać się użytecznym narzędziem do jego racjonalnego zrozumienia (Jagięła, 2004, s. 78). Co istotne, koncepcja ta uznaje, iż zdrowym psychicznie człowiekiem jest „osoba autonomiczna, realizująca założone przez siebie cele, podejmująca odpowiedzialne decyzje w swoim życiu, spontaniczna, świadoma i zdolna do nawiązywania bliskich relacji z innymi ludźmi” (Jagięła, 2012, s. 24). Dzięki tak ujętemu kierunkowi swoich działań, AT obecna jest nie tylko w praktyce psychoterapeutycznej (<http://www.eatnews.org/TA%2otraining.htm>). W niedłu-

gim czasie od jej powstania okazało się, iż może być z powodzeniem wykorzystywana również w innych obszarach działalności człowieka:

- » doradczym,
- » organizacyjnym,
- » edukacyjnym.

Możliwość korzystania z dorobku analizy transakcyjnej w sferze edukacji związana jest, zdaniem Doroty Pankowskiej, z założeniami AT dotyczącymi natury ludzkiej, które brzmią: „Ludzie są OK”, „Ludzie potrafią myśleć”, „Ludzie mogą się zmieniać” (Pankowska, 2010, s. 105). Ponadto zdaniem praktyków zrzeszonych w Międzynarodowym Stowarzyszeniu Analizy Transakcyjnej (*International Transactional Analysis Association* [ITAA]) bądź Europejskim Stowarzyszeniu Analizy Transakcyjnej (*European Association for Transactional Analysis* [EATA]) funkcjonowanie AT w obszarze edukacji wiąże się tak z zastosowaniem w niej wiedzy o AT, jak i z dokonywaniem porównań oraz wyjaśnień istotnych teorii edukacyjnych z perspektywy analizy transakcyjnej. Ponadto ma także związek z opisywaniem wizji edukacji z perspektywy AT, które uwzględniać mają istniejący już wymiar historyczny, kulturowy i edukacyjny (*The four fields of specialization*, 2008, s. 7).

Edukacyjna analiza transakcyjna (EAT) zapewnia zatem elastyczne i twórcze podejście do zrozumienia z jednej strony – w jaki sposób ludzie funkcjonują, a z drugiej – jakie mogą być związki między ich zachowaniem, uczeniem się a edukacją. Ten aspekt czyni z EAT koncepcję, która może stanowić fundament do prowadzenia prac o charakterze empirycznym, co w ostatnich latach coraz mocniej dostrzegane i wykorzystywane jest przez przedstawicieli świata nauki w Polsce. Do znaczących prac badawczych z tego zakresu powstałych w ostatnim czasie można m.in. zaliczyć prace: Doroty Pankowskiej (2010), Anny Pierzchały (2012), Jarosława Jagieły (2012) bądź publikację kierowanego przez Jarosława Jagiełę Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej (Jagiela, 2011). Co ważne w swoich rozważaniach wymienieni autorzy odwoływali się do każdego z czterech działów analizy transakcyjnej, to znaczy do:

- » analizy osobowości (specyficznych stanów Ja);
- » analizy transakcji (sposobów komunikacji);
- » analizę skryptu (nieświadomego, realizowanego przez człowieka planu życia);
- » analizy struktury czasu.

Ten ostatni obszar zostanie w sposób bardziej szczegółowy opisany w kolejnej części niniejszego artykułu.

Analiza struktury czasu zajmuje się „sposobami psychologicznego wykorzystania czasu przez człowieka” (Jagięła, 2012, s. 22), w ramach którego wchodzi on w relację z innymi osobami. Według AT człowiek odczuwa potrzebę (głód) planowania czasu, często po to, by uniknąć nudy. Ian Stewart i Vann Joines chcą wyjaśnić fenomen tej potrzeby, wskazują sytuację, kiedy to w grupie osób zebranych w jednym miejscu bez wyraźnego powodu, zwykle, w którymś momencie pada pytanie „Ale co mamy tutaj robić?” (Stewart, Joines, 1987, s. 87). Należy jednakże zaznaczyć, iż strukturalizacja czasu zależy od intensywności kontaktu z innymi osobami, tym samym wyróżniane są: wycofanie, rytuały, rozrywki, aktywność, gry oraz intymność.

Wycofanie jest formą zerwania kontaktu z otoczeniem, co wiąże się z rezygnacją z budowania relacji z innymi ludźmi. Według Rüdigera Rogolla „Możemy wycofywać się w samotność nie tylko w sposób fizyczny, ale również psychicznie – w swój świat fantazji” (Rogoll, 2010, s. 52). Gdy decydując się na wycofanie osoba zaopatrzona jest – nieco jak wielbłąd – w duży zapas aprobaty i wsparcia ze strony otoczenia (tzw. strouków), może mieć ono pozytywny charakter (Stewart, Joines, 1987, s. 88). Wówczas człowiek będzie miał okazję na regenerację sił poprzez kontakt z samym sobą i własnymi emocjami. Znacznie częściej jednak ta forma strukturalizacji czasu kojarzy się negatywnie na przykład z unikaniem zagrożenia, konfrontacji bądź ryzyka bycia odrzuconym.

Rytuały są najbezpieczniejszym społecznie znanym sposobem rozpoczynania interakcji z drugim człowiekiem. To „wyczone, proste i stereotypowe sposoby kontaktowania się z innymi” (Jagięła, 2004, s. 85) realizowane poprzez na przykład akceptowane tradycją i kulturą reguły grzecznościowe, wzmacniające poczucie przynależności do danej grupy.

Rozrywki pojawiają się w momencie, kiedy zostaje już nawiązana nowa znajomość, co stwarza „szansę i ramy dla spontanicznie ujawniających się emocji między ludźmi” (Jagięła, 1995, s. 22). Rozrywką można określić na przykład rozmowy na błahe tematy związane ze sportem, modą, pogodą itp. To mogą być także plotki (Rogoll, 2010, s. 52). Często, na co zwracają uwagę Stewart i Joines, rozrywki wiążą się z mówieniem o przeszłych wydarzeniach (Stewart, Joines, 1987, s. 80). Są one wypełniaczem czasu, sposobem na zbieranie pierwszych wrażeń i tworzeniem dobrej atmosfery, jednak mogą prowadzić ostatecznie do nudy.

Aktywność (procedury) pozwala na to, aby ludzie kierowali swoje działanie na osiągnięcie pewnego materialnego celu (Stewart, Joines, 1987, s. 91). Rogoll zauważa przy tym, iż ma to ścisły związek z realną rzeczywistością, przez co procedury mogą być określane mianem „pracy”. Aktywność może chronić przed nudą, jednak jej nadmiar wyczerpuje siły fizyczne i duchowe człowieka (Rogoll, 2010, s. 53). Jej negatywnym aspektem może być ponadto fakt, iż procedury mogą być „zimną” i pragmatyczną realizacją założonych celów, przez co zadanie może się tutaj bardziej liczyć niż człowiek (Jagięła, 1995, s. 22).

Gry (intrygi) – określane mianem pułapek, są stosowane przez osoby, które, w ten ukryty i nieszczerzy sposób, chcą podnieść poczucie własnej wartości. Gry są powtarzalne i nieuchronne. Cechuje je większa intensywność, niż w przypadku poprzednich form strukturalizacji czasu. Co istotne, są realizowane wśród osób, które mają już o sobie pewną wiedzę, gdyż zastosowanie gry wymaga ułożenia pewnego scenariusza, w którym kluczową rolę odgrywa haczyk, będący najczęściej jakąś słabością osoby, stanowiącej cel agensa (inicjatora gry). Ponieważ ten obszar działalności AT jest jej bardzo ważną częścią (Stewart, Joines, 1987, s. 92), analitycy transakcyjni kompletują informacje o intrygach do tzw. skarbicy gier, gdzie można znaleźć m.in. grę „Dlaczego nie spróbujesz? – tak, ale...”.

Intymność – stanowi przeciwwagę dla wycofania, ponieważ tworzy najbardziej bezpośrednio, szczerze i otwarte relacje interpersonalne, które są wolne od intryg. Intymność zawiera w sobie m.in.: spontaniczność, zażyłość, serdeczność, naturalność, empatię, bezinteresowność, czułość i zaufanie. Zakłada pełną otwartość na drugiego człowieka. Wchodzenie w tę formę strukturalizacji czasu zdaniem Stewarta i Joinesa jest nieprzewidywalne (Stewart, Joines, 1987, s. 94), ponieważ może być obciążone możliwością bycia zranionym (Rogoll, 2010, s. 54).

Analizując powyższy opis struktur czasu warto zauważyć, iż wraz z wchodzeniem na coraz to bardziej intensywne poziomy interakcji, zwiększa się liczba wzajemnie udzielanych sobie bodźców, komunikatów, uwagi oraz akceptacji (te określane są w AT mianem strouków). Zwiększa się także poziom zaufania, a wraz z nim i ryzyko związane z możliwością zranienia (na co została już zwrócona uwaga wcześniej). Kwestia powyższych zależności została dostrzeżona przez Laurę Cowles-Boyd i Harrego S. Boyda (1980), którzy zilustrowali ją w poniższy sposób (Rysunek 1).

FORMA STRUKTURALIZACJI CZASU	POZIOM WSPARCIA (STROUKÓW)	POZIOM RYZYKA
Intymność	wysoki	wysoki
Gry		
Aktywność	↑	↑
Rozrywki		
Rytuały		
Wycofanie	niski	niski

Rysunek 1. Poziom wsparcia i ryzyka w odniesieniu do poszczególnych form strukturalizacji czasu wg Laury Cowles-Boyd i Harrego S. Boyda (1980, s. 5).

Odnosząc się do zamieszczonego rysunku warto dostrzec, iż intymność niesie ze sobą największy poziom zarówno wsparcia, jak i ryzyka. Mimo tego, może być najbardziej satysfakcjonującą i owocną formą interakcji, która zakłada przeciwieństwo otwartości obu stron relacji, a zatem możliwość elastycznego zaspokajania ich indywidualnych potrzeb. Jak zatem w tej perspektywie jawi się strukturalizacja czasu w opinii tutorów?

Ponieważ celem przeprowadzanych wywiadów częściowo kierowanych było określenie, jaka jest opinia tutorów na temat realizowanej przez nich metody tutoringu szkolnego, obszar związany z przedmiotem niniejszych rozważań wiązał się jedynie z jedną z dziesięciu dyspozycji przygotowanych do wywiadu, która brzmiała „Czy budowanie relacji między tutorem a podopiecznym można podzielić na jakieś etapy? Jeśli tak, to czym się one charakteryzują?” Mimo tego faktu, analiza treści transkrypcji (Kvale, 2011, s. 172) wskazała na to, iż termin „czas” pojawia się wypowiedziach każdego z rozmówców. Średnio na dwunastu stronach znormalizowanego tekstu wywiadu określenie to można było znaleźć piętnaście razy, czyli przynajmniej raz na stronie. Oznaczać to może, iż czas stanowi dla tutorów znaczącą kwestię. Pojawia się on ponadto w wielu kontekstach, na przykład takich jak: „mieć czas”, „zapewnić czas uczniowi”, „poświęcać czas”, „posiadać czas dla siebie”, „być przez cały czas w jakiejś roli”, „znaleźć wspólny czas”, „czas spotkań”, „ile czasu?”. Biorąc to pod uwagę można stwierdzić, iż z jednej strony tutorzy planują organizację tutoriali z podopiecznymi, ale jednocześnie zwracają uwagę na własną osobę i swoje indywidualne potrzeby. Tym samym tematyka czasu może być prezentowana na różnych poziomach interakcji opiekuna z uczniem.

Pierwszą kwestią, która zasadniczo umożliwia analizę strukturalizacji czasu tutorów i ich podopiecznych, jest fakt, o którym mówi jeden z badanych: „tutor ma czas zawsze dla jednej tej osoby indywidualnie, która rozmawia z nim na pewno. Jest to taka osoba wspomagająca, wspierająca, zawsze można się do niej zwrócić i porozmawiać nie tylko na tematy szkolne, ale i w ogóle życiowe”. Posiadanie przez tutora czasu dla swojego podopiecznego jest kluczowe, ponieważ bez tego nie da się przekroczyć granicy wycofania, bądź można spowodować, że już zadzierzgnięta relacja zostanie zerwana. Prezentuje to historia opisana przez innego tutora:

W zeszłym roku taka była sytuacja, taka strasznie przykra. Przyszła do mnie podopieczna, której kiedyś mówiłem, że jakby był jakiś problem czy coś, to żeby przychodziła. No i miała duży problem. Przyszła, a ja się spieszyłem i nie zauważyłem, że ona przyszła z problemem. Powiedziałem jej, że nie teraz, że ja muszę wyjść. No i potem ciężko było wrócić.

Mimo opisanego w powyższej sytuacji problemu warto dostrzec, że relacja ta miała już tak duży poziom otwartości i zaufania ze strony podopiecznej, że prowadziła do próby otwartej, intymnej rozmowy, którą uniemożliwił czynnik związany z ryzykiem – którym był nomen omen brak czasu.

Jak zatem w opiniach tutorów przedstawia się kwestia strukturalizacji czasu ich relacji z podopiecznymi? Odnosząc się do wymienionej wyżej kolejności form struktur czasowych, należy zatem zacząć od **wycofania**. To, w logiczny sposób, w wypowiedziach tutorów jest najmniej zauważalne, ponieważ gdy mowa jest o relacji, ta zakłada przecież obecność drugiej osoby, a nie brak tej obecności. O tym jednak, iż

podopieczni tutorów nie wchodzą z nimi w osobisty, indywidualny kontakt szczególnie na początku tutorialu, świadczy opinia jednego z badanych: „Pierwsze spotkania są trudne i często to jest tak, że uczniowie na pierwsze spotkania nie chcą przychodzić sami”. Obecność drugiej osoby stanowi zatem pewną obronę przed tym, iż relacja z tutorem jest, zdaniem kolejnej osoby, obciążona „lękiem i strachem”, a te skutecznie mogą hamować przed zaangażowaniem się. Wycofanie może jednak przyjąć inne formy na dalszych etapach relacji. Zdaniem jednej z tuterek z gimnazjum publicznego dostrzegalny jest „syndrom drugoklasisty”. W jej opinii oznacza on po prostu czas odpoczynku, który charakteryzuje się unikaniem kontaktu z tutorem przez podopiecznego. W okresie drugiej klasy gimnazjaliści wybierają brak relacji z opiekunem (wydaje się mniej lub bardziej świadomie) po to, aby przeznaczyć ten czas na dbanie o własne potrzeby, niekoniecznie związane z realizacją celów przyjmowanych podczas tutoriali. Ta kwestia, według badanej tutorki, kończy się zwykle w momencie rozpoczęcia trzeciej klasy, która z racji egzaminów gimnazjalnych nastawiona jest na intensywną pracę.

Rozpoczynanie budowy relacji tutora z podopiecznym to „poznawanie się nawzajem, poznawanie czyichś granic, takie stąpanie po jakimś takim gruncie jeszcze nie znanym”. Owemu poznawaniu się towarzyszą **rytuały** i **rozrywki**. W przypadku tych pierwszych można zauważyć, iż te najczęściej wiążą się z podejmowaniem tematów nieskomplikowanych, dostępnych obu stronom, nie angażujących emocjonalnie. Tyczy się to nie tylko ucznia, ale i samego tutora. Świadczy o tym opinia jednej z osób: „Nauczyciele, którzy dopiero wchodzą w tutoring, mają trudność ze spotkaniem w cztery oczy z uczniem i rozmawianiu o czymś innym niż tylko sam temat lekcji”. Rozmowy o lekcjach i o szkole towarzyszą zatem pierwszym tutorialom. Te wiążą się ściśle z koniecznością zadawania pytań przez tutora, które z uwagi na swą powtarzalność można uznać za rytuał „Cały czas się ich o coś pyta, cały czas się im zadaje jakieś pytania” – zwraca uwagę jeden z rozmówców i zaznacza, że uczniowie mają swoje strategie odpowiadania na te pytania, które na dłuższą metę mogą stać się dla nich nudne. Oczywiście zaradzić tej nudzie mogą rozrywki. Tu, odwołując się do Stewarta i Joinesa, rozrywką można uznać mówienie o przeszłych wydarzeniach (Sewart, Joines, 1987, s. 80), a więc o poprzedniej szkole, kontaktach z poprzednim wychowawcą itp. Czyli „opowiadanie o sobie ogólnych takich informacji”, jak zauważa jeden badany. Tym samym rozmówca kontroluje opowieść, wiedząc, że ta niekoniecznie może być zweryfikowana przez partnera dialogu. Decyduje o stopniu otwartości, przez co budowana relacja jest dla niego bezpieczna.

Kolejnym określonym przez badanych tutorów etapem jest „współpraca, podtrzymywanie relacji, dalsze poznawanie, ale później jakieś egzekwowanie”. Zatem w owym etapie można mówić o **aktywności**, która związana jest przecież z realizacją konkretnych zadań. Postawionym tutaj celem może być zatem „rozwiązanie jakiegoś problemu”, ale także „element współpracy takiej codziennej”. Może to być również wspólny projekt edukacyjny, dzięki któremu jest „powód, żeby się spotkać, oni mają powód, żeby przyjść, bo muszą to zaliczyć, to też jest jakieś konkretne działanie, poprzez które wymyślają fajne rzeczy”. W tym momencie w opinii tutorów wyraźnie zaczyna

być widoczny fakt, iż tutoring „to jest proces, on trwa”, a jego trwanie powoduje, że podopieczni „się otwierają, bo widzą, że to nic złego, że mogą porozmawiać, bo czasami to chodzi po prostu o taką rozmowę”. Oczywiście ten punkt widzenia pokazuje, iż aktywnością może być sam fakt cyklicznych tutoriali, które same w sobie mogą okazać się zadaniem.

Analiza transakcyjna dostrzega, iż formą struktury czasu, która pojawia się po aktywnościach, są gry. W opiniach badanych, te również mają swoje miejsce w relacji tutor – podopieczny. Jest to „ten okres testowania, badania, obserwowania”. Ma on na celu to, aby, zdaniem jednej z rozmówczyń, uczniowie mogli nabrać zaufania, by móc odsłonić „mocno skrywane tajemnice, które im uwierają jak kamień w bucie”. Zatem nim pojawi się ostatni etap budowania relacji, jakim jest intymność, podopieczni sprawdzają swoich tutorów. Jeden z nich wspominał o takiej sytuacji, gdy „tutor się umawia ze swoim podopiecznym, a on nie przychodzi. Następnym razem – nie przychodzi. Następnym razem, otworzył drzwi i sprawdził czy jest tutor, zamknął i poszedł sobie. Następnym razem – wszedł. Porozmawiał”. Ta sytuacja wymagała od opiekuna tego ucznia wiele cierpliwości i konsekwencji. Inna badana osoba zwróciła uwagę na to, iż na tym etapie tutor musi być także czujny, ponieważ „na początku zawsze uczniowie podrzucają tematy mniejszego kalibru”. Może być to zatem gra zatytułowana „Opowiem Ci coś o sobie”. Grę, którą można z kolei nazwać „Muszę koniecznie z panią porozmawiać, bo mam bardzo ważną sprawę” opisała inna tutorka, która zauważyła, że uczniowie w pewnym momencie badają granice, do jakich mogą się posunąć, wychodząc na przykład z lekcji matematyki, pod pozorem pilnej rozmowy z opiekunem. Sytuacja ta wymaga jak widać wiele asertywności ze strony tutorów.

Część z badanych opiekunów dostrzegła, iż opisane powyżej testowanie ma jednak swoją pozytywną stronę. Wydaje się, iż ta wynika z faktu, że celem ucznia nie musi być umniejszenie wartości tutora, kosztem wzmocnienia własnego samopoczucia. Dzieje się to po to, aby sprawdzić czy opiekunowi można faktycznie zaufać. Opisując relację ze swoim podopiecznym, jedna z tuterek zauważyła:

ja dla siebie jestem tutorem, ale dla niego cały czas jestem nauczycielem, w związku z tym nauczyciel to jest osoba, przed którą pewne rzeczy trzeba chronić, żeby nam ich nie zepsuła, żeby ich nie powiedziała gdzie indziej, żeby używając języka, gdzieś mnie nie sprzedała.

Taka sytuacja wydaje się być poważną barierą, jednak gdy tutor zda egzamin podopiecznego, co następuje nawet „po czasie roku mniej więcej”, można uznać, iż relacja tutorska wkracza w obszar **intymności**. Tym sposobem uczeń zyskuje

wsparcie w postaci kogoś, kto jest jego trochę przewodnikiem, czasem mentorem, czasem przyjacielem. Czasem po prostu osobą dorosłą, która rozumie go i nie moralizuje, czyli prowadzi go taką dojrzałą ręką. Potrafi wejść w jego świat i go zrozumieć, ale też poprowadzić i pokierować trochę swoim większym doświadczeniem.

Intymność zapewnia szczere, bliskie relacje, które wspomina się z rozrzewaniem. Dla jednej z tutorek najwyższym poziomem kontaktu z podopiecznymi jest „porozumienie bez słów. Relacja, która nigdy nie ma końca”. Co ważne ten etap pozwala również na zaistnienie najwyższego poziomu autentyczności, który wynika z przypisanych intymności – akceptacji i szacunku. Tym samym autentyczny może stawać się uczeń, ale również nauczyciel, który może bez lęku powiedzieć: „Bo mogę nie mieć czasu? Mogę. Mogę być zmęczony? Mogę. Mogę nie wiedzieć? Mogę”. Warto zauważyć, iż w tych słowach mieścić się może tak rzadko osiągany przez nauczycieli w polskich szkołach stan wolności od lęku bycia osobą niewystarczającą w obszarach wiedzy, umiejętności czy postaw. Ten owoc może zatem być istotnym argumentem za stosowaniem metody tutoringowego, który, choć zakłada przejście przez wszystkie omówione formy budowania relacji z podopiecznym, każdej ze stron może przynieść ową wolność.

PODSUMOWANIE

Beata Zamorska w publikacji *Tutoring w szkole*, analizując wypowiedzi osób biorących udział w dyskusji poświęconej tutoringowi, zauważyła:

Konieczność dawania czasu na początku jest połączona z regularnymi sygnałami: jesteś dla mnie ważny. Jednocześnie nauczyciele podkreślają, że początek musi się wydarzyć po stronie ucznia; żeby była dobra współpraca, to on musi się nauczyć ufać i rozmawiać. Budowanie dobrych relacji odbywa się na **zasadzie wzajemności**. Aby uczeń wprowadził do swojego świata opiekuna, ten powinien zrobić to jako pierwszy, okazując w ten sposób zaufanie. [...] Od poruszanego tematu ważniejsze jest bycie razem, wchodzenie w bliższe relacje, dzielenie się spostrzeżeniami, osobistymi doświadczeniami, [...]. Chodzi o komfort czasu i kontaktu z osobami. (Zamorska, 2009, s. 71)

Można dostrzec, iż osiągnięcie owego komfortu czasu i kontaktu z drugim człowiekiem stanowi cel pracy badanych tutorów. Być może warto nawet stwierdzić, że czas jest dla nich kluczem do tego, aby wypełniać funkcję opiekuna w sposób uznany przez nich za najlepszy. W tej płynnej rzeczywistości, spotkanie – tutorial jest zatem przystankiem, na którym można się zatrzymać, dokonać wglądu, podjąć ryzyko wejścia na poziom intymności, na którym po prostu można być.

W praktyce budowanie relacji z podopiecznymi układać się może bardzo różnie. Są takie interakcje, które nie wychodzą poza rytuały bądź procedury. Są podopieczni, którzy przez większą część czasu grają, nie potrafiąc dostrzec w tutorze kogoś więcej niż nauczyciela, któremu z założenia nie można ufać. Są też relacje, którym „Nigdy nie ma końca”, które przeradzają się w przyjaźń. Czy jednak one zawsze muszą być traktowane jako ostateczny cel tutorialu? Ten aspekt zasługuje na dokonanie dodatkowych pogłębionych analiz, jednak wydaje się, że w tej przestrzeni, zasobem tutoringowego szkolnego jest zasada, iż odbywa się ono dobrowolnie. Uczeń zatem, mimo że

sprawdza swojego tutora, wydaje się być wycofany, bądź realizuje tylko określone dlań zadania, w swojej wolności może w dowolnym dla siebie momencie wybrać otwartość, intymność. Wybrać na własnych zasadach, w sposób być może niedostrzegalny dla samego tutora. Oczywiście o tą kwestię należałoby jednak zapytać samych zainteresowanych.

Z perspektywy tutorów, którzy zdecydowali się wziąć udział w wywiadach, wyraźnie dostrzegalny jest fakt, iż te relacje z podopiecznymi, które weszły na poziom zaufania, otwartości, intymności, są dla nich najbardziej satysfakcjonujące. Tutorzy zaznaczali, iż barierą, po przekroczeniu której tutorialie przynoszą największe owoce, jest zaufanie. Bez względu jednak na to, zauważalne jest, iż badani realizują się też w kontakcie z tymi podopiecznymi, którzy nie są zdecydowani na maksymalnie pogłębioną formę kontaktu. Być może ci uczniowie są dla nich największym wyzwaniem, jednak z uwagi na możliwy indywidualny kontakt z nimi, przestaje to być jedynie przykrym, wynikającym z nadania obowiązkiem, ale szansą na poznanie i zrozumienie drugiego człowieka. Szansą na własny rozwój.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2007). *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty* (Tom 1, s. 139-153). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Brzezińska, A. I., Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: P. Czekerda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19-30). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Cowles-Boyd, L., Boyd, H. S. (1980). Boyd, Play as a Time Structure. *Transactional Analysis Journal*, 10(1), 5-7.
- Czekerda, P., Budzyński, M., Traczyński, J., Zalewski, Z., Zembruska, A. (red.). (2009). *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Draus, J., Terlecki, R. (2006). *Historia Wychowania: wiek XIX i XX*. Kraków: Wydawnictwo WAM; WSF-P „Ignatianum”.
- Dumowska, B. (2003). *Edukacja autorska w szkołach publicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- The four fields of specialization. (2008). Pobrano 13 grudnia 2012, z: <http://www.eata-news.org/wp-content/uploads/2012/09/Section-5-The-Four-Fields.pdf>
- Hejwosz, D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jagiela, J. (1995). Tolerancja w świetle analizy transakcyjnej. W: A. Rosół, M. S. Szczepański (red.), *Tolerancja. Studia i szkice* (Tom 2, s. 17-26). Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Jagiela, J. (2004). *Gry psychologiczne*. Kielce: Oficyna Wydawnicza Nauczycieli.
- Jagiela, J. (red.). (2011). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo

- Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.
- Kruszewski, K. (red.). (2004). *Sztuka nauczania: czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN.
- Kumaniecki, K. (1988). *Słownik łacińsko-polski: według słownika Hermana Mengego i Henryka Kopii* (wyd. 17). Warszawa: PWN.
- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: PWN.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pęlczyński, Z. (2007). Tutoring wart zachodu: z doświadczeń tutora oksfordzkiego. W: B. Kaczarowska (red.), *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (s. 31-34). Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów.
- Pierzchała, A. (2012). *Pasywność szkolna w analizie transakcyjnej. Studium relacji nauczyciela z uczniem* (Niepublikowana praca doktorska). Akademia „Ignatianum”, Kraków.
- Rogoll, R. (2010). *Aby być sobą: wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: PWN.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań na edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Sarnat-Ciastko, A. (2010). Tutoring opiekuńczy w perspektywie przemian kulturowych. W: K. Rędziński (red.), *Pedagogika XIX* (s. 87-96). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza.
- Stewart, I., Joines, V. (1987). *T A Today: A New Introduction to Transactional Analysis*. Chapel Hill, NC: Lifespace Publishing.
- Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Traczyński, J. (2009). 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* (s. 35-37). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Wołoszyn, S. (1964). *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Wujek, T. (1970). *Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia*. Warszawa: PWN.
- Zamorska, B. (2009). Tutoring w codzienności szkolnej uczniów, nauczycieli i rodziców ALA. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 70-74). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.

**TUTORING AND THE TIME: AN EDUCATIONAL TRANSACTIONAL ANALYSIS
PERSPECTIVE ON TUTORS' PERCEPTION OF TIME STRUCTURING**

ABSTRACT: It would seem that “meeting” is an adequate synonym of term “tutoring”. This always has its time and space. Of course, the best situation is when the an unhurried and attentive meeting is based on a mutual attitude of dialogue. In transactional analysis, this form of human relationship is called intimacy. Intimacy is the most valuable type of time structure and respectively ranks the games, activity, pastimes, ritual and withdrawal. The time structure allows specifying the kind of action plan of the individual and also the nature of its relationships with others. But what do tutors think about these issues? The following article will be an attempt to answer this question. This work will be based on partially directed interviews conducted by the author with an intentionally chosen group of teachers in schools implementing the tutoring method.

KEYWORDS: tutoring, relationship, the time structure, Transactional Analysis.



-
1. Informacje zostały uzyskane podczas wywiadu pogłębionego, mającego na celu przybliżenie genezy i działalności „ALA” Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich. Wywiad był przeprowadzany z Mariuszem Budzyńskim w marcu 2012 r.
 2. Informacja dotycząca istnienia i wagi ostatniej czynności – „świętowania” pochodzi z kursu tutorskiego pierwszego stopnia, zorganizowanego przez KT oraz Centrum Pozytywnej Edukacji, który odbył się w Warszawie w pierwszej połowie 2011 r.