

**W trosce o jakość w ilości**



# **W trosce o jakość w ilości**

Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim

---

pod redakcją Beaty Karpińskiej-Musiał

© Copyright by Authors, Kraków 2016

ISBN 978-83-65148-72-8

RECENZJA

dr hab. Teresa Bauman, prof. WSB

REDAKCJA NAUKOWA

dr Beata Karpińska-Musiał

Uniwersytet Gdański

ASYSTENTKA DS. REDAKCJI

Klaudia Jakubowska

REDAKCJA I KOREKTA

Piotr Łozowski

SKŁAD

Monika Hryniewicka

Na okładce wykorzystano ilustrację Małgorzaty Karczmarzyk

Publikacja sfinansowana z budżetu projektu pt. „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringową akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (IQ)”

Projekt finansowany ze środków funduszy norweskich i funduszy EOG, pochodzących z Islandii, Liechtensteinu i Norwegii oraz środków krajowych w ramach Programu Funduszy Stypendialnego i Szkoleniowego, którego Operatorem na terenie kraju jest Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.



Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner

al. Daszyńskiego 21/13

31-537 Kraków

tel. 12 628 05 12

e-mail: [office@libron.pl](mailto:office@libron.pl)

[www.libron.pl](http://www.libron.pl)

## SPIS TREŚCI

Beata Karpińska-Musiał	
Wprowadzenie	7
Jarosław Jendza	
Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania	29
Monika Szuba	
Twarzą w twarz	61
Aleksandra Wierucka	
Antropologia (w) tutoringu	73
Katarzyna Stępińska	
Tutoring – droga do odkrycia	83
Grzegorz Grzegorzczuk	
Tutoring w perspektywie kontekstowo-ekologicznej	95
Paula Gorszczyńska	
Tutoring – refleksja nad doświadczeniem	113
Jolanta Hinc	
Kompetencja translatorska w autorefleksji studenta-tłumacza – z doświadczeń pracy nad przekładem realizowanej w ramach projektu <i>Ideal Quality in Good Quantity</i> (IQ)	127
Adam Jarosz	
„Czyżby nowy Sartre?” – czyli o drugiej edycji tutoringu akademickiego jako o nowej formie nauczania trzeciego języka obcego studentów na kierunku lingwistyka stosowana	143
Joanna Redzimska	
Motywacja a tutoring – czy uniwersytet może się zmienić?	159

<b>Monika Woźniak</b>	
Tutoring – świadome studiowanie zarządzania	167
<b>Justyna Giczela-Pastwa</b>	
Cel i relacja w tutoringu akademickim	185
<b>Dobrostawa Korczyńska-Partyka, Martyna Wielewska-Baka</b>	
Tutoring akademicki a tutoring fiński: samodzielność w ramach systemu	195
<b>Beata Karpińska-Musiał</b>	
Czy tutoring akademicki jest skazany na elitarność? Szanse i rozczarowania w kontekście kształcenia systemowego w polskiej akademii	207
Podziękowania	229

Beata Karpińska-Musiak

## Wprowadzenie

Uczeń, od którego nie wymaga się nic takiego, czego zrobić nie może,  
nigdy nie zrobi wszystkiego, co może.

Karl Kraus

**Potencjał, szansa, zaskoczenie, satysfakcja.** Kilka słów, mogących znaleźć zastosowanie w kilkunastu rozmaitych kontekstach: edukacyjnym, kulturowo-społecznym, naukowym, badawczym, politycznym, medycznym, ekonomicznym i życiowym. Ich semantyczna polifonia jest ogromna, co rodzi z jednej strony wielość możliwych interpretacji, a przez to niedookreśloność, a z drugiej nieustanną otwartość na nowe znaczenia. Na szczególną uwagę zasługuje ów kwartet pojęć w kontekście edukacji i kształcenia instytucjonalnego, w którym na określonych poziomach szkolnictwa różnie ocenia się kluczowość **potencjału** ucznia/studenta, **szans rozwoju** nauczyciela, elementu poznawczego **zadziwienia** oraz poziomu koniecznej **satysfakcji** u obu. Jak zauważa badaczka edukacji wczesnoszkolnej, prof. Dorota Klus-Stańska, polska szkoła wciąż, mimo wielu prób implementacji innowacji dydaktycznych oraz szeroko zakrojonego kształcenia młodych kadr nauczycielskich, miota się pomiędzy monologicznym a dialogicznym paradygmatem nauczania, w którym ciężar odpowiedzialności, ale i wpływu na konstrukcję wiedzy miełoby także sami uczniowie. Badacze szkolnictwa wyższego natomiast zastanawiają się nad logiką utylitarnego kształcenia na rzecz rynku pracy w kontraście z kształceniem elitarnym, w duchu *artes liberales*,

którego celem jest przede wszystkim budowanie kapitału kulturowego i społecznego w społeczeństwie.

W aurze debaty społecznej na ww. tematy, przyjmującej polityczne i ekonomiczne oblicza, pojęcia **potencjału**, **szansy**, **zaskoczenia** i **satysfakcji** gdzieś się zagubiły. Nie zniknęły całkowicie z retorycznej sceny, jednak straciły ostrość i wyrazistość, przyćmione hasłami efektywności, innowacyjności, postępu, opłacalności. Nawet jakość, którą można rozumieć na wiele sposobów, nie tylko merkantylnie, ale także ideowo i filozoficznie, spopularyzowała się na tyle, że nie oddziałuje na wyobraźnię tak mocno. Czy zatem jako społeczność akademicka, której dotyczy poniższa książka i która jest jej zbiorowym Autorem, jesteśmy współcześnie skazani w szeroko rozumianym obszarze edukacji na zubożenie wobec nawarstwiającej się terminologii nauki, badań, ekonomii, filozofii i socjologii kształcenia, swoistej „dyskursologii”, próbującej opisać zjawiska, w których żywym organizmem doświadczalnym jest duet student – nauczyciel?

Projekt wdrożeń tutoringu akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim w latach 2014–2016, w efekcie którego powstała również ta książka<sup>1</sup>, pokazuje, że nie. Nie tylko nie jesteśmy skazani na zubożenie, ale też nie oddajemy łatwo tego potencjału, który tkwi w kształceniu uniwersyteckim niezależnie od dyscypliny. Specyfika nauk ścisłych różni się od kształcenia humanistycznego w kategoriach samych metod działania dydaktycznego, doboru paradygmatów, metodologii badań, ale łączy je rzecz wspólna: pragnienie dążenia do doskonałości w swej dziedzinie. Stąd też debata o użyteczności kształcenia wyższego na rzecz rynku pracy (a co za tym idzie, niestety, także finansowania nauki) tylko pozornie rozbija się o konflikt mię-

---

<sup>1</sup> W ramach Projektu IQ została wydana także monografia autorstwa studentów, którzy napisali eseje oraz artykuły na podstawie doświadczenia tutoriali akademickich w UG: B. Karpińska-Musiał (red.). (2016). *Studenckim piórem w tutorskim kałamarzu. Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON. Trzecią pozycją jest książka mojego autorstwa: B. Karpińska-Musiał. (2016). *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie: ideologia, instytucja, dydaktyka, tutor*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.



dzy wagą humanistyki a znaczeniem i przydatnością empirii. To, co łączy obie odslony kształcenia uniwersyteckiego (ale zarazem może też je dzielić), to owe słowa klucze: **potencjał, szansa, zaskoczenie i satysfakcja**. Wszystkie płyną z głębokiego, fenomenologicznego w swej naturze doświadczenia, które czeka za drzwiami akademii, jeśli tylko je dostrzeżemy i wykorzystamy.

Takie doświadczenie stało się udziałem 29 nauczycieli akademickich oraz 222 studentów Uniwersytetu Gdańskiego, którzy zdecydowali się wziąć udział w Projekcie IQ zrealizowanym na Wydziale Filologicznym UG. Zamysł napisania Projektu o pełnej nazwie „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringów akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (IQ)” (ang. *Ideal Quality in Good Quantity*) zrodził się w efekcie mojego udziału w szkoleniu tutorskim pod nazwą Szkoła Tutorów Akademickich oferowanym przez Collegium Wratislaviense w 2013 roku w Gdańsku. Charakter szkolenia, jego treść, atmosfera oraz przełożenie na praktykę akademickiej relacji ze studentem czynią je wyjątkową (wciąż aktualną na rynku) ofertą dla wszystkich nauczycieli akademickich, którzy otwarci są na podjęcie refleksji nad własną dotychczasową praktyką i postawą zawodową, chętni doprecyzować cele dydaktyczne, a przede wszystkim doceniają szansę, jaką stwarza zapomniana relacja uczeń – mistrz dla charakteru pracy ze studentem.

Ponaddwuletni Projekt, który przewidywał właśnie tego rodzaju, 64-godzinne szkolenia w zakresie metodologii pracy tutorskiej oraz wartości, jakie ona niesie dla nauczycieli, a następnie obejmował dwa semestry wdrożeń indywidualnych spotkań ze studentami poza systemowym programem studiów, stał się zatem **szansą** na podjęcie niezwyklego zadania wydobycia i rozwinięcia **potencjału** intelektualnego studentów w sposób zupełnie wyjątkowy. Sposób ten polega na głębokiej informacji zwrotnej, pracy w poczuciu komfortu, w aurze wzajemnego intelektualnego zaciekawienia. Jak zauważa Sandra G. Lucas (2010), spersonalizowana informacja zwrotna, zwłaszcza dotycząca napisanego przez studenta tekstu (a to właśnie esej jest

podstawowym narzędziem pracy w tutoringu oksfordzkim) jest najsilniejszym czynnikiem wzmacniającym proces uczenia się oparty na wewnętrznej motywacji. Co więcej, nierzadko, był to proces obustronny, bo jak wskazuje wielu Tutorów Projektu w niniejszej monografii, autentyczne doświadczenie dialogu pozwalało na własny pogłębiony rozwój merytoryczny oraz osobowościowy nawet doświadczonych akademików.

Nieraz procesom tym towarzyszyło także **zaskoczenie**. Czyli trzecie słowo klucz spomiędzy słów zagubionych, a odnalezionych w Projekcie IQ. Oto jak pisze na temat swojego doświadczenia jedna z tutorek, Aleksandra Wierucka:

Oczywiście różna była nasza wiedza bazowa i doświadczenie, jednak po tym cyklu spotkań zaczęłam wątpić w ideę relacji mistrz – uczeń jako jedną z zasad tutoringu. Być może najistotniejsze nie jest ustanowienie relacji w jakiegokolwiek hierarchii, ale współpraca prowadząca do potęgowania możliwości obu stron. W tym miejscu muszę się przyznać do tego, że nie spodziewałam się, że student będzie aż tak aktywną stroną spotkań tutorskich – ale było to miłe zaskoczenie, ponieważ towarzyszyło mu dostrzeżenie potencjału takiego porządku pracy.

Zaskoczenie towarzyszyło większości Tutorów i Studentów Projektu, o czym będzie można przeczytać na stronach tej monografii. Wynikało ono ze zburzenia dotychczasowego wyobrażenia (nawyku?) myślenia o kierunku działania dydaktycznego w procesie kształcenia o najwyższej metapoznawczej jakości. Nagle koncepcje kultury prefiguratywnej Margaret Mead, nauczania dialogowego oraz konstrukcji i rekonstrukcji wiedzy przestały być zbiorem postulatycznych teorii na kartach literatury pedagogicznej, a przeistoczyły się w żywe doświadczenie edukacyjne dla grupy łącznie 260 osób. Doświadczenie **w każdym przypadku spersonalizowane** i wytyczone innymi szlakami poszukiwań poznawczych. Można rzec językiem pedagogiki, że powstało kilkaset bezprecedensowych, wyjątkowych ścieżek edukacyjnych o zupełnie innych programach, eksplorowa-

nych za pomocą innych narzędzi, konstruowanych wspólnie w dialogu o całkowicie konstruktywistycznych podstawach. Jego skala pozwala nabrać właściwej perspektywy dopiero, gdy uświadomimy sobie, że można owe dwieście sześćdziesiąt osób posadzić razem w jednej dużej auli wykładowej i poddać doświadczeniu wysłuchania dwugodzinnego wykładu. Wchłanianie wiedzy trwa wówczas przez dwie godziny, ze skutkiem, według różnych źródeł, około 10–20-procentowej retencji po stronie słuchaczy. Ta sama liczbowa grupa studentów UG otrzymała łącznie w semestrze zimowym i letnim 2014/2015 prawie **tysiąc sześćset (1600) godzin indywidualnej uwagi** Tutorów z pasją, o odmiennych bagażach wiedzy z różnych dyscyplin. Uwagi pozwalającej na wzajemny dialog i refleksję na przestrzeni co najmniej 15 godzin dla każdego pojedynczego studenta. Ten fakt musiał przynieść to, co określa ostatnie słowo ze wspomnianego kwartetu: **satysfakcję**.

Dwunastu Tutorów-uczestników Projektu zdecydowało się podzielić tą satysfakcją i doświadczeniem, pisząc artykuły składające się na treść niniejszej monografii. Przed Czytelnikiem leży więc tekst, będący bezpośrednią relacją z edukacyjnej przygody akademickiej kilkunastu różnych pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu Gdańskiego. W Projekcie brali udział nie tylko angiści, poloniści i germaniści, ale także pedagodzy, kulturoznawca i ekonomista. Podczas prowadzonych tutoriali zajmowali się oni najróżniejszymi wątkami w zakresie rozmaitych specjalności. Cały szeroki profil tematyczny oferty można przestudiować na stronie internetowej Projektu IQ: [www.projektiq.ug.edu.pl](http://www.projektiq.ug.edu.pl). Poza tematycznym zróżnicowaniem, wiele łączyło te indywidualne studia przypadków, za które można uznać każdy tutorial z osobna: praca na mocnych stronach, pozytywne wzmocnienie, poznawcza stymulacja i przede wszystkim nauka krytycznego myślenia poprzez analityczne pisanie. Pisanie, jako kompetencja akademicka, jest kluczowym komponentem aktywnego uczenia się (Bonwell, Eison 1991: 2). Wielu badaczy poświęca pisaniu analitycznemu (in. refleksyjnemu) uwagę, twierdząc, że pomaga ono formułować myśli, przetwarzać idee, myśleć krytycznie, będąc zara-

zem narzędziem opisu efektów krytycznego myślenia. Pozwala na analizę i syntezę, jest aktem kreatywnym i logiczno-emocjonalnym (Emig 1977). W większości tutoriali studenci pisali eseje na wzór oksfordzkich, ale też były sytuacje, w których dominowały dyskusje, podejmowane były badania, powstawały projekty społeczne. Niezależnie od obranej dominującej formuły, tutoring pobudził jego uczestników do myślenia, działania i kreowania nowej wiedzy w sposób określany w zaktualizowanej w 1990 roku taksonomii obszarów uczenia się Benjamina Blooma jako wartościowanie (*evaluating*) i kreowanie (*creating*). To właśnie te poziomy, łącznie z analizą i głębokim rozumieniem (*deeper conceptual understanding*) wymagają myślenia wyższego rzędu i należą do zdolności metapoznawczych na najwyższym poziomie (Zoller 1993, w: Cannady, Gallo 2016).

Prezentowane poniżej w formie artykułów rozważania stanowią taką metapoznawczą analizę tutoringów jako kontekstu kształceniowego po raz pierwszy doświadczanego w tej formie w polskiej uczelni wyższej. Jej wysoka wartość polega na tym, że każdy z Autorów przedstawia, oprócz zgody co do wartości dodanej zapewnionej przez udział w Projekcie, inne, węższe i dyscyplinarnie ukierunkowane spojrzenie na obszar, który rozwinął najbardziej nie tylko ich studentów, ale także ich samych w tym procesie. Często bowiem praca z Podopiecznym wymagała zapuszczania się w tematy nowe, niekiedy „brzegowe”, a czasem nawet całkowicie dziewicze także dla Tutorów. Książka jest ich swoistym wyznaniem, czasem bardzo osobistym, na temat tego, jakie klucze wręczały im spotkania tutorskie do drzwi prowadzących na badawcze i poznawcze terytoria, zdobywane powoli wspólnie ze studentami. Owo zdobywanie inspirowało nowymi odkryciami, nawet jeśli pozostawały one w obrębie własnego obszaru specjalizacji. Można je scharakteryzować kilkoma dyskursywnymi kręgami znaczeniowymi, opowiedzianymi w tutoringach: paradygmatycznego osadzenia tutoringów w naukach pedagogicznych, filozofii myślenia humanistycznego wobec dyskursu współczesności, językowej i retorycznej odsłony tutoringów w kontekście badań językoznawczych, poziomu motywacji do nauki i świadomości jego uczestników,

orientacji na cel i relację, i w końcu jego systemowych uwarunkowań i poszukiwania miejsca w instytucji kształcenia wyższego.

Pierwszy artykuł w tym zbiorze stanowi wprowadzającą analizę tutoringingu z perspektywy pedagogiki krytycznej, dokonaną piórem **Jarosława Jendzy**. Umieszczenie go na początku ma swoje uzasadnienie w specyfice owej analizy: wieloaspektowego oglądu badacza dydaktyki akademickiej, który poszukuje i zarazem nadaje tutoringowi pedagogiczne ramy odniesienia. W te ramy wpisują się następnie obszaro-wo zabarwione odsłony tutoringingu, odkrywane i definiowane przez kolejnych Autorów monografii. Tytułując swój najdłuższy w tej monografii tekst *Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania*, Jendza spogląda na tutoring jako pedagog poszukujący autentycznego sedna tego procesu kształcenia. W tych poszukiwaniach dokonuje najbardziej obszernego i wnikliwego opisu dydaktycznych oraz społecznych odsłon tutoringingu jako **zjawiska**. Nie można bowiem po lekturze tego tekstu mówić już o tutoringingu wyłącznie jako o metodzie, ponieważ Jendza znacząco poszerza jego perspektywę, określając go przede wszystkim jako procesualnie tworzony, wielokierunkowy i mocno skontekstualizowany ciąg kreacji znaczeń zachodzący pomiędzy Tutorem a Podopiecznym. Odwołując się do wielu teorii: systemu (dydaktycznego i kształcenia), celu, metody dydaktycznej, Autor ten porównuje spotkanie tutorialowe m.in. do agory, gdzie:

Agora w pewnym sensie zrównuje deliberujących wobec kwestii, którą podnoszą. Nie oznacza to bynajmniej zniesienia asymetrii wiedzy oraz dążenia do romantycznego i pociągającego ideału partnerstwa edukacyjnego, ale raczej chodzi o to, że różne osoby stają wobec uznanego wspólnie za ważny problemu jako w pewnym zakresie niekompetentni.

Jendza, pisząc o tutoringingu jako swoistej negocjacji **znaczeń**, rozprawia się przy tej semantycznie zbieżnej okazji ze spolaryzowanymi w pedagogice teoriami kształcenia opartymi na „nabywaniu znaczeń” (edukacja tradycyjna oparta na herbartyzmie) w kontraście z „kre-

owaniem znaczeń” w duchu konstruktywistycznego, spontanicznego i interakcyjnego ich budowania w duecie dydaktycznym. To w ten drugi nurt Autor wpisuje tutoring, który odpowiada, jako „forma pracy ze studentem”, inaczej niż metoda (gdyż ta grozi instrumentalizacją niszczącą tok myślenia o tutoring jako procesie biegnącym do pewnego stopnia *ad hoc*), takim założeniom. Jendza analizuje też kwestię systemowego wpisania tutoring w uczelnianą rzeczywistość, wskazując na jeden warunek do spełnienia przez każde działanie dydaktyczne w tym celu: zdolność do zmiany odśrodkowej. Jak pisze Autor:

Dodajmy – zmiany inicjowanej przez różne podmioty zaangażowane w konkretną sytuację dydaktyczną. Myśląc tu o zadaniu tutora (choć uwaga ta dotyczy w równym stopniu i jego podopiecznych), powinniśmy skonstatować, iż musi on posiadać złożone kompetencje interpretacyjne umożliwiające twórcze działanie w konkretnych sytuacjach dydaktycznych wraz z umiejętnością kontekstowania [...] procesu, który organizuje, co zawiera się w metaforze nauczyciela (tu: tutora) jako (auto)krytycznego i transformatywnego intelektualisty.

Ta funkcja to wielkie wyzwanie dla dzisiejszych dydaktyków akademickich, którzy mogą sprostać tej roli jedynie przy pełnym zaangażowaniu („Będąc zaangażowanymi w tutorial, jego uczestnicy nieustannie nadają mu unikalne, choć częściowo intersubiektywne, sensy”). Na uwagę zasługuje uwaga tego Tutora praktyka i teoretyka dotycząca **formy celu** w tutoring, gdzie sam cel już wcześniej był podejmowany przez Autorów tej książki. Zdaniem Jendzy celem spotkań tutorskich jako całości jest sam proces, stanowiący o uniwersalności spotkania dwóch podmiotów edukacji, a nie jest nim narzędziowy cel finalny, np. esej, produkt, projekt lub badanie. To spojrzenie zdecydowanie rzuca nowe światło na definicję tutoring, prowokując do przemyśleń nad wartościami, które tym procesem kierują lub na niego wpływają. A więc przenoszą tutoring z dyskursu instrumentalno-dydaktycznego w obszar narracji czystej humanistyki (a w tym antropologii i kultury, co także podkreśla

w swoim tekście np. Wierucka), uprawianej jednakże w kontekście wysoce społecznym. Badanie tego Autora, oparte metodologicznie na dwóch studiach przypadku – dwóch Podopiecznych w Projekcie IQ – stanowi empiryczną podstawę omawianej przez niego wcześniej dychotomii między uniwersytetem wolnym a zniewolonym, gdzie zupełnie inaczej funkcjonują „pragnienie uczenia się” oraz „nakaz uczenia się” – oba, co więcej, będąc uczuciami osamotnienia jednostki w systemie anomicznym, jakim jawi się dzisiejsza akademia. Tutoring ma być tu wyspą oporu, nadzieją na zmianę – czy skuteczną, tego jeszcze nie jest według Autora nikt w stanie wiedzieć na pewno.

Kolejne trzy artykuły są już preludium do analizy o charakterze namysłu nad filozoficzną i antropologiczną stroną pracy Człowieka z Człowiekiem. Otwiera tę sekwencję tekst **Moniki Szuby**, która jako literatka zajęła się wielce symbolicznym i metaforycznym przesłaniem o dialogu z Innym. Tytuł artykułu *Twarzą w twarz* zawiera w sobie nie tylko zapowiedź omówienia filozofii Emmanuela Levinasa i jej fenomenologicznego oblicza, szczególnie istotnego w czasie współczesnej anonimizacji i masowości technicyzowanych ludzkich kontaktów prywatnych i zawodowych („Poszukując przyjaznej twarzy, młoda dziewczyna zobaczy wszystkie postaci pochylone nad ekranikami emanującymi błękitnym światłem. Co takiego jest w tych ekranikach, że zastępuje ludzki kontakt? Jaka moc jest tak silna, że zastępuje serdeczny uścisk dłoni?”). Powyżej wspomniany tytuł znamionuje także dotknięcie tematu polaryzacji kształcenia humanistycznego, nastawionego na kreowanie myśli i zdolności interpretacji świata z neoliberalnym utylitaryzmem kształcenia kolekcjonerów dyplomów, w którego masowości nie ma miejsca na branie odpowiedzialności za jednostkę, na wzór lewinasowskiego „obejmowania Twarzy Innego”. Przy tej okazji Autorka porusza też w kontekście dialogu *face à face* temat hierarchicznej struktury polskiej uczelni, by w końcu skonstatować, że właśnie tutoring, jako dialog oparty na autentycznej uważności, jest najbliższy idei judeochrześcijańskiego filozofa. Szuba czyni tym tekstem swój osobisty manifest i woła o uprawomocnienie myślenia humanistycznego w kształceniu wyż-

szym w obliczu anihilacji wartości i oskarżeń o „bezużyteczność” literatury w świecie sukcesu i efektywności działania.

**Aleksandra Wierucka** w artykule pt. *Antropologia (w) tutoring* podejmuje temat pracy tutora i studenta z perspektywy nie filozofii, ale antropologii. Dwuznaczność tytułu sugeruje, że Autorka z jednej strony opisuje swoje doświadczenie kulturoznawcy o antropologicznej fascynacji z procesu przekazywania wiedzy innym podczas spotkań tutorskich, a z drugiej filtruje tę praktykę edukacyjną z punktu widzenia badacza relacji ludzkich i tworzenia kulturowego kontekstu dla kreacji nowej kultury kształcenia. Co ciekawe, Wierucka, opisując miejsce antropologii w nauce, stwierdza, że „Dyscyplina ta może służyć zarówno odkrywaniu wewnętrznej struktury danej instytucji, jak i wskazywać rozwiązania dla lepszego jej funkcjonowania”. W tym miejscu przyznaje tutoringowi zaszczytne miejsce w szeregu takich rozwiązań, mimo iż nie zabrakło na jej drodze do tych wniosków pewnych zaskoczeń („Przed rozpoczęciem pracy w systemie tutorskim wydawało mi się, że mam stanowić dla *tutee* bazę wiedzy, że powinnam prowadzić go przez zawłóści podjętego tematu w ramach moich zainteresowań naukowych. Doświadczenie z pierwszym cyklem tutorskim zupełnie zburzyło tę wizję i jednocześnie umożliwiło mi bardziej otwarte podejście do kolejnych wyzwań stawianych przez następnych studentów”). Wierucka głosem kulturoznawcy dotyka też czysto pedagogicznej odslony pracy tutorskiej, stwierdzając, że personalizacja tego procesu pozwalała jego uczestnikom na wiele odkryć natury tożsamościowej na ich własny temat. Natomiast w zakresie samej substancji antropologii jako nauki, tutoring pozwolił jej na „Czynienie kultury «widzialną» (Wagner 2003), [co – przyp. B.K.-M.] jest pierwszym krokiem w nowym postrzeganiu swojego miejsca w świecie”.

**Katarzyna Stępińska** opisuje tutoring jako proces pozwalający na wyjątkowe eksperymentowanie z nauczaniem innych oraz z literaturą. Swoim artykułem pt. *Tutoring – droga do odkrycia* proponuje refleksję nad dochodzeniem do pewnych nowatorskich rozwiązań w kontekście analizy dzieł chorwackiego dramatopisarza Mira Gavra-



na. Podczas dyskusji nad wspólnym polem zainteresowań ze swoimi *tutees* Stępińska odkryła możliwości zastosowania metody studium przypadku (*case study*) w analizie dzieł literackich. Autorka stawia pytanie: „Analiza konkretnego przypadku w medycynie czy w prawie wydaje się rzeczą wskazaną i niepodlegającą jakimkolwiek dyskusjom. W jaki sposób jednak zaadaptować metodę *case study* w odniesieniu do dzieła literackiego?”. Jak się okazało, można, i to z sukcesem. Autorka opracowała metodę analizy wybranych dramatów pod kątem studiów przypadku poszczególnych bohaterów, dzięki czemu jej studentki były w stanie wynieść z tutoriali następujące doświadczenie: „Jak same podkreślały – udział w tutorialu pozwolił im na wolność, a nawet pewną kreatywność w analizie tekstu literackiego”.

**Grzegorz Grzegorzczuk** otwiera już bardziej dyscyplinarnie zorientowaną serię dyskusji kilku kolejnych Autorów nad tutoringiem w kontekście analizy języka, procesów komunikacyjno-interakcyjnych zachodzących w dialogu tutorskim, możliwych nowych potencjałów w obszarze dydaktyki oraz przekładu. Grzegorzczuk w artykule zatytułowanym *Tutoring w perspektywie kontekstowo-ekologicznej* prowadzi niezwykle inspirujące badawczo rozważania nad stosunkowo nową koncepcją postrzegania języka i interakcji komunikacyjnej przez pryzmat biokognitywistyki i ekologii języka oraz komunikacji. Autor z lingwistycznego punktu widzenia przygląda się holistycznej strukturze tutoringowania akademickiego jako zdarzeniu o „rekursywno-zwrotnym” charakterze spotkania dwóch osób „językujących” (*languageing*), które nie tylko zanurzone są w szerokim kontekście przekazu informacji, ale też znajdują się pod wpływem całego otoczenia i sygnałów z niego płynących. Jak pisze sam Autor:

Dwie jednostki „językujące” razem wchodzi w posiadanie umiejętności i wiedzy potrzebnych do uczestniczenia w wielu różnych czynnościach poza kontekstem porozumienia. Obydwie jednostki zatem poprzez teoriopoznawcze sprzężenie dokonują zmiany w swojej strukturze ontogenetycznej. Kontakt tutora i podopiecznego objawia się więc jako przebywanie we wspólnie wypracowa-

nej domenie porozumienia obejmującej język we wszystkich jego rozproszonych aspektach.

Grzegorzcyk przygląda się też spotkaniu tutorskiemu jako przestrzeni nie tylko biologistycznie pojmowanej komunikacji, tworzącej żywą strukturę o cechach autopojetycznych (samoregulujących się), ale też w kontekście uczeniowym, gdzie taki proces wielostronnego oddziaływania na siebie nawzajem oraz na środowisko – przy jednoczesnym odbieraniu z niego bodźców – jest przykładem wysoce ukontekstowanej i rzeczywistej edukacji, rozwoju i interaktywnego tworzenia nowej wiedzy. Jak pisze Urie Bronfenbrenner:

rozwój człowieka odbywa się poprzez procesy coraz to bardziej skomplikowanej wzajemnej interakcji pomiędzy aktywnym, ewoluującym biopsychologicznym organizmem, a osobami, obiektami i symbolami w jego bezpośrednim otoczeniu. (Bronfenbrenner 1994: 38)

Niewątpliwie taka optyka oddaje bardzo obrazowo złożoność procesów zachodzących podczas dialogu Tutora z Podopiecznym, a przy tym stanowi kompleksową ramę odniesień do jego naukowej interpretacji (środowisko, instytucja, proces, człowiek, emocja i poznanie).

Taką wyjątkową, bardzo środowiskową ramę dla funkcji społecznej tutoringingu zapewniła **Paula Gorszczyńska**, której udział w Projekcie zaowocował „wylaniem się” tutoringingu poza mury uczelni w sensie nie tylko symbolicznym, ale też całkiem rzeczywistym. Jej artykuł pt. *Tutoring – refleksja nad doświadczeniem* to namysł zarówno nad osobistym wymiarem doświadczenia zdobytego w trakcie szkoleń tutorskich, które porównuje strukturalnie z innymi formami doskonalenia zawodowego, jak i nad dydaktycznym znaczeniem dialogicznej edukacji spersonalizowanej w celu szlifowania umiejętności przekładu przez studentów Translatoryki Instytutu Anglistyki i Amerykanistyki UG. Gorszczyńska podkreśla szczególną wartość tutoringingu dla odnajdywania przez jej studentów własnych ścieżek rozwoju przy okazji wspomagania procesu pisania prac dyplomo-

wych i magisterskich. Jednak ambicje i przedsiębiorcze zacięcie zarówno jej jako Tutorki, jak i Podopiecznych, podsycane spotkaniami ewaluacyjnymi w Projekcie i wymianą wzajemnych przedsięwzięć badawczych, poprowadziły ją w drugim semestrze do podjęcia bezprecedensowej inicjatywy społecznej. Zrealizowany został projekt w projekcie: studenci pod kierunkiem Autorki zajęli się zagadnieniem audiodeskrypcji jako formy przekładu medium obrazu na słowo, tworząc autentyczne, autorskie materiały oparte na ogólnodostępnych filmach krótkometrażowych. Konsultując się ze specjalistami, korzystając z uwag wielu ekspertów zewnętrznych i wewnętrznych w UG, przygotowali kilkanaście pokazów, opatrzonych ścieżkami opisu fabuły towarzyszącymi regularnej ścieżce dźwiękowej po to, by umożliwić osobom niedowidzącym i niewidzącym jak najpełniejszy odbiór dzieła. Inicjatywa ta została ukoronowana dwoma pokazami dla społeczności Gdańska zorganizowanymi latem oraz zimą 2015 roku w KinoPorcie w dzielnicy Nowy Port. Głębia doświadczenia edukacyjnego Podopiecznych Pauli Gorszczyńskiej w połączeniu z rozwinięciem przez nich kompetencji społecznych (prezentowanie i charakterystyka filmów przed publicznością), rozmowy i informacja zwrotna uzyskiwana od samych Widzów, pozwalają Autorce stwierdzić, że:

Zainspirowani do działania i wyposażeni w praktyczne narzędzia warsztatu AD i lektora, studenci zyskali wgląd w swoją wrażliwość i wagę oddziaływania na życie innych poprzez dzielenie się swoim światem i talentem, bowiem „Jedynie tam, gdzie uwikłani jesteśmy w rodzaj żywej, wzajemnej relacji do drugiego, możliwe staje się przezwyciężenie barier naszego rozdzielania w takim stopniu, w jakim oboje partycypujemy w tańcu życia”. (Fromm 1999: 147)

Tropem doświadczeń w doskonaleniu sztuki przekładu pomiędzy językami podąża także **Jolanta Hinc**. W tekście zatytułowanym *Kompetencja translatorska w autorefleksji studenta-tłumacza – z doświadczeń pracy nad przekładem realizowanej w ramach projektu „Ideal Quality in Good Quantity”* przeprowadza badawczą analizę

monograficzną tekstów studenckich, które stanowiły, będąc częścią procesu tutorskiego, refleksję nad różnymi aspektami wpływającymi na zgodność przekładu z języka ojczystego na obcy (niemiecki) oraz z obcego na ojczysty. Autorkę interesowały zbieżności lub rozbieżności w ocenie tego, w jakim stopniu kierunek przekładu ma znaczenie dla typowania zagadnień szczególnie poddawanych metarefleksji studenckiej, wpływających ich zdaniem na semantyczną poprawność tłumaczeń. Autorka przy tym podaje definicje kompetencji translatorskiej, w ramy której ujmuje właśnie świadomość owych aspektów istotnych, do których należą określone umiejętności, wiedza i wąskie sprawności np. analizy, selekcji, doboru strategii itp. We wnioskach Hinc podkreśla, że wyizolowane przez studentów kategorie czynników, uczynionych przez nich tematem refleksji (przeważnie z racji poziomu trudności), odnoszą się głównie do tłumaczenia tekstu z języka niemieckiego na polski (np. recepcja tekstu, poprawność gramatyczna, kolokacje), co sugeruje, „iż w ocenie uczestników projektu przekład z języka niemieckiego na język ojczysty jest zadaniem o niższym stopniu trudności niż przekład na język obcy, a sam tekst, jego stylistyka i warstwa leksykalna nie stanowią tak wyraźnego asumptu do przemyśleń jak tekst obcojęzyczny”. To prowadzi Autorkę do konstatacji, że hermeneutyczne podejście do rozumienia tekstu i jego przesłania (czyli refleksyjny namysł) powinno też obejmować język ojczysty, mimo pozornie większej łatwości w percepcji, rozumieniu i przekładzie z tego języka.

**Adam Jarosz** pozostaje w obszarze tematyki językowej, badając odśloną dydaktyczną tutoring prowadzonego w ramach Projektu IQ. Tytułując swój rozdział: „*Czyżby nowy Sartre?*” – *czyli o drugiej edycji tutoring akademickiego jako o nowej formie nauczania trzeciego języka obcego studentów na kierunku lingwistyka stosowana*, Jarosz dokonuje bardzo metodycznej analizy samodzielnie opracowanego badania nad efektywnością spersonalizowanych tutoriali dla podnoszenia poziomu językowego studentów władających językami angielskim i niemieckim, a także ich wiedzy realio- i literaturoznawczej związanej z francuskim obszarem językowym. Na uwagę zasługuje

merytoryczny porządek, jaki został nadany tutorialom przez tego Tutora, ich systematyczność oraz kategoryzacja, która pozwoliła na obserwacje empiryczne, wzmocnione analizą ankiet dołączonych do projektu oraz własnych. Wyniki badania jednoznacznie pokazały pozytywny wpływ pracy jeden na jeden dla potwierdzenia ww. zmiennych: rośnie u studentów poziom świadomości językowej dzięki pracy z tekstem i jego interpretacją, poznawanie dzieł podnosi kompetencję literaturoznawczą, a kompleksowy wzrost tych umiejętności rzutuje na pogłębioną refleksję nad własnym warsztatem tłumaczy, którymi nierazko stają się absolwenci lingwistyki stosowanej.

Tekst **Joanny Redzimskiej** tworzy pomost prowadzący od treści merytorycznych, doskonalonych w tutorialach o określonym profilu specjalizacyjnym przez ww. Autorów, do drugiego brzegu: czynników motywacyjnych. Motywacja ma zdaniem Autorki wiele oblicz we współczesnym uniwersytecie, którego specyfikę, jako uwikłanej w zależności zewnętrzne (społeczno-kulturowe i polityczne) instytucji, można postrzegać jako wyzutą ze znaczących, motywacyjnych czynników. Redzimska czyni więc metaanalizę pojęcia „motywacja” na wiele sposobów: od motywacji własnej jako akademika, motywacji studenta do nauki i samorozwoju, motywacji liderów edukacyjnych, po motywującą rolę studentów dla nauczycieli, gdyż ich postawa znacząco wpływa na wewnętrzną motywację Prowadzących kształcenie w tej czy innej formie. Redzimska zapytuje, czy uniwersytet w Polsce może się zmienić, zaoferować coś, co buduje te wszystkie rodzaje motywacji wewnętrznej u wszystkich członków społeczności uczelnianej? I zaraz odpowiada:

takie metody jak tutoring dają szansę na to, aby z postawy biernej przejść do postawy czynnej i zaoferować nowe sposoby współpracy, które wysuwają na pierwszy plan kompetencje i umiejętności, które wychodzą daleko poza ten system. Jednym z bodźców do takiego działania jest na pewno zmiana w postawie – **motywacji** zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów.

**Monika Woźniak** dodaje do wątku motywacji w uczelni swój ważny głos specjalisty nauk o zarządzaniu, który zauważa istotę i wagę określonego poziomu chęci, woli i przedsiębiorczości studenta dla nadania sensu podejmowaniu studiów wyższych we współczesnej rzeczywistości ekonomicznej i społecznej. W swym artykule pt. *Tutoring – świadome studiowanie zarządzania* porusza niezwykle istotny temat świadomości studenta co do celu, dla którego decyduje się on na kierunek związany z zarządzaniem. Wymienia różne cele pozorne, nazywając je: „Studia jako inwestycja w stabilność”, „Realizacja marzeń”, „Pokoleniowość” lub stereotyp: „Trzeba mieć studia”. Powody prawdziwe niekiedy spychane są w „strefę cienia” (nazwaną tak przez Autorkę), ale bez zejścia do tej strefy w którymś momencie, zdaniem Woźniak, „nie jesteśmy w stanie być prawdziwie obecni w swoim życiu”. Ta świadomość jest szczególnie ważna w przypadku studiowania nauk o zarządzaniu, które wymagają autentyczności decyzji, wiary w siebie i sztuki zarządzania nie tylko innymi, ale przede wszystkim sobą samym. Dla przyszłej kariery w tej dziedzinie wymagane są natomiast kompetencje społeczne, takie jak sprawna argumentacja, spójność wniosków, sztuka analizy i syntezy, dobra komunikacja interpersonalna. Te aspekty wymagają zdaniem Autorki wyjątkowo zindywidualizowanej ścieżki studiowania zarządzania, na której mogą one być trenowane, doświadczane i wzmacniane („To na tutoring jest miejsce na trudne pytania i zaskakujące odpowiedzi, niewynikające z sylabusów przedmiotów, a jakże kluczowe dla spójnego zarządzania sobą, zespołem czy organizacją”). Woźniak tezy te popiera przytaczanymi badaniami w zakresie kompetencji absolwentów na rynku pracy i zwraca szczególną uwagę na nieustające wymagania wobec młodych pokoleń oraz uczelni, by kompetencje społeczne były priorytetowymi umiejętnościami, z jakimi absolwent kończy uniwersytet. Co ważne, nie chodzi tu o szablonowe treści KRK (Krajowych Ram Kwalifikacji), które są narzędziem pomocniczym dla formułowania celów, ale o autentyczną samosterowność i relacyjność, którą wypracować można najlepiej w przestrzeni spersonalizowanych kontaktów ucznia z mistrzem.

Bardzo podobną opinię wyraża w swoim artykule pt. *Cel i relacja w tutoringach akademickich* Justyna Giczela-Pastwa. Mimo że realizowany przez nią tutoring funkcjonował w dyscyplinie językowej, translatoryce, zauważa ona, podobnie jak Monika Woźniak, dwie najważniejsze kwestie, kluczowe dla wyjątkowości pracy tutorskiej na wyższej uczelni: celowość (specyfika celu edukacji) oraz relację (jej znaczenie dla kształcenia młodego absolwenta). Co ważne, Giczela-Pastwa skupia się na próbie zdefiniowania miejsca owych dwóch kluczowych znaczeń w systemie kształcenia instytucjonalnego, podobnie jak uczyniła to już też w kontekście motywacji Joanna Redzimska, budowania świadomości – Monika Woźniak, a podejmą w innych ujęciach jeszcze pozostali Autorzy, o których będzie mowa w dalszej części *Wprowadzenia*. Giczela-Pastwa dokonuje krytycznego oglądu zjawiska masowej skolaryzacji, usiłując dopatrzeć się realnych możliwości dla edukacji spersonalizowanej w dzisiejszym uniwersytecie, porównując te szanse z perspektywami na Akademii Muzycznej czy też analizując potencjał tradycyjnych zajęć fakultatywnych, seminaryjnych, ćwiczeniowych w zakresie translatoryki w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki UG. Teoretycznie można według niej odnaleźć potencjał dla maksymalnej indywidualizacji rozwoju studenta w uczelni tradycyjnej, ale z racji logistyki, czasu, wymiaru godzin i programowych obostrzeń, nie ma tam jednak przestrzeni dla autentycznej personalizacji kształcenia, tj. budowania razem ze studentem jego własnej ścieżki rozwoju oraz skupienia uwagi wyłącznie na jego/jej potrzebach. Nie ma przestrzeni na **relację**, w której, jak pisze Autorka, zachodzi dla studenta możliwość „znalezienia się w centrum uwagi wraz ze wszystkimi swoimi predyspozycjami i ograniczeniami – czasami jeszcze nieuświadomionymi – oraz doświadczenia autentycznego zainteresowania ze strony godnej zaufania osoby”. To jest przewaga tutoringów, którego najsilniejszym metanarzędziem jest zbudowanie relacji z Tutorem, pozwalającej na „zwiększenie motywacji i zapału do dalszej pracy, zdobycie umiejętności bardziej krytycznej lektury tekstów naukowych i ich wnikliwej analizy oraz poczucie większej samodzielności badawczej”.

**Dobrosława Korczyńska-Partyka** wraz z **Martyną Wielewską-Baką** podążają w swym artykule pt. *Tutoring akademicki a tutoring fiński: samodzielność w ramach systemu* jeszcze bardziej w stronę instytucjonalnych umiejscowień tutoringu. Ich wspólnie napisany tekst stanowi porównawczą charakterystykę dwóch modeli tutoringu, których obie doświadczyły, biorąc udział w dwóch równoległych Projektach realizowanych w UG: Projekcie IQ, w którym wdrożono model oparty na oksfordzkim modelu pracy mistrza z uczniem, oraz Projekcie „Kształcimy najlepszych – kompleksowy program rozwoju doktorantów, młodych doktorów i akademickiej kadry dydaktycznej Uniwersytetu Gdańskiego” uruchomionym na Wydziale Nauk Społecznych UG i wzorującym się na strukturze tutoringu wywiezionego z Politechniki w Turku w Finlandii. W obu przypadkach, jak piszą Autorki, „Tutoring, jakkolwiek rozumiany, dosłownie wypełnia lukę w systemie, niezagospodarowaną przestrzeń między prowadzącym a podopiecznym: mało uchwytną przestrzeń związku tego, co intelektualne i instytucjonalne z tym, co życiowe i emocjonalne”. Jednak różnią się paroma aspektami, przede wszystkim portretem Tutora, jego funkcją i zakresem odpowiedzialności. W przypadku tutoringu fińskiego tutorem jest starszy (niewiele) student, który koordynuje pracę wielodyscyplinarnych zespołów studenckich w ich wylęgarniach projektów-innowacyjnych pomysłów o aplikacyjnej naturze i pośredniczy w kontakcie z opiekunem projektów. Pieczę merytoryczną sprawuje co prawda nauczyciel-tutor, jednak model fiński wydaje się celować przede wszystkim w przygotowaniu studenta-tutora do doskonalenia jego kompetencji organizacyjnych, transformacyjnych, sprawczych społecznie. Tutoring oksfordzki skupia się natomiast bardziej „zaczisnie” i indywidualnie na osobowym rozwoju myślenia i sprawczości jednostki, by dopiero potem przekładać to na działania społeczne. Autorki, porównując oba systemy, wyodrębniają różne kryteria, według których pokazują, w jaki sposób spełnia je TA, a w jaki TF. Interesującym wnioskiem, do którego dochodzą, jest to, że *de facto* oba systemy zdążają ku jak najdoskonalszemu przygotowaniu absolwenta do opuszczenia murów uczelni z pełnią kompetencji, po-



zwalających na odnalezienie swego miejsca zawodowego i spełnienia osobistego. Kształcą bowiem do personalnej sprawczości, uważności i przez to też kreatywnej współpracy zespołowej w społeczeństwie.

Zamykający tom tekst **Beaty Karpińskiej-Musiał** swoim tytułem *Czy tutoring akademicki jest skazany na elitarność? Szanse i rozczarowania w kontekście kształcenia systemowego w polskiej akademii* nawiązuje również do ideowego oraz systemowego usytuowania tutoringu w polskim szkolnictwie wyższym i jest głosem usiłującym objąć tę tematykę z dwóch podsumowujących, szerokich perspektyw: zewnętrznej, za którą Autorka postrzega optykę uniwersytetu neoliberalnego, oraz wewnętrznej, w której sięga po korzenie uniwersytetu liberalnego. W jej skromnym zamiarze ma to być głos postulujący o spojrzenie na elitarność formy kształcenia reprezentowanej przez tutoring w sposób uniwersalny, stojący ponad podziałami na ideologii, dyskursy, polityczne uwikłania tradycji funkcji uniwersytetu. Przy świadomości niezwykle szerokiej skali tych zależności, o jakich piszą Autorzy niniejszej książki, Karpińska-Musiał upatruje w tutoring po trosze każdej z elementarnych struktur, które czynią ją z jednej strony ideą, z drugiej formą/metodą pracy, a z jeszcze innej holistycznym – w ujęciu relacji wspierającej Carla Rogersa – zdarzeniem o unikalnym klimacie zaufania i podziwu dla wiedzy. Wiedzy obopólnej studenta i tutora. Zdarzeniem, w którym króluje szacunek i uznanie – przymioty flagowe dla kultury uniwersytetu. Dlatego też proponuje spojrzenie na elitarność tutoringu z jednej strony jako na najwyższą jakość usługi edukacyjnej (zapożyczając terminologię „korporacyjną”), a z drugiej jako na wyjątkowy dialog dusz i umysłów, o jakim mówi uniwersytet wolny. Tutoring jest też w opinii Autorki pewnym narzędziem (tu pojawia się echo dyskursu metodycznego) w budowaniu kultury organizacji o określonym profilu. Nie rujnuje to jednak jego statusu jako filozofii i paradygmatu kształcenia, opartych na wartościach wysoce humanistycznych. Tutoring to bowiem autentyczna postawa całościowej ciekawości poznawczej i gotowość do wspierania młodego człowieka w dążeniu do doskonałości akademickiej. Dla jednych będzie tą doskonałością poznanie, dla innych

własny rozwój osobisty, do którego prowadzi budowanie kompetencji kluczowych. Karpińska-Musiał wyraża też pogląd, że tutoring nie należy postrzegać jako oferty jedynie dla wybrańców losu. On jest dla każdego, ale nie każdy zechce – co pokazują badania i historie zawarte w tej monografii – z niego skorzystać w pełni. Czy zatem zadaniem uniwersytetu, w jego każdej odsłonie, nie jest **pokazać** studentowi, że warto? Uniwersytet wolny to nie jest uniwersytet bez misji. O tym, że za kształceniem i wychowaniem stoi zawsze jakaś misja, nie trzeba przekonywać nikogo. Może więc warto zastanowić się, czy misją współczesnego uniwersytetu, a w nim zwłaszcza nauk humanistyczno-społecznych, nie jest wskazywanie studentom wielu dróg wyboru: ścieżek o różnej skali elityzmu, tak, by wybór był dokonywany przy pełnej świadomości jego konsekwencji? Wybór bowiem to wolność. Wewnętrzna, a nie zależna od panujących na zewnątrz akademii „warunków atmosferycznych”.

W ten sposób różnorodne ujęcia Autorów pozwalają na bardzo wielostronny ogląd edukacji prowadzonej w formie spersonalizowanego dialogu między dwiema upodmiotowionymi jednostkami, spotykającymi się w uniwersytecie. Doświadczenia w Projekcie IQ przywróciły, jak się wydaje, zapomnianym pojęciom **potencjału**, **szansy**, **zaskoczenia** i **satysfakcji** nowe znaczenia na „agorze” kreowania kultury akademickiej. Oby okazało się, że jest to załączek procesu długotrwałego, który podniesie jakość interdyscyplinarnej współpracy akademickiej nauczycieli oraz ich osobistą sztukę dydaktyczną z płaszczyzny dzisiejszego udziału w Projekcie daleko w przyszłość uniwersytetu. Tymczasem zapraszam do tej inspirującej lektury.

Beata Karpińska-Musiał  
Gdańsk, styczeń 2016

## Bibliografia

- Bonwell C.C., Eison J.A. (1991). *ASHE-ERIC Higher Education Report no. 1. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Cannady R.E., Gallo K.Z. (2016). *Write now! Using Reflective Writing Beyond the Humanities and Social Sciences*. "Journal of Further and Higher Education" 40(2): 188–206.
- Emig J. (1977). *Writing as a Mode of Learning*. "College Composition and Communication" 28(2): 122–128.
- Lucas G.M. (2010). *Initiating Student-Teacher Contact via Personalized Responses to One-Minute Papers*. "College Teaching" 58: 39–42.
- Zoller U. (1993). *Are Lecture and Learning Compatible? Maybe for LOCS: Unlikely for HOCS*. "Journal of Chemical Education" 70(3): 195.



Jarosław Jendza

# Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania

## Wprowadzenie

Niniejszy tekst jest próbą tematykacji dwóch możliwych odsłon tutoring w uniwersyteckiej edukacji studentów, a wywód podjęty poniżej rozpoczyna przybliżenie dystynkcji **nabywania i tworzenia** znaczeń w toku studiowania. Wstępnie szkicuje ona linię demarkacyjną pomiędzy dwiema wizjami uniwersytetu: relacji nauczyciel akademicki – student, kwestii indywidualizacji procesów uczenia się oraz celów kształcenia podejmowanego przez studentów również w ramach tutoring akademickiego. Następnie postaram się umiejscowić pojęcie tutoring w ramach kategorii systemu dydaktycznego, to znaczy zaproponuję *locus* owego pojęcia w szerszej siatce kategorialnej. Pobudki do podjęcia się tego zadania dalekie są od wszelakich, i skądinąd bardzo potrzebnych, prób systematyzacji pojęć w dydaktyce szkoły wyższej. Stawiam sobie znacznie skromniejszy cel.

Uważam zabieg uściślenia interesującego nas tu pojęcia za o tyle istotny, że pociąga on za sobą wiele konsekwencji teoretycznych i praktycznych. Czym innym będzie bowiem tutoring, jeśli przyjmiemy, że jest on metodą dydaktyczną, a zupełnie czym innym, jeśli

uznamy, że jest to forma pracy ze studentem. Jeszcze inaczej zaś będzie w sytuacji, gdy zgodzimy się, że dobrze ugruntowane w literaturze dydaktycznej podziały nie są adekwatne do opisu i (b)lokowania tutoringów.

Na tym etapie sygnalnie tylko wskazuję na ryzyko pomijania kulturowego i epistemologicznego aspektu tutoringów w sytuacji akceptacji stanowiska, zgodnie z którym stanowi on formę działania dydaktycznego, zaś w momencie pomyślenia go jako pewnej **praktyki społecznej** te dwa potencjalnie zapoznawane wymiary i ich istotność ujawniają się z całą mocą, co oczywiście zmienia nie tylko optykę intelektualną wokół tutoringów, ale przede wszystkim pozwala na pogłębiony i krytyczny namysł nad jego możliwościami i ograniczeniami.

W kolejnej części tekstu przedstawiam podstawowe założenia metodologiczne i rezultaty badania empirycznego przeprowadzonego w trakcie realizacji procesu tutorskiego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego w latach 2014–2015. Zastosowane tu komparatywne, jakościowe studium przypadku pozwoli sproblematyzować, a może także dookreślić warunki możliwości implementowania tutoringów w uniwersyteckim kształceniu studentów.

Rozważania czynione w niniejszym tekście zakończę postawieniem kilku pytań o charakterze zarówno dydaktycznym i organizacyjnym, jak i po wielokroć marginalizowanym: etycznym i społecznym, uważam bowiem, iż gwoli rozumienia tego zyskującego popularność w Polsce, choć przecież wielowiekowego w krajach anglosaskich podejścia, musimy wyzbyć się bezkrytycznie optymistycznych i/lub wybiórczo eklektycznych haseł na rzecz wnikliwego myślowego przepracowywania tejsze „*innowacji*” dydaktyczno-organizacyjnej.

## Edukacja uniwersytecka w perspektywie nabywania i tworzenia znaczeń

Pytanie o edukację uniwersytecką studentów w kontekście kategorii **znaczenia** – czy też lepiej – **znaczeń**<sup>1</sup>, odnosi się do określonych ujęć ontologicznych, epistemologicznych, społecznych i psychologicznych dotyczących procesów uczenia się i nauczania.

**Znaczenie** jako kategoria ważka nie tylko dla dydaktyki (Klus-Stańska 2010: 277–278), czy szerzej, teorii kształcenia (Kruszewski 2000: 238), ale także i dla ogólnej metodologii poznania naukowego (Zybertowicz 1995) dostrzeżona została wraz z przewrotem anty-scjentystycznym w naukach społecznych (Schütz 1984: 137–192). Na gruncie psychologii właściwie nieomal od początków jej wyodrębnienia jako samodzielnej dyscypliny naukowej znajdowała poczesne miejsce, lecz niewątpliwie najwyraźniej widać ją bodaj w konstruktywizmie<sup>2</sup> i psychoanalizie (por. np. Lacan 2008: 4–51). W filozofii, która stanowi przecież podstawę wszelkiego dociekania naukowego w naukach humanistycznych i społecznych, istotność **znaczenia** ujawniła się wraz z rozwojem fenomenologii oraz hermeneutyki (Pilch, Bauman 2001: 267–277), zaś w socjologii można je wiązać choćby z interakcjonizmem symbolicznym (Hałas 2012: 69–249), albo – jak ujęła to onegdaj Anna Wyka – z rozwojem paradygmatu interpretatywnego i tym samym wyjściem poza granice socjologii ilościowej (Wyka 1993: 11–20).

Próbując zdefiniować znaczenie w ogromnym i mocno redukcjonistycznym skrócie, należy skonstatować, iż funkcjonuje ono w ten sposób w umyśle, że człowiek konstruuje, negocjuje i sankcjonuje

---

<sup>1</sup> Wskazanie na liczbę mnogą jest w tym kontekście o tyle istotne, że wskazuje na pluralność sposobów rozumienia świata i działania zgodnie z nimi. W dalszej części tekstu będziemy jednak posługiwać się liczbą pojedynczą.

<sup>2</sup> Przede wszystkim zaś w jego społecznych odsłonach. Mamy tu na myśli szczególnie prace takich autorów jak np. L.S. Wygotski, J.S. Bruner.

pewne interpretacje wybranych fragmentów rzeczywistości, co w konsekwencji składa się na jego obraz świata, zgodnie z którym działa. Przykładowo, w zależności od tego, co dla danej całości społecznej oznacza „kobieta”, „student” albo „uniwersytet” jej działania wobec rzeczonych konstruktów będą nabierać określonego kształtu, bowiem wiązać się z konkretną pulą znaczeń im nadawanych, poza które właściwe wyjść nie można, albo przynajmniej jest to niezwykle trudne<sup>3</sup>.

W tym kontekście warto zapytać o źródło znaczeń obecnych w świadomości konkretnego człowieka, naiwnością byłoby bowiem sądzić, że każdy z nas nosi w sobie indywidualne i unikalne interpretacje. Gdyby bowiem tak było, nie byłibyśmy w stanie komunikować się ze sobą, współistnieć i tworzyć trwałych grup społecznych. Doniesienia z badań choćby fenomenograficznych ujawniają, że choć poszczególne jednostki różnią się od siebie w tym, jak rozumieją określone fenomeny, to jednak podzielają pewną pulę znaczeń, która to – jeśli grupa jest pod jakimś względem stosunkowo jednorodna – jest ograniczona i względnie niezmienna (Jurgiel-Aleksander 2013: 66–72).

Mamy zatem do czynienia ze sferą intersubiektywności, która stanowi swego rodzaju agorę, na której dochodzi do wymiany i uzgadniania znaczeń. Jednakże odwołanie się do kategorii znaczenia, jako ważnej dla rozumienia procesów dydaktycznych, uwypukla również fakt, że człowiek jest istotą **aktywnie** przekształcającą dobiegające doń informacje (Bruner 1978; Bruner i in. 2009: 25–181). Wydaje się zatem, że skądinąd popularne myślenie o studencie, który jest *tabula rasa*, **pustym naczyniem**, które należy, w toku edukacji uniwersyteckiej, napełnić właściwą treścią, a niekiedy także usunąć z niego treść wadliwą, ma współcześnie wątle podstawy teoretyczne. Co więcej, naukowcy zajmujący się badaniem ukrytego programu instytucji

---

<sup>3</sup> W odniesieniu do rozwoju moralnego ów aspekt interesująco opisują Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer, wskazując na stadia tego rozwoju, a jednocześnie charakteryzując, jak trudno jest osiągnąć stadium, które określają oni jako **postkonwencjonalne**, umożliwiające etyczną transgresję (Kohlberg, Mayer 1993).



edukacyjnych (Meighan 1993: 69–84) wzmacniają powyższy argument, mówiąc, że kluczowe kompetencje i wiedza, które studenci „wynoszą” z uniwersytetu, mieszczą się w ogromnej większości poza oficjalnymi treściami (Meighan 1993: 74), co zresztą uwidacznia się w publikacjach zwracających uwagę na konieczność koncentracji na kompetencjach miękkich i międzykulturowych w edukacji (Jagiello-Rusiłowski, Immanchiyev 2015: 56–68). Wracając jednak do źródła znaczeń, które studenci budują w edukacji akademickiej, dowiedliśmy dotychczas, iż w kontekście współczesnych ustaleń wiedzy naukowej z zakresu dydaktyki szkoły wyższej i dyscyplin z nią związanych, należy skonstatować, iż właściwie to oni sami są budowniczymi swojego horyzontu rozumienia. Nie robią tego jednak w pojedynkę, a raczej wchodzą na agorę i tam w obustronnych lub wielostronnych relacjach społecznych dochodzi do wspólnego konstruowania wiedzy.

W tym miejscu kilku słów dookreślenia domaga się przywołana wyżej metafora **agory**. Jak każda metafora, także i ta odnosi się wyłącznie do wybranych cech domeny źródłowej. Idzie tu przede wszystkim o myślenie o agorze w kontekście miejsca spotkania różnych (także pod względem klasy społecznej) ludzi, którzy wymieniają poglądy i opinie dla nich istotne (Wallis 1979: 25–30). Agora w pewnym sensie zrównuje deliberujących wobec kwestii, którą poruszają. Nie oznacza to bynajmniej zniesienia asymetrii wiedzy oraz dążenia do romantycznego i pociągającego ideału partnerstwa edukacyjnego, ale raczej chodzi o to, że różne osoby stają wobec **uznanego wspólnie za ważny** problemu jako w pewnym zakresie niekompetentni. Pozostawmy na razie pytanie otwartym, czy tutoring ma potencjał, i ewentualnie, w jakich warunkach przypomina **agorę** i przejdźmy do kwestii dla tej części wywodu podstawowej, to znaczy do naszkicowania różnicy pomiędzy studiowaniem rozumianym jako nabywanie znaczeń oraz tym, które określilibyśmy jako ich konstruowanie.

Studiowanie jako nabywanie znaczeń Teresa Bauman wiąże z pedagogicznymi poglądami Johanna F. Herbarta (Murzyn 2010: 31–78) i ujmuje je w następujący sposób:

Proces kształcenia rozumie się [tu – przyp. J.J.] jako **przekazywanie** nagromadzonej przez pokolenia **gotowej wiedzy**, posiadającej swoją rangę i znaczenie. Główną rolę w tym procesie odgrywa przekazujący wiedzę (nauczyciel, książka itp.) jako ten, który **wie więcej i lepiej**, a jego zadanie polega na odpowiedniej manipulacji dostępnymi mu **środkami**, aby wiedza przez niego przekazywana stała się jednocześnie wiedzą nauczanego. Kształcenie utożsamiane jest z **jednostronnym przekazywaniem informacji** i troska dydaktyków skupia się na maksymalizacji **efektywności** tego procesu<sup>4</sup>. (Bauman 2011: 114)

Jak widać, w powyższym ujęciu mamy do czynienia z wyraźnym podziałem na tego, który jest w posiadaniu obiektywnej wiedzy, oraz tego, któremu ową wiedzę należy przekazać, a zatem *modus* bycia nauczyciela akademickiego w relacji ze studentem to ściśle określona i nieprzekraczalna hierarchia, a idealna sytuacja jest wtedy, gdy student wiernie odtwarza wiedzę, którą uprzednio zaprezentował mu nauczyciel akademicki. Naturalnie ten sposób myślenia jest częstokroć krytykowany (np. Bauman 2006: 177–179; Sajdak 2013: 120–132), a nauczyciele akademicy deklaratywnie wyrażają wobec niego daleko idący sceptycyzm, niemniej jednak, jak pokazują badania, jest on niezwykle trwały i wciąż szeroko obecny w praktykach edukacyjnych i to nie tylko na szczeblu kształcenia uniwersyteckiego (Bauman 2011: 34–40; Gołębnik 2006: 125; Klus-Stańska 2009: 12; Klus-Stańska 2011: 138–140). Peregrynacje w poszukiwaniu przyczyn owej trwałości mogą nas prowadzić w co najmniej dwóch kierunkach, z których pierwszy to **trop indywidualny**, a drugi to rozmaite **destynacje społeczne**, choć oczywiście stykają się one ze sobą i nie stanowią zupełnie oderwanych światów.

Trop indywidualny wiązać można zarówno z nieświadomością, niedocenianiem, jak i po prostu lekceważeniem wiedzy dydaktycznej, która mogłaby być pomocna nauczycielom akademickim w ich

---

<sup>4</sup> Wszystkie podkreślenia w tym i kolejnych cytatach pochodzą od autora niniejszego tekstu.

codziennej pracy. Owa nieświadomość została dobitnie zaprezentowana w badaniach realizowanych w Uniwersytecie Gdańskim przez Teresę Bauman (Bauman 2011: 200–203), gdzie dziewięćdziesiąt pięć procent badanych nauczycieli akademickich ocenia swą wiedzę i umiejętności dydaktyczne jako co najmniej dobre (Bauman 2011: 24). Ów trop indywidualny można odnieść do wielowątkowych wyników badań realizowanych w Ośrodku Poznańskim nad kapitałem społecznym samych studentów (Dudzikowa i in. 2013: 91–378).

Cel społeczny zaś interpretujemy, biorąc za podstawę zarówno porównawcze analizy instytucji uniwersytetu (Kwiek 2010: 377–390), jak i ich szersze kulturowo-historyczno-geograficzne konteksty funkcjonowania (Leder 2014; Sowa 2011; Hryniewicz 2004; Sztompka 2007; Koralewicz, Ziółkowski 2003). Oba tropy powrócą szerzej w niniejszym tekście na etapie próby interpretacji studiów przypadków, będących empiryczną częścią wywodu. Wcześniej jednak, przede wszystkim scharakteryzuję przyjęte podejście metodologiczne wraz z uzasadnieniem doboru próby badawczej i opisem procedury postępowania z materiałem. W tym momencie wrócimy jednak jeszcze na moment do drugiego sposobu postrzegania studiowania w uniwersytecie.

Odmianą od rozumienia studiowania jako nabywania znaczeń jest perspektywa tworzenia znaczeń przez studentów w toku edukacji uniwersyteckiej. Będę ją wiązała ze wspomnianymi wyżej refleksjami odnoszącymi się do pojęcia znaczenia, a w kontekście psychologicznym do konstruktywizmu, zwłaszcza w jego społecznej odmianie. W zakresie akademickiego kształcenia studentów w uniwersytecie odwołam się do charakterystyki jakości tego procesu zaproponowanej przez Teresę Bauman, która pisze tak:

Zadanie nauczyciela akademickiego, zgodnie z tą koncepcją, jest pojmowane jako **stwarzanie okazji do uczenia się**, jako **wprowadzanie** w tajniki wiedzy określonej dyscypliny, **wskazywanie możliwych dróg** poszukiwań i zachęcanie do **samodzielnego** ich penetrowania. Praca nauczyciela jest w dużej mierze **inspiracją** merytoryczną,

bowiem „[n]ajważniejsza rola wielkich ludzi polega na tym, że odsłaniają nam nasze własne możliwości”. Nauczyciel akademicki jest takim Sokratejskim Dajmonionem – kimś drugim, kto pomaga w poszukiwaniach, **wskazuje na popełniane błędy, podsuwa przydatne narzędzia** do samodzielnego rozwiązywania problemów, czasem do czegoś namawia lub czegoś zabrania, zawsze **zachęca** swych uczniów do **wspólnego wysiłku** myślenia, do **wymiany poglądów i wątpliwości**. O efekcie tak rozumianego procesu kształcenia decyduje nie tylko **siła indywidualności i oddziaływań nauczyciela**, lecz także **stopień gotowości ucznia** do poddania się tym oddziaływaniom. (Bauman 2011: 116)

Cytowana wyżej Autorka wyraźnie sygnalizuje konieczność obustronnej zgody i zaangażowania w proces, a także gotowość obu stron do przyjęcia prowizoryczności wiedzy naukowej. Aby owe obustronne przyzwolenie na uczenie się mogło się ziścić, obie strony muszą mieć możliwość zarówno dobrowolnego jego podjęcia, jak i odmowy wzięcia udziału w tak pomyślanym procesie. Stąd też próby implementacji tutoringu jako obowiązkowej części kształcenia – przynajmniej w tym ujęciu – są poważnym ograniczeniem, które może utrudniać, a nawet uniemożliwiać jego sensowną realizację. Autonomia w ponawianiu, która zresztą zdaniem niektórych teoretyków kształcenia (Hessen 1997: 163) jest cechą charakterystyczną uczących się dorosłych, a tym samym studentów uniwersytetu, stanowi zatem podstawę sensownego studiowania.

Inaczej rzecz ujmując: za warunek *sine qua non* tutoringu w tej optyce uznaję liberalizm edukacyjny w uniwersytecie. Takie myślenie o kształceniu bliskie jest demokratycznemu łaadowi społecznemu, podmiotowym relacjom między ludźmi, ale nade wszystko wolności **od** (auto)cenzury i dyscyplinowania i **do** dysponowania sobą (Gadamer 2008: 254).

## System dydaktyczny a tutoring

Przedstawiwszy kwestię studiowania w uniwersytecie w dwóch odmiennych szkołach myślenia o edukacji akademickiej, spróbujmy odpowiedzieć na pytanie o to, gdzie w systemie dydaktycznym lokuje się tutoring.

Jak wspomniałem wyżej, nie idzie tu o próbę systematyzacji czy też pragnienie ścisłego zdefiniowania pojęcia. Tutoring bowiem, jak każde inne pojęcie w humanistyce, wymyka się próbom domknięcia, jest różnorodnie traktowany i z pewnością odmiennie realizowany. Taki stan rzeczy traktuję nie tylko jako naturalny, ale także i pożądany.

Przyjąwszy takie założenie, będę jednak starał się dowodzić, że określone jego translacje mogą powodować rozmaite konsekwencje, jak w przypadku innych licznych idei i rozwiązań z zakresu dydaktyki. Warto tu wspomnieć choćby swoistość recepcji takich kategorii jak: integracja wiedzy, projekt edukacyjny, grywalizacja, indywidualizacja, aktywizacja uczenia się i szeregu innych działań, które przeniesione z kultur edukacyjnych o odmiennych tradycjach nabierały w polskiej rzeczywistości edukacyjnej treści dalece odbiegające od swych źródeł. Skróceniowo rzecz ujmując: owe przekształcenia, w zasadzie bez wyjątków, dopasowywały ją do transmisyjno-autorytarnych realiów rodzimej edukacji, a częstokroć także ze względu na zawarty w nich określony model relacji międzyludzkich były i są dostosowywane w taki sposób, aby nie burzyć homeostazy poznawczej różnych aktorów zaangażowanych w tradycyjnie i technicznie pojmowane działania kształceniowo-edukacyjne, marginalizując jednocześnie ich epistemologiczne i kulturowe uwarunkowania (Jendza i in. 2015: 46–55).

Rozpocznijmy więc tę część tekstu od doprecyzowania kategorii **systemu dydaktycznego**, wskazując jednocześnie na jego immanentne elementy i ich wzajemne powiązania. Czesław Kupisiewicz ujmuje to zagadnienie następująco:

całokształt zasad organizacyjnych oraz treści, metody i środki nauczania – uczenia się, tworzące spójną wewnętrzną strukturę i podporządkowane realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia. (Kupisiewicz 1976: 38)

Działania dydaktyczne nieodłącznie wiążą się z wychowaniem. Niepodobna pomyśleć procesu nauczania – uczenia się bez wychowania. Pogląd, zgodnie z którym kształcenie akademickie ogranicza się do pogłębiania wiedzy i nie odnosi się do wychowania, był wielokrotnie demystyfikowany, lecz w odniesieniu do funkcjonowania kształcenia akademickiego ujawniają ten fakt choćby analizy empiryczne dotyczące istotności oddziaływań i konsekwencji ukrytego programu uniwersytetu (Pryszmont-Ciesielska 2010). Z tej właśnie przyczyny warto się odwoływać do kategorii nieco szerszej, choć z systemem dydaktycznym powiązanej, a mianowicie do systemu **kształcenia**. Jednocześnie warto mieć na uwadze cechy charakterystyczne systemu jako takiego. W dydaktyce ogólnej niekiedy zwraca się uwagę na jego kluczowe i nieodłączne elementy, o których wspomnę nieco później. W tym momencie jednak poruszę dwie inne kwestie.

Po pierwsze system ma zdolność samoopptymalizacji, zatem cechuje się pewnym dynamizmem i nieustannie podlega zmianom. Powyższa cecha stawia pod znakiem zapytania wszystkie te podejścia, zgodnie z którymi określony pomysł dydaktyczny czy nawet innowacja charakteryzują się raz na zawsze danymi prerogatywami, np. ścisłym wyróżnieniem następujących po sobie kroków do replikacji.

Innymi słowy, jeśli chcielibyśmy postrzegać dane rozwiązanie dydaktyczne jako pretendujące do systemu, pierwszym warunkiem, który musi zostać spełniony, jest jego zdolność do odśrodkowej zmiany. Dodajmy – zmiany inicjowanej przez różne podmioty zaangażowane w konkretną sytuację dydaktyczną. Myśląc tu o zadaniu tutora (choć uwaga ta dotyczy w równym stopniu i jego podopiecznych), powinniśmy skonstatować, iż musi on posiadać złożone kompetencje interpretacyjne umożliwiające twórcze działanie w konkretnych sytuacjach dydaktycznych wraz z umiejętnością

kontekstowania (Rutkowiak 2010: 174–175) procesu, który organizuje, co zawiera się w metaforze nauczyciela (tu: tutora) jako (auto) krytycznego i transformatywnego **intelektualisty** (Giroux 1988: 125–128). Jest to warunek znacznie ograniczający możliwości stosowania tak pojętego tutoringu, bowiem w tej optyce zarezerwowany jest on dla niewielkiej grupy wysoce samoświadomych nauczycieli akademickich, stanowiących elitę dydaktyczną uczelni wyższych, choć oczywiście nie anihiluje to prawa do uczenia się bycia tutorem przez szerokie rzesze kadry naukowo-dydaktycznej uniwersytetów.

Po drugie system poporządkowany jest celowi. W naszym przypadku jest to cel kształcenia właściwy tutoringowi. Jeśli przyjąć typologię form celów kształcenia zaproponowaną przez Piotra Zamojskiego<sup>5</sup>, czyli uznać, że cel może być traktowany w kategoriach **finalizmu utopijnego, eschatologicznego oraz procesualizmu** (Zamojski 2010: 303–326), warto podjąć się próby odpowiedzi na pytania nie tylko o to, jaki (w sensie jego treści) cel określa dany proces, ale przede wszystkim o to, jaką formę ma ów cel, jaka jest procedura jego wytworzenia oraz z jakimi konsekwencjami etycznymi i dydaktycznymi wiąże się opowiedzenie po którejś ze wspomnianych form. Wydaje się bowiem, że o ile treść celu poszczególnych tutoriali jest kwestią dość oczywistą w myśleniu o tutoring, o tyle refleksja nad sposobami jego precyzacji, zwłaszcza zaś znaczeniu jego formy, umyka analizom. Taka sytuacja jest niekorzystna nie tylko dlatego, że może ograniczać rozumienie tutoring jako takiego, lecz przede wszystkim ma głęboko etyczny i długoterminowy wymiar. Jak twierdzi Autor, to właśnie forma celu, a niekoniecznie jego treść „ma znaczenie dla relacji i interakcji tworzących [...] proces” (Zamojski 2010: 297). Skoro tak, to warto zapytać, jaka forma celu ma potencjał niereifikowania podmiotów uwikłanych w określoną sytuację dydaktyczną, co wydaje się istotne, jeśli na serio mamy uznać tutoring – zgodnie

---

<sup>5</sup> Pomijamy w tym miejscu szersze rozwinięcie rozumienia przez autora powyższych perspektyw, nie to jest bowiem głównym celem prezentowanego tekstu, zaś Czytelnika bliżej zainteresowanego tą tematyką odsyłamy do jego książki.

zresztą z ochoczo przeszczepianą na grunt polski nowomową dydaktyczną – za edukację spersonalizowaną<sup>6</sup>.

Wracając zatem do problematyki formy celu tutoringingu i groźby instrumentalizacji tego procesu, szczególnie inspirującą znajduję perspektywę określoną przez Zamojskiego jako **procesualizm**, w którym

cel kształcenia musi być rozumiany jako wydarzający się w [...] procesie [np. tutorialu – przyp. J.J.] sens, to znaczy jako **sens relacji i interakcji tworzących ów proces**. Nie jest on zatem czymś, co następuje *ex post*, nie jest wynikiem, skutkiem czy efektem kształcenia, ale sensem jego procedowania, sposobem wydarzania się. (Zamojski 2010: 316)

Tak pomyślana forma celu całkowicie zmienia optykę rozumienia sensu tutoringingu, a także udziału zarówno tutora, jak i jego podopiecznego. Będąc zaangażowanymi w tutorial, jego uczestnicy nieustannie nadają mu unikalne, choć częściowo intersubiektywne, sensory. W tym kontekście tutorial nie służy realizacji celu, którego synonimem jest założony wcześniej efekt, np. esej, nawet wtedy, gdy do głosu zostaje na poważnie dopuszczony *tutee*. Myślenie o procesie tutorskim, a tym samym o rolach obu jego uczestników, który ma zakończyć się jakimś produktem, instrumentalizuje ten proces, a tym samym eliminuje poznanie dla poznania i w konsekwencji znosi autoteliczny wymiar spotkania dwóch osób, które stają w obliczu ważkiej dlań kwestii.

Myślenie kategoriami **finalizmu eschatologicznego** (Zamojski 2010: 306–311), a zatem ujęcia, w którym cel przyjmuje formę urzeczywistnionego po procesie, a zarazem wymiernego rezultatu, który

---

<sup>6</sup> Rezygnujemy tu z polemiki z klasyfikacją typów edukacji będącą podstawą wyróżnienia tutoringingu jako edukacji **spersonalizowanej** w odróżnieniu od edukacji **masowej** i **indywidualizowanej**, choć uznajemy ową klasyfikację za wysoce wątpliwą i niewystarczająco udokumentowaną. Zresztą teoretycy tego podejścia mają w tej sprawie odmienne zdania. Przykładowo Adrianna Sarnat-Ciastko traktuje tutoring jako metodę **indywidualnego** nauczania i wychowania (Sarnat-Ciastko 2015: 13–23). Poważne zajęcie się tą sprawą wymagałoby odrębnego tekstu.



jednocześnie jest wypracowywaną w toku spotkań tutorskich przyczyną (Zamojski 2010: 307), czy też lepiej czymś, ze względu na co ów proces toczył się (Zamojski 2010: 38), prowadzi do określonego skutku. Przykładem takiego skutku może być np. esej naukowy, fragment pracy naukowej opracowanej pod kątem tutora, wydarzenie naukowe wieńczące(!) proces itp.

Twierdzę, że efekt tutorialu nie może być przesłanką, która stoi u podstaw tego procesu. To oznacza, że możemy mieć do czynienia z sytuacją cennego dla obu stron tutorialu, który jednakowoż nie wyda materialnych owoców, oraz z drugiej strony z przypadkiem, w którym jego efektem końcowym będzie znakomicie napisany esej, rzetelnie przeprowadzone badanie bądź spektakularny sukces podopiecznego, lecz będzie on pozbawiony indywidualnego, głębokiego tworzenia sensu. Drugi przypadek uznaję za jałowy, bez większej wartości zarówno egzystencjalnej, jak i naukowej. Innymi słowy, tutorial może się zakończyć jakąś materialnością o ponadprzeciętnych walorach, ale powinien być to wyłącznie produkt uboczny, coś zaledwie towarzyszącego tutorialom i relacji tutor – *tutee*, zaś jego podstawowym sensem jest nieustanna i wielokierunkowa kontekstualizacja kwestii podjętej przez obu uczestników tego procesu.

Omówiwszy przyjętą tu perspektywę myślenia o nieinstrumentalizującym celu kształcenia, którą wywodzę z ustaleń Piotra Zamojskiego, podkreślam z całą mocą, iż wszystkie inne elementy, jak i cała struktura systemu dydaktycznego czy też systemu kształcenia – jak chciałbym postrzegać tutoring – są owym celem, także w ich formie, podporządkowane. A zatem ów „całokształt zasad organizacyjnych”, a także „metody i środki” będące immanentnymi elementami tego systemu trzeba pomyśleć tak, aby tworzyć sytuacje wydarzania się procesualnie pojmowanego celu kształcenia. Stąd też ramowe opisy tutoringu popularne w literaturze poświęconej temu podejściu, zgodnie z którymi np. określa się, że typowy „proces obejmuje osiem lub więcej spotkań, które powinny odbywać się nie rzadziej niż raz w miesiącu” (Czekierda i in. 2015: 24) traktuję z życzliwym przymrużeniem oka, mając świadomość, że choć

w praktyce dydaktycznej tak to rzeczywiście najczęściej wygląda, to jednak nie tu tkwi sedno sprawy. Zakładam też, iż być może dla osób całkowicie niezaznajomionych z naukami pedagogicznymi – takie techniczne i popularyzatorskie opisy stanowią wartościową wskazówkę. Niemniej jednak sądzę, iż ekspozycja technicznego aspektu realizacji tutoringu może być dla jego jakości szkodliwa – oczywiście wyłącznie w sytuacji przyjęcia za słuszną zaproponowanej wyżej optyki oglądu celu kształcenia.

Jeśli zatem proponuję myślenie o tutoringu jako o pewnym systemie dydaktycznym, nie można zgodzić się na definiowanie go jako **metody**. Przypomnę, iż pojęcie metody na gruncie nauk humanistycznych traktuje się jako systematycznie tzn. umyślnie stosowany tok wykonywania określonego czynu, ponieważ wywodzone jest ono od greckiego słowa *méthodos*, a zatem drogi (Kotarbiński 1957: 708–709). Zaś w ramach oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych owo pojęcie można kojarzyć ze sposobami postępowania nauczyciela w procesie nauczania – uczenia się, które winno kończyć się uprzednio założonymi efektami (Sośnicki 1925: 76; Kupisiewicz 1976: 154). Mam jednocześnie świadomość podnoszonych z rzadka problematyzacji pojęcia metody dydaktycznej, a z nią metodyki, gdzie proponuje się myślenie o niej w kategoriach praktyk kulturowych (Kruk 2015: 9–20). Niemniej nadal obowiązującym i dominującym rozumieniem tej kategorii jest to, które opisywałem wyżej, a że wiąże się z rozumieniem technicznym, widzę w nim ryzyko instrumentalizacji tutoringu w sytuacji traktowania go jako metody dydaktycznej. W odniesieniu do tutoringu znakomitą próbę problematyzacji tej kwestii podjęła Beata Karpińska-Musiał, która choć wykorzystuje pojęcie metody, pokazuje jego paradygmatyczne uwikłanie w kontekście polskim i globalnym (Karpińska-Musiał, 2015: 123–139), a zatem wprost pyta o kulturowe i epistemologiczne podstawy jego funkcjonowania.

Czy jednak rzeczywiście tutoring przez propagatorów tego podejścia definiowany jest jako metoda? Przyjrzyjmy się kilku incydentalnie wybranym definicjom:

**metoda** indywidualnej opieki nad podopiecznym, oparta na relacji mistrz – uczeń (Czekierda i in. 2015: 20)

**metoda** indywidualnego nauczania i wychowania (Sarnat-Ciastko 2015: 13)

**konkretny sposób** wcielania w praktykę pedagogiczną pakietu wartości będących fundamentem każdej akademii (Szczerkowska 2014: 18)

**metoda** spersonalizowanego wspierania rozwoju człowieka (Marzec 2014: 89)

**skuteczne narzędzie** pozwalające odnieść się do każdego z uczniów z osobna (King Alison 1997: 221, za: Sarnat-Ciastko 2015: 13)

jedn[a] z **form** zindywidualizowanego kształcenia i rozwoju uczniów, studentów, podopiecznych, obok takich form jak np. mentoring i coaching (Gębska 2014: 44)

indywidualna **współprac[a]** między uczniem a nauczycielem opierając[a] się na relacji uczeń – mistrz (Czekierda b.r., za: Marzec 2014: 95)

Pojęcia nie są ideologicznie przezroczyście, nie stanowią li tylko nieznaczącej konwencji semantycznej. Pojęcia prowokują określone praktyki i stanowią swoiste rusztowanie, w ramach którego porusza się człowiek. Myśląc o tutoring jako metodzie dydaktycznej, co w kontekście powyższych definicji wydaje się być dominującym podejściem, uruchamiamy rozum instrumentalny i zaczynamy myśleć skutecznymi środkami i spektakularnymi efektami. Tym bardziej cieszą obecne w literaturze wyłomy od takiego pojmowania, kiedy myślenie o nim uruchamia takie kategorie jak spotkanie, interakcja (Fijałkowski 2009: 5–33) czy współpraca (Czekierda b.r.: 95).

## Proces tutorski w perspektywie praktyk własnych – metodologiczne ustalenia opisu doświadczenia

Przedmiotem tej części tekstu będzie skrótowa charakterystyka założeń metodologicznych przyjętych w toku realizacji dwóch procesów tutorskich, które potraktowałem zarówno jako działanie dydaktyczne realizowane w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, jak i jako sytuację badawczą<sup>7</sup>.

Zastosowany tu schemat badawczy „miękkiego”, komparatywnego studium przypadku mieści się w interpretatywnym paradygmacie badań społecznych i stanowi zarazem jedną z jakościowych strategii badawczych (Rubacha 2008: 329–336). Jak powiada Krzysztof Konarzewski, podstawowym celem studium przypadku jest budowanie jednostkowych teorii zjawiska ogólnego (Konarzewski 2000: 78). Zgodziwszy się z takim sensem studium przypadku, podejmę próbę budowania idiomatycznych teorii zjawiska – choć w ograniczonym stopniu – to jednak nomotetycznego. Tym zjawiskiem będą społeczno-kulturowe warunki możliwości sensownego implementowania tutoringów w uniwersytecie; odrzucę tym samym myślenie o nim w kategoriach metody, formy czy też konkretnego działania.

---

<sup>7</sup> W tym miejscu gorące słowa podziękowania należą się Kierowniczce Projektu: „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringów akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (IQ)” (*Ideal Quality in Good Quantity*), Pani Beacie Karpińskiej-Musiał, bez której zaproszenia nie tylko nie powstałby niniejszy tekst, ale przede wszystkim nie miałbym szansy na doświadczenie prawdziwej uniwersyteckiej przyjaźni i przygody intelektualnej, którą przeżyłem w toku realizacji projektu. Podziękowania należą się także wszystkim tym Osobom, z którymi miałem przyjemność przeżywać owe przygody, szczególnie zaś dziękuję dwóm Osobom, które zgodziły się na to, aby nasze spotkania były jednocześnie źródłem gromadzenia materiału badawczego. To One szczególnie pozwoliły mi lepiej zrozumieć istotę, możliwości i ograniczenia tutoringów w edukacji uniwersyteckiej studentów.

Ujmując rzecz inaczej, postaram się wskazać na pewne, ugruntowane w zgromadzonym i przeanalizowanym materiale badawczym **ramy**, w których trafia się nam realizować ten proces (Goffman 2010: 21–34). Ramowanie ma charakter sytuacyjny (a zatem do pewnego stopnia jednostkowy), odbywa się bowiem w danych okolicznościach (Goffman 2010: 9), niemniej każdy z interlokutorów nieustannie zadaje sobie pytanie o to, „Co się tu dzieje?” (Goffman 2010: 10). Odpowiedź uzyskiwana na to pytanie ramuje owo doświadczenie, pozwala je rozumieć, ale jest ona jednocześnie zapośredniczona społecznie i kulturowo (Berger, Luckmann: 1991: 43–48). Oznacza to ni mniej, ni więcej, tylko tyle, że uczestnicy interakcji udzielając sobie (i innym) takiej, a nie innej odpowiedzi w sposób jawny bądź ukryty, uzyskują wskazanie na to, **jak** mają się zająć daną sprawą. Interpretacja owego **jak** stanowić będzie podstawę orzekania o ogólniejszej naturze odnoszącej się do tego, co nazwałem wyżej nomotetycznym (choć lokalnym) wymiarem zdarzenia – tu: dwóch odmiennych realizacji tutoriali, a zatem będzie to teoria ugruntowana w danych, nieroszcząca sobie prawa do uniwersalistycznych uogólnień (Rubacha 2008: 329).

Omawiając odmiany studium przypadku, Krzysztof Rubacha powołuje się na klasyfikację Roberta Yina i wskazuje na trzy możliwości, tj. schemat rozpoznawczy, opisowo-teoretyczny oraz wyjaśniający (Rubacha 2008: 330). Przyjmuję w niniejszej próbie pierwszy ze schematów, który

poprzez opis badanego zjawiska w konkretnym przypadku prowadzi badacza do sformułowania hipotez, które [...] [mogą być – przyp. J.J.] weryfikowane w innych szerszych badaniach. (Rubacha 2008: 330)

Stąd też charakter obserwacji odnoszących się do wyników analiz czynionych niżej należy traktować jako wstępne wnioski, asumptry do myślenia raczej niż jednoznaczne odpowiedzi albo – jak określają to Deborah Trumbull i Robert E. Stake – **wnioskowanie naturalistyczne** (Stake 2009: 641).

Przygoda z tutoringiem nie była pomyślana jako okazja do tworzenia badania, taki pomysł pojawił się już w toku jego realizacji pod wpływem dwóch osób, biorących w nim udział jako podopieczni. Zazwyczaj formułuje się pytanie badawcze przed przystąpieniem do dalszych kroków badania empirycznego. W przypadku opisywanego tu projektu było inaczej, a pytanie o to, jak można interpretować dwie, tak skrajnie różne odsłony tutoriali, ujawniło się dopiero w trakcie udziału w projekcie, a konkretnie mówiąc: po dwóch spotkaniach w ramach procesu, a zatem przyjęło formę wyjaśniania hipotetycznego, które kierunkuje gromadzenie materiału, wstępnie szkicuje możliwe hipotezy, a następnie poszukuje alternatywnych wyjaśnień (Rubacha 2008: 331). Pragnę podkreślić, że przyjmuję tu szerokie rozumienie hipotezy, którego autorką jest Anna Malenda – wywodzi ona jej rozumienie ze źródłosłowa greckiego, czyli *hypothesis*, oznaczającego po prostu przypuszczenie, domysł (Malenda 2013: 120)<sup>8</sup>. Rozumienie przypadków będących przedmiotem naszego zainteresowania i analiz przyjmuję za Sharan B. Merriam, która definiuje go w następujący sposób:

rzecz, byt lub podmiot, jednostka, wokół której istnieją pewne granice  
(Merriam 1998: 27),

stąd też tak postrzeganym przypadkiem może być dana osoba, program, grupa itp. (Yazan 2015: 139). W naszym przypadku będą to dwie osoby, których dobór ma charakter celowy, a kryteria stojące u podstaw owego doboru zawierają się w trzech punktach. Po pierwsze jest to zróżnicowanie w podejściu i realizacji procesu tutorskiego, po drugie zgoda na ujawnienie informacji zawartych w dokumentach

---

<sup>8</sup> Czytelnika szerzej zainteresowanego możliwymi sposobami rozumienia pojęcia hipotezy w wąskim i szerokim ujęciu w naukach społecznych odsyłam do innej publikacji cytowanej autorki. Por. A. Malenda. (2003). *Hipoteza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch. T. 2. Warszawa: Żak: 209.

towarzyszących tutorialowi, wreszcie po trzecie ukończenie procesu w przewidzianym ramami projektu terminie.

Metody gromadzenia danych, zgodnie z sugestią Krzysztofa Rubachy, nie były w żaden sposób ograniczone i składają się nań zarówno przeszukiwanie źródeł wtórnych (tu znalazły się takie dokumenty jak: ankiety początkowa i końcowa dystrybuowane przez tutorów wśród podopiecznych, dziennik pracy tutora, nagrania i dosłowne transkrypcje fragmentów rozmów pomiędzy tutorem a wybranymi do badania *tutees*, e-maile oraz wytwory pracy podopiecznych – w tym wypadku były to dwa eseje (Rubacha 2008: 332).

Metody analizy danych uzależnione były od typu materiału badawczego poddanego eksploracji. W związku z tym, że wszystkie gromadzone dane miały charakter jakościowy, zastosowano taki typ analiz, który jest dla tej grupy danych charakterystyczny i zalecany. W przypadku źródeł wtórnych, a zatem wszystkich dokumentów, które nie były tworzone intencjonalnie na potrzeby badania, każdorazowo dokonywałem analiz, posilując się prerogatywami, których ze względu na objętość tekstu nie omawiam tu szerzej, lecz procedura postępowania przebiegała zgodnie z propozycją Davida Silvermana w tej sprawie (Silverman 2009: 111–211).

Jako że realizacja tak pomyślanego badania oznacza penetrację zasobów osobistych osób badanych (za takie traktuję zarówno ankiety, eseje, korespondencję, nagrania rozmów, jak i dziennik tutora), dokonuję wszelkich starań, aby zapewnić anonimowość osób, które stanowią analizowane tu przypadki. Stąd też o niektórych kwestiach mówię dość ogólnie, aby uniknąć groźby identyfikacji, a tym samym potencjalnie spowodować dyskomfort tych, którzy zgodzili się wziąć udział w badaniu (Rubacha 2008: 334).

Podstawowe problemy badawcze, które przyświecały realizacji prezentowanego projektu, można zawrzeć w następujących pytaniach:

1. Jakie znaczenia nadają uczestnictwu w tutorialu poszczególni *tutees*?
2. Jaki obraz studiowania uwidacznia się w analizowanych narracjach?

3. Jaka idea uniwersytetu obecna jest w świadomości badanych?
4. Jakie konsekwencje dla przebiegu procesu mają znaczenia nadawane przez podopiecznych uczestnictwu w cyklu tutoriali, obraz studiowania oraz idea uniwersytetu?

## Prezentacja badanych przypadków

### Zofia

Zofia jest studentką pedagogiki, wcześniej jednak ukończyła dwa kierunki studiów związane z naukami społecznymi. Jak sama mówi, wszystkie kolejne decyzje o studiowaniu wynikały z jej poczucia niedosytu rozumienia świata. Zofia wybiera kierunki, których nie można określić mianem modnych czy rynkowo pożądanых. Nie są to kierunki, które wyposażają studenta w kompetencje twarde, niemniej dają kwalifikacje do wykonywania określonego zawodu. Zofia, w związku ze swą biografią poznawczą, odbiega wiekiem od większości studentów na swoim roku, to znaczy jest o kilka lat starsza niż jej koleżanki i koledzy. Wypełniając ankietę, pisze, że podstawowym motywem do wzięcia udziału w procesie tutorskim była wcześniejsza praca nad tematem, który jako jeden z dwóch był częściowo zbieżny z propozycją tutora. Zofia szuka różnych innych okazji do uczenia się i – jak sama mówi – uniwersytet stanowi dla niej przestrzeń, w której skutecznie odnajduje interesujące ją poznawczo nisze. Być może z tego powodu jest członkiem koła naukowego, udziela się społecznie, nierzadko bierze udział w ponadobowiązkowych wydarzeniach naukowych, których głównym audytorium są pracownicy naukowo-dydaktyczni. Jest skromna, obowiązkowa, zawsze dotrzymuje terminów. Taka postawa nie przeszkadza jej w odważnym formułowaniu swoich oczekiwań, nie stroni od krytycznych uwag na temat przeczytanych tekstów, emocjonuje się podczas rozmów dotyczących interesującego ją zagadnienia. Doceniając nielicznych nauczycieli akademickich, nie waha się formułować własnych opinii,



kwestionować poglądów uznanych w nauce autorytetów. W trakcie tutoriali przede wszystkim chce przekazać informacje na temat tego, nad czym pracuje, co ją interesuje, i oczekuje co najwyżej kilku słów komentarza tutora, nie czeka raczej na instrukcje, co robić dalej. Podpisywanie kontraktu i wymogi formalne, które były początkiem spotkań, uznała za niepotrzebny i niestosowny do sytuacji rytuał, zaś informację o otrzymaniu zaświadczenia o ukończeniu procesu i udziale w projekcie przyjęła z pobłażliwym uśmiechem. Esej ukończyła znacznie po czasie przewidzianym dla projektu.

## Joanna

Joanna jest studentką pedagogiki i w bieżącym roku kończy studia. Jest to osoba udzielająca się w wolontariacie, który podjęła w placówce, która wydała się interesująca ze względu na stosowaną tam metodę pracy, pomimo że lokalizacja tego miejsca nie konweniuje z miejscem jej zamieszkania. Wszystkie polecone jej zadania wykonuje na „sto dwadzieścia procent”. Poziom znacznej części zajęć dydaktycznych jest dla niej uwłaczająco niski, stąd też poszukuje okazji do uczenia się poza nimi. Być może dlatego pracuje zawodowo w sektorze w pełni zgodnym ze zdobywanym aktualnie wykształceniem, jak uważa bowiem – uniwersytet jest całkowicie nieefektywny w zakresie przygotowania do jej wymarzonego zawodu. Joanna pragnie w trakcie tutoriali nabyć konkretnych umiejętności, chce orientować się w pewnym typie metodyki nauczania, ponieważ z nią właśnie wiąże swoją przyszłość. Początkowo nie potrafi określić, czym konkretnie chciałaby się zająć w trakcie tutoriali, dlatego też trzy pierwsze spotkania dotyczą wyłącznie myślenia o tym, jaki aspekt wybranej przez nią problematyki stanie się przedmiotem spotkań. Domaga się wyposażenia ją w wiedzę konkretną, wiedzę dotyczącą sposobów pracy i oczekuje, że tutorial będzie do ich nabycia skuteczną okazją. Joanna ochoczo czyta teksty proponowane jej przez tutora, zawsze przychodzi na umówione spotkania, a jeśli trzeba,

przypomina tutorowi o upływającym czasie i konieczności odbycia kolejnego tutorialu. Po ukończeniu cyklu szkolenia pyta o możliwość formalnego potwierdzenia jej udziału, bowiem to wzbogaci jej pieczołowicie konstruowane *curriculum vitae*.

## Chronologia procesu badawczego

Jak wspomniałem wcześniej, udział w projekcie nie był pomyślany jako okazja do realizacji badania. Myśl o tym, że można tę sytuację uczynić procesem badawczym pojawiła się w toku realizacji tutoriali. Faza wstępna rozpoznawcza (Rubacha 2008: 335) zainicjowana została spotkaniami o diametralnie różnych jakościach, co pozwoliło na celowe wytypowanie dwóch przypadków. Kolejnym etapem było stadium, w którym sformułowałem wstępne wyjaśnienia hipotetyczne dotyczące owych różnic w jakościach dwóch tutoriali. Początkowo wiązałem to wyłącznie z cechami osobistymi badanych osób, jednak triangulacja danych i metod ich gromadzenia pozwoliła dostrzec bardziej ukryte i mniej oczywiste podłoże badanego zagadnienia.

## Jednostkowe teorie przypadków<sup>9</sup>

### Osamotnione pragnienie uczenia się

niestety Panie Magistrze, nie możemy się spotkać w proponowanym terminie. Bardzo **by**m **chciała**, ale jestem wtedy w [nazwa miasta – przyp. J.J.] na konferencji dotyczącej szkolnictwa wyższego. Mówię Panu, co za mózgi tam się zjeżdżają..., na pewno będzie **gorąco**. Ach! Może kolejny tydzień? [...] Właściwie nie wiem do końca, co

---

<sup>9</sup> Inspirację do nadania etykiet obu jednostkowym teoriom stanowi propozycja Joanny Rutkowiak (Rutkowiak 2005: 45–61).

myśleć o artykule, który od Pana dostałam. Pani Profesor [imię i nazwisko Autorki rzeczonoego artykułu – przyp. J.J.] pisze jakoś o [tytuł artykułu – przyp. J.J.] przez trzy strony, stawiając na piedestale studentów, a potem przez kolejne trzy temu zaprzecza. **Kompletna niekonsekwencja!** Nie wiem, czy **powinnam** tak mówić? ☺ (fragment korespondencji e-mailowej, 29.09.2015)

Studentka w swojej wypowiedzi, którą traktuję jako w pewnym stopniu reprezentatywną dla opisywanej tu jednostkowej teorii, ujawnia dwa podstawowe wymiary, które dla tego typu myślenia uznajemy za znaczące.

Po pierwsze, autorka powyższego fragmentu e-maila ma początkowo trudności w podjęciu decyzji, czy powinna udać się na tutorial, czy też wyjechać na konferencję. Obie propozycje są ponadobowiązkową działalnością studentki, ale dokonuje wyboru ze względu na wyjątkowość wydarzenia naukowego, które nie tylko dotyczy jej naukowej pasji, ale także gromadzi osoby, które postrzega ona jako warte posłuchania, być może autorytety naukowe, być może mistrzów. Ona jako ich uczeń jeździ za nimi, bo jej wewnętrzne pragnienie nakazuje jej tam być.

Po drugie, ów jakże znaczący przysłówek „gorąco” sygnalizować zdaje się perspektywę ciekawej debaty, być może polemiki, albo odnosi się do tego, że obok takiego wydarzenia nie można – by kontynuować metaforę – pozostać chłodnym.

Odnosząc się do warunków, w których funkcjonuje ta osoba jako student, przytoczmy przede wszystkim dwa krótkie fragmenty jej wypowiedzi.

zgłosiłam się do projektu, bo uznałam, że fajnie będzie **wreszcie** z kimś **pogadać indywidualnie** o sprawach **nie z tego świata** ☺ [...] (fragment ankiety początkowej dla uczestnika projektu)

to, co było w tym [tutorialu – przyp. J.J.] dla mnie najważniejsze, to to, że – nie wiem czy w wywiadzie można tak mówić – temat, który

**mnie kręci.** Jak Pan wie, to też fragment mojego licencjatu, świetnie było łączyć seminarium z tutoringiem. To mnie rozwija. Poza tym cieszę się na spotkania z ludźmi pozytywnie **zakręconymi**. [...] Moje koleżanki z roku ciągle na mnie patrzą jak na **alienu**, kiedy pięć minut przed końcem wykładu zadają pytanie. Takie szykanowanie [intonacja rosnąca – przyp. J.J.], na uniwersytecie? [intonacja rosnąca – przyp. J.J.]. (W2, 12)

Wewnętrzny nakaz uczenia się spotyka się w uniwersytecie z niezrozumieniem zarówno wśród braci studenckiej, jak i stanowi pewną trudność w kontaktach z częścią wykładowców. Negatywnie waloryzowane dociekanie i chęć dowiedzenia się więcej w uniwersytecie wymagają nieustannego zmagania się z uszczypliwymi uwagami innych studentów. W tej sytuacji należy szukać tych, dla których uniwersytet to spotkanie i współpraca nad wzajemnie podzielaną pasją. Takich sytuacji trzeba szukać, nie ma ich wiele, niekiedy trzeba podróżować, aby móc obcować z „pozytywnie zakręconymi”. Taka postawa wymaga uporczywości, nonkonformizmu i dużej dozy odporności na częstokroć negatywne oddziaływania i komentarze poszczególnych podmiotów uwikłanych w życie uniwersyteckie. Uniwersytet ma tu co najmniej trzy oblicza:

- miejsce zajęć dydaktycznych, które choć bywają interesujące, przez nastawienie innych, nie są przyjazne dla pytań studenckich;
- miejsce, w którym spotyka się nieliczna grupa pasjonatów, którzy uchodzą za dziwolągi odbiegające od normy instytucjonalnej;
- miejsce, w którym *studiosi* rozumiani jako miłujący wiedzę czują osamotnienie.

Liczne odniesienia do warunków, z którymi przychodzi się mierzyć w takim uniwersytecie pozwalają, na gruncie tej jednostkowej teorii, na przejście od poziomu indywidualnego do zapośredniczenia instytucjonalno-społeczno-kulturowego. Powróć doń na etapie ustaleń bezpośrednio odpowiadających na sformułowane pytania badawcze.

## Osamotniony nakaz uczenia się

Szanowny Panie,

[...] Bardzo **ucieszyła** mnie możliwość wzięcia udziału w projekcie. Jako swój temat chciałam pisać o [nazwa proponowanego tutorialu – przyp. J.J.]. Na zajęciach mamy tylko suchą teorię, która w ogóle **nie ma nic wspólnego z praktyką**. [...] W Instytucie Pedagogiki mówi się o jakiś **nierealnych i kompletnie niepraktycznych rzeczach i prawie nikt nie myśli o realnych rozwiązaniach**. Potem trafiamy **do pracy i klops**. (fragment korespondencji mailowej)

dość dobrze oceniam swój udział w tutoring. **Dowiedziałam się kilku rzeczy**. Tutor był oddany sprawie i **dostarczał mi cennych wskazań**. Jednak **brakowało mi przykładów**. **Szkoda też, że nie poszliśmy do placówki**, jak obiecywał ☹ (fragment ankiety końcowej)

**Umęczyło** mnie to spotkanie. Studentka ciągle wraca do pokazania jej **praktycznych sposobów** pracy z metodą [nazwa metody dydaktycznej, będącej tematem wybranego tutorialu – przyp. J.J.]. Chciałbym, żebyśmy **nie rozmawiali o technikach, tylko o idei**. Z drugiej strony być może jest w tym coś, o czym mówiła, na co chyba jednak muszę jakoś odpowiedzieć. Dowiedziałem się, że z tą metodą spotkała się tylko na zajęciach z historii pedagogiki, jako jedna z wielu ciekawostek. Studentka mówi, że **nie może nigdzie dostać konkretnych informacji na ten temat, a na kurs jej nie stać**. (fragment dziennika tutora)

nie musiałam długo czekać, aż tu nagle poszłam na rozmowę kwalifikacyjną. Pilnie **potrzebuję zaświadczenia** o udziale w tutoring na temat [tytuł tutorialu – przyp. J.J.]. Co prawda, chyba i tak mnie tam nie przyjmą, bo dyrekcja szkoły chce człowieka orkiestry, no a ja orkiestrą nie jestem ☹. Bardzo proszę o **dostarczenie mi zaświadczenia**. (fragment korespondencji mailowej)

Uczestniczka tutorialu, mówiąc o swoich doświadczeniach w uniwersytecie, krytykuje go za nieumiejętność skutecznego przygotowania do pełnienia funkcji zawodowej pedagoga. Skupiając się na rzeczach abstrakcyjnych, nauczyciele akademicki pozbawiają studentkę możliwości nabycia takich umiejętności, które ona uważa za ważne. Uniwersytet powinien dostarczać informacji, które mogą mieć swój rynkowy ekwiwalent, a nie robi tego, stąd też osamotniona w realizacji swoich pragnień studentka z radością przystępuje do tutoring. Niestety i to miejsce w uniwersytecie zdaje się nie odpowiadać jej oczekiwaniom. Nawet tutor, który jest zaangażowany w proces, uchyla się od odpowiedzi na jej skonkretyzowane potrzeby, stąd też, choć udział w projekcie ocenia jako rozwijający, to jednak nie w pełni ją satysfakcjonujący. Ekspozycja znaczenia formalnego potwierdzenia o udziale w tutorialu jest tu istotne z dwóch powodów. Po pierwsze, w tej perspektywie nie należy podejmować aktywności, które nie są rozliczalne, a po drugie ów kredencjał w pewnym zakresie rekompensuje dość negatywną ocenę studentki odnośnie do udziału w projekcie.

Poszukując nauczyciela, który wyposaży w konkretne umiejętności, studentka podejmuje ponadobowiązkowe zadania (dodatkowe praktyki, udział w tutorialu), jednak nadal ma poczucie niedosytu. Czuje się nie dość wykwalifikowana, nie dość przygotowana do pracy, niezaspokojona w potrzebach. Ów autokrytycyzm oraz negatywna ocena funkcjonowania uniwersytetu przeradza się niekiedy w narrację o roszczeniowym charakterze, ujawniając – być może odziedziczoną po wcześniejszych etapach edukacji – postawę niesamodzielności poznawczej. W toku spotkań z tutorem czeka na wygłoszenie wykładu o metodzie, która ją interesuje, na przekazanie konkretnych rozwiązań, które zaraz po zamknięciu drzwi gabinetu będzie można intratnie skonsumować. Ona – puste naczynie – domaga się dostarczenia wartościowej z jej punktu widzenia informacji, to znaczy takiej, która wiąże się z codzienną praktyką pedagoga w sposób bezpośredni, a co za tym idzie – stanowi kartę przetargową, która da jej uprzywilejowane miejsce w peletonie wyścigu po pracę.

Zaświadczenie, jako kredencjał rzadki, może stanowić formalne poświadczenie nabycia owych umiejętności, a gdy ich brakuje, to – choć można o nim myśleć jako o pewnej protezie umiejętności – nie przestaje być wartościowy. Przeciwnie, jest tą jedyną rzeczą, którą ze spotkań z tutorem można wyzyskać.

Trawersując podaną przeze mnie wcześniej w wątpliwość dystynkcję edukacji zindywidualizowanej i spersonalizowanej, można powiedzieć, że w oczach tej *tutee* udział w tutorialach stanowił co prawda edukację zindywidualizowaną, ale nie spersonalizowaną.

## Interpretacja i wnioski końcowe

Przywołując nazwy obu jednostkowych teorii przypadków, powołałam się na propozycję Joanny Rutkowiak, która w zakończeniu swojego tekstu wskazała na cztery możliwości konfiguracji uczenia się zewnętrznego i wewnętrznego. Dwie z nich są szczególnie interesujące w perspektywie prezentowanego tu tekstu.

Po pierwsze, jest to **pragnienie uczenia się**, w którym „modus «mogę» spotyka się z oddziaływaniem wewnętrznym” (Rutkowiak 2005: 60). Owa modalność wyrażona w czasowniku **mogę** ujawnia widzenie siebie jako jednostki wolnej, decydującej o swym losie, biorącej aktywny udział w kreowaniu i zmienianiu otaczającej rzeczywistości. To podmiot charakterystyczny dla społeczeństw demokratycznych, w które wpisane są naczelnne zasady wolności i pluralności.

W odniesieniu do idei uniwersytetu, **pragnienie uczenia się** ma szansę na realizację wyłącznie w uniwersytecie liberalnym, w którym studenci i nauczyciele są jednostkami wolnymi. Studenci mają wolność studiowania, co oznacza nie tylko możliwość udziału w zajęciach, ale przede wszystkim wolność w wyborze przedmiotu swoich studiów i prowadzącego (Bauman 2011: 21). Jak widać, pragnienie uczenia się jest w przypadku pierwszej jednostkowej teorii osamotnione, a wypowiedzi pełne metafor odnoszących się do **dziwołagów**,

**zakreconych i alienów** pozwalają mówić o obecnej w świadomości badanej **normalnej** organizacji uniwersytetu.

Nie jest to uniwersytet ludzi wolnych. Nie zmienia tego fakt, że tak fantastyczne dla obu stron doświadczenie, jakim był opisywany tutorial, mogło się w nim ziścić. To zaledwie i aż – by posłużyć się metaforą autorstwa Bogusława Śliwerskiego – wyspa oporu edukacyjnego (Śliwerski 2008) pośród mórz i oceanów zniewolenia. Na szczęście nadal można je tu tworzyć, a edukacyjne nisze wciąż w uniwersytecie wydarzają się, co zresztą prowadzi nas do pozornie tylko tautologicznego stwierdzenia, że choć instytucja uniwersytetu wydaje się uniwersytetem już nie być, to jednak uniwersytet się w nim wydarza.

**Nakaz uczenia się** jako druga z jednostkowych teorii to sytuacja, w której „modus «muszę» spotyka się z oddziaływaniem zewnętrznym” (Rutkowiak 2005: 60). To tu człowiek ery neoliberalizmu, *homo oeconomicus* święci tryumfy, a człowiek wolny, *homo liberalis*, jest w odwrocie (Lewartowska-Zychowicz 2010). Smithowska niewidzialna ręka rynku sięgnęła świadomości pojedynczych osób, także w sferze podejmowanego uczenia się, także w uniwersytecie (Giroux 2007: 102–136). Widać to wyraźnie w omawianej tu jednostkowej teorii, gdzie ważne jest to, co ma wartość rynkową, a człowiek podlega procesom o zasięgu globalnym, o których jednak krytycznie nie myśli. Przyjmuje los takim, jakim jest. Tryumf to jednak pyrrusowy. Koszty poniesione na to zwycięstwo są bardzo wysokie, a sama wygrana mizerna.

Uniwersytet, choć podlega neoliberalizmowi, to nie potrafi odpowiedzieć na potrzeby człowieka swojej epoki. Nie jest zatem ani uniwersytetem liberalnym ludzi wolnych, ani – jak uważają niektórzy jego krytycy (Kozyr-Kowalski 2005; Szwabowski 2014; Potulicka 2010) – konsekwentnie neoliberalnym. Uniwersytet w perspektywie obu opisanych wyżej jednostkowych teorii jest hybrydą odgórnego sterowania i wolności, która pozostawia osamotnionymi zarówno tych, którzy pragną uczyć się, jak i tych, którzy czują nakaz uczenia się. To oznacza, że trudno o nim myśleć w kategoriach jakiegokolwiek



wspólnoty. Raczej mamy tu do czynienia z osamotnionymi indywidualami, a może samotnym tłumem?

A jednak... wspólnota zdarzyła się w obu przypadkach.

## Bibliografia

- Bauman T. (2006). *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerląg. Kraków: Impuls.
- Bauman T. (2011). *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwani studentów. Raport z badań*. Gdańsk: FRUG.
- Berger P.L., Luckmann T. (1991). *The Social Construction of Reality A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Bruner J.S. (1978). *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*. Tłum. B. Mrozik. Warszawa: PWN.
- Bruner J.S., Goodnow J.J., Austin A.G. (2008). *A Study of Thinking*. New Brunswick–London: Transaction Publishers.
- Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.). (2015). *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K. (2013). *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*. T. 4. Kraków: Impuls.
- Fijałkowski A. (2009). *Z dziejów myślenia o tutoring: krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2(212): 5–33.
- Gadamer H.-G. (2008). *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*. Tłum. P. Sosnowska i in. Warszawa: WUW.
- Gębska M. (2014). *Profil kompetencyjny tutora*, [w:] *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, red. M. Taraszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Gioux H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport–London: Bergin & Garvey.
- Gioux H.A. (2007). *The University in Chains. Confronting the Military – Industrial – Academic Complex*. Boulder–London: Paradigm Publishers.
- Goffman E. (2010). *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*. Tłum. S. Burdziej. Kraków: Nomos.

- Gołębiak B.D. (2006). *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem akademickim*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerlag. Kraków: Impuls.
- Hałas E. (2012). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: PWN.
- Hessen S. (1997). *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Warszawa: Żak.
- Hryniewicz J.T. (2004). *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*. Warszawa: Scholar.
- Jagięto-Rusiłowski A., Immanchiyev Z. (2015). *Intercultural Competences of Polish and Kazakh Teachers Explored in Their Facebook Profiles*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 1: 56–68.
- Jendza J., Zalewska E., Zamojski P. (2015). *Techniczny, epistemologiczny i kulturowy wymiar metod kształcenia. Casus metody Montessori*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 1: 46–55.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk: UG.
- Karpińska-Musiał B. (2015). *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekiarda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 123–139.
- Klus-Stańska D. (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurto, D. Klus-Stańska, M. Łojko. Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Żak: 11–26.
- Klus-Stańska D. (2011). *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i zniechęcenia*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska. Bydgoszcz: UKW.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993). *Rozwój jako cel wychowania*, tłum. U. Zbroja-Maciejewska, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa: IBE: 51–95
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Koralewicz J., Ziółkowski M. (2003). *Mentalność Polaków: sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*. Warszawa: Scholar.
- Kotarbiński T. (1957). *Wybór pism*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Kozyr-Kowalski S. (2005). *Uniwersytet a rynek*. Poznań: UAM.

- Kruk J. (2015). *Metodyka jako praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 1: 9–20.
- Kruszewski K. (2000). *Siedem cnót kardynalnych nauczania*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP: 234–249.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: UMCS.
- Kupisiewicz C. (1976). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Kwiek M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucyjne polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: UAM.
- Lacan J. (2008). *My Teaching*. London–New York: Verso.
- Leder A. (2014). *Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*. Warszawa: Krytyka Polityczna.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2010). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków: Impuls.
- Malenda A. (2003). *Hipoteza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch. T. 2. Warszawa: Żak: 209–213.
- Malenda A. (2013). *Trudności w tworzeniu przez początkujących badaczy koncepcji empirycznych badań pedagogicznych*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman. Kraków: Impuls: 109–124.
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Tłum. E. Kiszkurko-Koziej i in. Toruń: UMK.
- Merriam S.B. (1998). *The Foundations of Social Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murzyn A. (2010). *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*. Kraków: Impuls.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak.
- Potulicka E. (2010). *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls: 281–296.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2010). *Ukryty program edukacji akademickiej*. Wrocław: ATUT.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rutkowiak J. (2005). *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman. Kraków: Impuls: 45–61.

- Rutkowiak J. (2010). *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls: 163–176.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Sarnat-Ciastko A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Difin SA.
- Schütz A. (1984). *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, tłum. D. Lachowska, [w:] *Kryzys i schizma. Antyścyentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, red. E. Mokrzycki. T. 1. Warszawa: PIW: 137–192.
- Silverman D. (2009). *Interpretacja danych jakościowych*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: PWN.
- Sośnicki K. (1925). *Zarys dydaktyki*. Lwów: Wydawnictwo Książek Szkolnych Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego.
- Sowa J. (2011). *Fantomowe ciało króla: peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*. Kraków: Universitas.
- Stake R. (2009). *Jakościowe studium przypadku*, tłum. D. Lachowska, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. T. 1. Warszawa: PWN: 623–654.
- Szczurkowska S. (2014). *Tutoring w praktyce nauczyciela akademickiego*, [w:] *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, red. M. Taraszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Sztompka P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Szwabowski O. (2014). *Uniwersytet – Fabryka – Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Śliwerski B. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Impuls.
- Taraszkiewicz M. (red.). (2014). *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Wallis A. (1979). *Informacja i gwar*. Warszawa: PIW.
- Wyka A. (1993). *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa: IFiS PAN.
- Yazan B. (2015). *Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake*. "The Qualitative Report" 20(2): 134–152. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/yazan1.pdf> [dostęp: 23.11.2015].
- Zamojski P. (2010). *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk: WUG.
- Zybertowicz A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń: UMK.

Monika Szuba

## Twarzą w twarz

Wchodząc do budynku uniwersytetu po raz pierwszy, studentka widzi mnogość twarzy: to twarze innych studentek i studentów, takich jak ona, którzy po raz pierwszy znaleźli się w nowym miejscu; pozostałych studentów – tych ze starszych roczników – zapoznanych z przestrzenią i *savoir-faire*, z większą pewnością nawigujących w środowisku uniwersyteckim; pracowników administracji; wykładowców. Wszystkie twarze są obce, jeszcze niezapoznane, należące do osób, które być może – niektóre w większym lub mniejszym stopniu, zaś większość pewnie wcale – wpłyną na jej życie. Twarze, które będzie widywała codziennie, raz na jakiś czas bądź sporadycznie, zależnie od ich „funkcji”.

Idąc zatem niepewnie, studentka szuka życzliwej twarzy na zatłoczonym korytarzu. „Życzliwa twarz” może wydawać się kliszą, wyrażeniem wyświechtanym, wydrążonym ze znaczenia. Lecz tyle się pod nim kryje! Bo przecież o życzliwą twarz wcale nie jest łatwo, trudno wypatrzeć taką w masie wśród innych, zaabsorbowanych sobą osób. I tak studentka, nieśmiało rozglądając się wokół, stawia niepewne kroki w gmachu uczelni. Poszukując przyjaznej twarzy, młoda dziewczyna zobaczy wszystkie postaci pochylone nad ekranikami emanującymi błękitnym światłem. Co takiego jest w tych ekranikach, że zastępuje ludzki kontakt? Jaka moc jest tak silna, że zastępuje serdeczny uścisk dłoni?

Nie bez trudu trafia do właściwej sali wykładowej, krążąc po labiryncie nieznanego gmachu. Lecz udaje się jej znaleźć odpowiednie

drzwi, nie spóźnia się, zajmuje miejsce obok innej studentki, która być może zostanie jej przyjaciółką na całe życie. Dyskretnie ogląda się wokół, by zobaczyć inne twarze koleżanek i kolegów z grupy, twarze, które prawdopodobnie będzie oglądać niemal codziennie przez następne trzy lata. Po chwili widzi twarz wykładowcy, który właśnie wchodzi do sali.

Dla wykładowczyni studentka być może pozostanie anonimową twarzą, jedną z kilkuset, którą będzie sporadycznie widywała na swoich wykładach i mijała na korytarzu, gdy odpowiadając na grzeczne „dzień dobry”, często bezskutecznie będzie starała się przyporządkować twarz do odpowiedniej grupy zajęciowej. Ich kontakt może ograniczyć się do tego zdawkowego powitania, bo przecież egzaminy często są pisemne, a indeksy – elektroniczne. Nie ma konieczności zatem, by zamienić choć słowo, nie ma czasu, by dowiedzieć się o sobie czegoś więcej. Przez to cały proces edukacyjny może przebiegać zupełnie anonimowo: imiennie, lecz bezosobowo.

Dlaczego twarz jest tak istotna w kontakcie z drugim człowiekiem? Co powoduje, że łakniemy rozmów z drugą osobą twarzą w twarz? I dlaczego tego doświadczenia nie można zastąpić „nowymi mediami”?

### *Le face à face*

„Twarz” Innego stanowi zaczątek fenomenologii etycznej Emmanuela Levinasa. Twarz można rozumieć dosłownie, jako fizyczną obecność drugiej osoby, lecz jest ona także metaforą, rozbudowywaną przez Levinasa w jego kolejnych tekstach filozoficznych. Fenomenologia etyczna tego badacza to „fenomenologia uspołecznienia”, w której filozof opisuje nasze bycie w świecie wśród Innych, oparte na doświadczeniach „Twarzy” (*le visage*) drugiej osoby, na „bliskości” Innego. Pod kategorią Twarzy zaproponowaną przez Levinasa kryje się wiele: może to być doświadczenie bliskości drugiej osoby, odpowiedzialność, jaką odczuwamy wobec Innego czy możliwość

wyjścia poza siebie i szansa na samopoznanie. W swej filozofii Levinas propaguje taką postawę wobec Innego, która wykracza poza szacunek i współczucie, bowiem Twarz określa ramy Bytu Innego. Gdy stajemy twarzą w twarz z Innym, mamy wobec niego obowiązek etyczny. Twarzy nie można pojąć lub objąć jako całości, jak pisze Levinas, używając przy tym słowa *englober* (Levinas 2002: 227). Objąć możemy jedynie jednostkową Twarz, z wszystkimi jej indywidualnymi cechami, poświęcając jej należną uwagę, otaczając ją troską. Bycie twarzą w twarz z kimś to zatem relacja oparta na rozumieniu, empatii, uważności i szacunku. To czas poświęcony Innemu, czas, który jest dany tylko jemu wraz z nierozproszoną niczym uwagą. I czas, i uwaga, niedoceniane w czasach pozornie łatwej, bo szybkiej komunikacji, są wartościami, które stanowią dobra luksusowe. Nie możemy zignorować Innego, gdyż nasze istnienie opiera się na jego istnieniu. Twarz Innego wymaga odpowiedzi, wzywa, stawia nas wobec obowiązku moralnego, rodzi w nas odpowiedzialność. Po tym doświadczeniu jesteśmy już zawsze zobowiązani wobec Innego. Korzystając z perspektywy fenomenologicznej, Levinas pisze, że owo wezwanie jest swoistą obecnością, doświadczeniem, które odczuwamy poprzez ciało, o „przed-logicznym podporządkowaniu Innemu” (Levinas 1987: 135–136).

W przeciwieństwie do tradycyjnej formy edukacji opartej na usztywnionej hierarchii, fenomenologia Levinasa kładzie nacisk na rozmowę między ludźmi, podczas której twarz zwraca się ku twarzy, rozmowę, której celem jest wzajemne poznanie oparte na szacunku. Dzięki twarzy Innego wykraczamy poza siebie, doznając głębokiego doświadczenia swej jaźni. Jednocześnie doświadczamy Innego: „Podstawowym doświadczeniem, jakie zakłada samo doświadczenie obiektywne – jest doświadczeniem Drugiego. Doświadczenie w najgłębszym tego słowa znaczeniu” (Levinas 1991: 316). Spotkanie *face à face* to najbardziej egalitarna forma kontaktu z Innym, albowiem „twarz nie daje się posiąść, wymyka się mojej władzy” (Levinas 2002: 232). Zatem w układzie bazującym na hierarchii i władzy – w tradycyjnym, polskim modelu edukacyjnym – nie ma miejsca na *face à face*.

Nie można mówić o takim spotkaniu, gdy komunikacja jest jednostronna, skupiona na nadawcy. Dla Levinasa zaś porozumienie bierze swój początek w twarzy Innego – pragnąc komunikacji, zwracamy się ku niemu. Stając twarzą w twarz z Innym, stajemy wobec rozmowy, do której zostajemy wezwani. Musimy wykazać gotowość przyjęcia twarzy Innego. Dzięki obecności Innego mamy możliwość bycia sobą, poznać siebie, doświadczając „ja”, które nie jest nami, bowiem zgodnie ze słowami filozofa „uznać Innego – to dawać” (Levinas 2002: 75), „reconnaître Autrui – c’est donner” (Levinas 1961: 73).

## Masowość

Co się dzieje z „twarzą” Innego, gdy zostaje jedną z wielu, „za którą idą pieniądze”? Niewątpliwie jej jednostkowość zaciera się, ginie rozmyta wśród tylu innych, zostaje uśredniona, zmielona na pulpę pozbawioną cech indywidualnych. Jednostkowy Inny ustawiony w szeregu z setkami pozostałych studentów traci swoją podmiotowość. Studentka musi spełnić sztywne, rygorystyczne wymagania, staje się szeregiem cyfr na wirtualnym portalu.

Z wielu względów demokratyzacja edukacji wyższej w Polsce jest z pewnością procesem pozytywnym. Dostęp do nauki jest podstawą rozwoju społeczeństw, gwarantem przyszłości. Dzięki edukacji mamy przecież szansę żyć w społeczeństwie coraz bardziej otwartym na inność i innych. Lecz masowość niesie ryzyko powstania amalgamatu. Dyplom magistra wśród setek tysięcy innych magistrów nie zapewnia wyjątkowej pozycji. Dewaluacja dyplomu jest poważnym problemem nie dlatego, że dawniej magister był „wart” więcej. Raczej chodzi o zatracenie wartości, o stracenie ich z pola widzenia w gonitwie za tytułem. Dyplom stał się celem samym w sobie, tak jakby był metą w biegu przez płotki. Studentka biegnie, „płotki” (kursy akademickie, zaliczenia, praktyki) upadają, nikt nie zwraca na nie uwagi, liczy się jedynie finisz. Stąd „gotowce” i nie do końca uczciwe zdobywanie zaliczeń. Przecież cel uświęca środki, a przy takim celu, jakim jest



dyplom uczelni wyższej, warto poświęcić wiele. To zresztą w pewnym stopniu odzwierciedla powszechną tendencję, w której dominują krótkoterminowe cele do natychmiastowej realizacji, przynoszące szybki i widoczny zysk. Uśrednienie, parametryzacja, statystyki. Co się dzieje z „twarzą” Innego, gdy podlega parametryzacji? Łatwo przewidzieć skutek takiego podejścia. Konsumenckie podejście do edukacji powoduje pojawienie się pomysłów przejętych z biznesu oraz praktyk korporacyjnych. Jak skuteczna jest taka edukacja? Coraz popularniejsze są kursy uniwersyteckie on-line, które mają zastąpić rzeczywistą obecność nauczyciela wśród studentów. To z pewnością ułatwienie dla osób mieszkających w odległych miejscach, chcących studiować. Lecz to powinien być wyjątek, a nie ogólny kierunek edukacji. Znaczenie relacji osobowej w kształceniu akademickim jest nie do przecenienia.

## Humanistyka

Jak mają się do tego literatura i literaturoznawstwo? Kogo przejmuje dziedzina, która nie przekłada się na zysk? Która jest wartością samą w sobie, jak inne dziedziny sztuki, twórczość jako wyraz wrażliwości człowieka, jego odpowiedzi na otaczający świat. Niedawno świat obiegła informacja, że Japonia zamyka wydziały humanistyczne. W 1959 roku w wykładzie zatytułowanym *The Two Cultures* Charles P. Snow mówił o rozłamie pojawiającym się pomiędzy naukami ścisłymi a humanistyką, o rosnącej przepaści, która nie wróży nic dobrego. Niemal sześćdziesiąt lat później sytuacja wydaje się jeszcze poważniejsza. Nakłady finansowe na naukę są w Polsce niewielkie, a z tego, co jest, większość zostaje przeznaczona na nauki ścisłe. Humanistyka jest wciąż niedofinansowana, niedowartościowana. Zamykane są „nierentowne” kierunki, likwidowane są biblioteki. Decydenci kierują się chęcią zysku, co w kontekście uniwersytetu wydaje się podejściem zupełnie nietrafionym. Zimna, technokratyczna wizja rzeczywistości może przerażać. Założenie, że uniwer-

syntet powinien zarabiać pieniądze prowadzi do sytuacji, w których liczy się wynik finansowy, a nie jednostka. Presja, jaką wywiera na człowieku neoliberalizm, powoduje jego odwrócenie się od wartości. Nacisk na pragmatyczność, wyszukiwanie użytecznego celu dla wszystkich działań ludzkich czyni naszą egzystencję robotyczną. Pieniądz rządzi światem – być może – warto jednak, by nie rządził na uniwersytecie.

Mając na uwadze specyfikę polskiego systemu edukacji, możemy stwierdzić, że Levinasowskie *face à face* wciąż nie jest standardem. Apodyktyczność czy też protekcjonalność przekonań narzucanych nie siłą argumentu, ale władzy płynącej z hieratycznej struktury zdają się obecnie anachroniczną formą przemocy. Dzisiaj w edukacji wyższej potrzebna jest odnowa metod dydaktycznych. I nie chodzi tu wcale o zastosowanie nowoczesnych technologii, ale raczej o powrót do relacji mistrz – uczeń, do spotkań twarzą w twarz.

Wykład jest wciąż potrzebną formą nauczania, lecz możliwość uzupełnienia tej metody tutorialami byłaby niezwykle atrakcyjnym programem dla studentów. Toteż projekt tutoringu uniwersyteckiego zainicjowany na Uniwersytecie Gdańskim przez dr Beatę Karpińską-Musiał, oparty na doświadczeniach uczelni w Oksfordzie i Cambridge jest niezwykle ważną inicjatywą. To działanie podjęte przeciw umasowieniu i pulpie edukacyjnej. Tutoring jest bowiem czymś więcej niż inną formą zajęć ze studentami, to projekt kulturowy kształtujący postawy krytyczne wobec świata, pozwalający na pełniejszy ogląd rzeczywistości. Wydawać by się mogło, że to utopijny projekt uniwersytetu idealnego, lecz okazało się, że to wdrożone wzorowo przedsięwzięcie przyjęte zostało niezwykle dobrze – niemal entuzjastycznie – przez wykładowców i studentów.

## Obecność i Autentyczność

Bez ekraniku telefonu czy ekranu laptopa, bez skrępowania towarzyszącego oceniającym spojrzeniom koleżanek i kolegów. Spotkania

twarzą w twarz sprzyjają intymnej, wspierającej atmosferze rodzącej refleksję. Zbudowane są one na szczerości i obecności, zaś niepodzielna uwaga, jaką obdarzana jest studentka, buduje jej samoocenę. Obecność totalna oraz zwracanie uwagi na potrzeby intelektualne uczestników tutoriali stanowią podstawę ich rozwoju.

Autentyczność to słowo klucz tutoring. Całą ideę cechuje autentyczna potrzeba spotkania ucznia/studenta z nauczycielem i nauczyciela z uczniem/studentem. Właśnie te dwa kierunki. Nauczyciel też tęskni za uczniami, często otoczony „uczniami”. „Uczniami”, czyli osobami markującymi pracę, motywację (bo zainteresowanie raczej nie). Student zaś, napotykaający na swej drodze „nauczycieli”, pragnie autentycznego spotkania, wymiany myśli, wysłuchania. Tego pierwszego popycha ku temu chęć rozwoju osobistego, wewnętrzna motywacja i ciekawość. Nauczyciel zaś rozpoznaje ucznia. Przywołajmy raz jeszcze słowa filozofa: „rozpoznać Innego to dawać”. I choć Inny na zawsze pozostaje nieprzenikniony, niepoznawalny, to spotkanie z nim jest wartością nie do przecenienia.

## Tutoring literaturoznawczy

Prowadzony przeze mnie w roku akademickim 2014/2015 cykl tutoriali pod tytułem „Współczesna literatura anglojęzyczna w kontekście badań literaturoznawczych” ogłosiłam w następujący sposób:

Celem tutoriali jest pogłębiona lektura utworów należących do kanonu współczesnej literatury anglojęzycznej w kontekście badań literaturoznawczych. Istotnym elementem spotkań jest zapoznanie studenta z wybranymi kierunkami badań literackich (m.in. poststrukturalizmem, feminizmem, badaniami kulturowymi, krytyką postkolonialną, ekokrytyką, *animal studies*) oraz tekstami najbardziej wpływowych przedstawicieli wiedzy o literaturze. Student uzyska możliwość poznania metod badawczych, a także otrzyma narzędzia warsztatu literaturoznawcy, ułatwiające rozwijanie świadomości metodologicznej oraz umiejętności interpretacyjnych. Na podstawie

wybranych problemów i zagadnień przybliżone zostaną sposoby analizy dyskursu teoretycznoliterackiego. Tutoriale są okazją do zgłębienia praktyk argumentacyjnych i rozwinięcia analitycznego sposobu myślenia oraz konfrontacji teorii literackiej z praktyką.

Przeprowadziłam rekrutację wśród grup, z którymi odbyłam zajęcia w roku poprzednim, dzięki czemu znaliśmy się wzajemnie. Studenci, którzy się zgłosili, wiedzieli, czego mogli się spodziewać po moich zajęciach, natomiast ja miałam poczucie, że przyszyły do mnie osoby wyróżniające się z grupy, zmotywowane, ciekawe świata i zainteresowane nieustannym rozwojem. Co więcej, były to osoby z pasją czytelniczą, co nie jest znowu tak częste wśród studentów filologii. Ich otwartość na wyzwania intelektualne była istotną cechą. Były to także osoby rozpoznające obowiązek doskonalenia się, a zatem gotowe na wyczerpującą pracę.

Na początku proponowałam studentom listę lektur do wyboru, która w przekrojowy sposób miała przybliżyć prozę tworzoną w języku angielskim na przestrzeni ostatnich piętnastu lat. Selekcji dokonałam w sposób subiektywny, kierując się głównie własnym gustem czytelniczym i chęcią zaproponowania jak najpełniejszego wyboru tekstów prozatorskich autorów pochodzących z Wielkiej Brytanii, Irlandii, Indii, Australii, Kanady. Na liście znaleźli się także brytyjscy pisarze pochodzenia jamajskiego, pakistańskiego, nigeryjskiego, japońskiego. Wreszcie zadbałam o to, aby pojawili się tam pisarze reprezentujący różne pokolenia.

### English-language Novel after 2000

Zadie Smith, *White Teeth* (2000)

Hari Kunzru, *The Impressionist* (2002)

Sarah Waters, *Fingersmith* (2002)

John Maxwell Coetzee, *Elizabeth Costello* (2003)

Andrea Levy, *Small Island* (2004)

Kate Grenville, *The Secret River* (2005)

Kazuo Ishiguro, *Never Let Me Go* (2005)  
Jeanette Winterson, *Weight* (2005)  
Chimamanda Ngozi Adichie, *Half of a Yellow Sun* (2006)  
Kiran Desai, *The Inheritance of Loss* (2006)  
Stef Penney, *The Tenderness of Wolves* (2006)  
Anne Enright, *The Gathering* (2007)  
Colm Tóibín, *Brooklyn* (2009)  
Alice Munro, *Too Much Happiness* (2009)\*  
Emma Donoghue, *Room* (2010)  
David Mitchell, *The Thousand Autumns of Jacob de Zoet* (2010)  
Julian Barnes, *The Sense of an Ending* (2011)  
Alison Moore, *The Lighthouse* (2012)  
Alice Thompson, *Burnt Island* (2013)  
Ian McEwan, *The Children Act* (2014)

\*(short story collection)

Lista pomogła na początkowym etapie w ogólnej orientacji w zainteresowaniach studentów, w ich wyborach czytelniczych, a także w sformułowaniu oczekiwań wobec cyklu tutoriali. Wszyscy studenci mogli indywidualnie zdecydować, czy chcieliby przeczytać którąś z książek i od której chcieliby zacząć. Spotkania nie ograniczały się jednak do listy. Na bieżąco, według potrzeb, uzupełniałam ją o pozycje z zakresu teorii literatury i metodologii badań literackich. Przydatna była książka Juliana Wolfreysa *Critical Keywords in Literary and Cultural Theory*, która przybliżała koncepty (np. *Other, difference/différance, abject, culture, gender, I/dentity, discourse, myth/ology* itp.) i porządkowała wiedzę na te tematy. Dzięki obszernej bibliografii znajdującej się pod każdym zagadnieniem studenci mogli następnie samodzielnie pogłębiać wiedzę.

Narzędzia literaturoznawcze nie służą jedynie do analizy literatury, lecz mogą też wesprzeć krytyczne badanie oraz osąd moralny i etyczny. Uważne czytanie zwiększa wrażliwość i empatię. Można powiedzieć, że w większości przypadków zdolność do oceny sytu-

acji wzrosła, nawet przy tak niewielkiej liczbie spotkań można było zauważyć u uczestników rosnącą pewność siebie podczas wyrażania sądów i formułowania myśli. Eseje były możliwością spotkania się twarzą w twarz z samym sobą, zachęcały do pogłębionej autorefleksji. Studenci mieli okazję przyjrzeć się uważniej własnemu doświadczeniu lektury. Nie wszyscy uczestnicy tutoriali jednak pisali eseje na bieżąco. W większości przypadków nie wynikało to jednak z niechęci do pisania – choć i takie sytuacje się zdarzały, gdy uczestniczka przyznała, że woli rozmawiać niż pisać – ale z natłoku obowiązków. Przecież tutoring był kolejnym zobowiązaniem, które podjęli studenci, wystarczająco obciążeni siatką zajęć i pracą zarobkową. Deklaracja otwartości na lekturę i rozmowę była wystarczająca. Wszystkie eseje, które powstały w ramach cyklu tutoriali, były niezwykle, niekiedy posiadały zaskakującą formę, co było tym ciekawsze, że stanowiły swobodną wypowiedź studentów, nieskrępowaną konwencjami.

W niektórych przypadkach jednak lista lektur nie stanowiła podstawy spotkań, bowiem wybrana ścieżka prowadziła w zupełnie inne rejony. Niekiedy to były terytoria feminizmu i badań genderowych, które przydawały się przy pisaniu prac dyplomowych. Innym razem spotkania nie opierały się wcale na lekturach, lecz na poleconych filmach. Często rozmowy dotyczyły rozterek dotyczących planów na przyszłość. Wówczas tutoring przybierał niemal formę doradztwa zawodowego.

Niektórzy uczestnicy tutoriali wciąż piszą do mnie, że czytają. Taką właśnie miałam nadzieję, przygotowując tę listę. Taki był mój zamysł – lista miała wykraczać poza ramy czasowe. Taki jest cel edukacji.

## Podsumowanie

Projekt tutoringu akademickiego powstał z potrzeby zaproponowania bogatszej oferty edukacyjnej oraz podniesienia jakości kształcenia. Wdrożony przeze mnie model tutoringu stał się moim prywatnym protestem przeciw umasowieniu edukacji. Uniwersytet bowiem nie

powinien być masowy ani dochodowy, nie może służyć do zarabiania, zaś edukacja nie może być budowana na tych samych zasadach, co biznes. Nie ma miejsca w akademii na praktyki korporacyjne. Nowoczesne metody kształcenia – „ekran zamiast człowieka” – prowadzą do dehumanizacji kultury. Idealna akademia, czyli *universitas*, *universum*, obejmuje całość, całą wiedzę, a nie jedynie umiejętności. Nie powinna to być więc również szkoła zawodowa, lecz miejsce, w którym możliwe jest swobodne myślenie i kształtowanie postaw, prowadzące do społeczeństwa opartego na zasadach empatii, szacunku dla inności i życzliwej współpracy. Nadzieję na przyszłość uniwersytetu jest wypływająca z projektu tutoringu akademickiego kolejna inicjatywa dr Karpińskiej-Musiał – „Centrum Tutorów UG: nauczyciele nauczycielom – projekt interdyscyplinarnej współpracy dydaktycznej tutorów akademickich UG w oparciu o metodę Design Thinking oraz jej aplikacja na zajęciach fakultatywnych i seminarijnych ze studentami kierunków filologicznych (obcych oraz polskiej), pedagogiki, geografii, gospodarki przestrzennej, gospodarki wodnej, geologii i oceanografii, biologii oraz zarządzania”. To szansa, by tutoriale oferujące możliwość prawdziwego spotkania twarzą w twarz stały się standardem na polskiej uczelni.

## Bibliografia

- Levinas E. (1961). *Totalité et infini essai sur l'extériorité*. La Haye: Nijhoff.
- Levinas E. (1987). *Collected Philosophical Papers*. Tłum. A. Lingis. Dordrecht: Kluwer.
- Levinas E. (1991). *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*. Tłum. A. Kuryś. Gdynia: Wydawnictwo „Atext”.
- Levinas E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa: PWN.
- Snow C.P. (1959/1961). *The Two Cultures*, [w:] *The Cultures and the Scientific Revolution*. The Rede Lecture (1959). London–New York: Cambridge UP (1961): 1–22.
- Wolfreys J. (2004). *Critical Keywords in Literary and Cultural Theory*. Houndmills–New York: Palgrave Macmillan.





Aleksandra Wierucka

## Antropologia (w) tutoring

Wymagania stawiane przed studentem są dziś inne od tego, z czym borykaliśmy się sami, studiując na uczelni wiele lat temu. Jest to naturalne, ponieważ rzeczywistość, w której żyjemy, również jest inna. Od czasu do czasu mam jednak wrażenie, że od studentów wymaga się po prostu mniej, a główny nacisk w procesie kształcenia został położony na wykładowcę – to on musi zrobić wszystko, żeby wiedza została przez studenta przyjęta. W tym obrazie tutoring zaproponowany jako zajęcia całkowicie zindywidualizowane może być odmienną formułą dla obu stron, czyli zarówno dla studenta, jak i dla wykładowcy. Z pewnością jest to u nas innowacyjna forma zajęć, ale stanowi też powrót do dawnych praktyk nauczania (choćby do formuły uczeń – mistrz, choć moim zdaniem tutoring to coś znacznie więcej, ponieważ zawiera w sobie głębsze relacje, porozumienie pomiędzy obiema stronami, brak patronizowania studenta oraz wspólną pracę). Jednak to, co według mnie jest najcenniejszym elementem tej formy dydaktycznej, to podejmowanie wyzwania przez studenta z jego własnej woli. Pozwala to na organizowanie spotkań przy zaangażowaniu obu stron, co z kolei prowadzi do maksymalizacji efektów kształcenia. Wspomniana wcześniej relacja uczeń – mistrz nie zawsze ma tu zastosowanie, co postaram się udowodnić poniżej.

Moje spotkanie z programem tutoring jest znacznie wcześniejsze niż kursy poprowadzone na Uniwersytecie Gdańskim w roku 2014, jednak jego „oksfordzka” postać jest odmienna od tego, z czym miałam okazję zetknąć się gdzie indziej. W Stanach Zjednoczonych,

podobnie jak w innych krajach, w tym w Polsce, prowadzony jest tutoring w formie warsztatów pisarskich dla studentów pierwszych lat.

Idea tych zajęć polega na tym, że student, który ukończył przynajmniej II rok studiów, prowadzi spotkania z młodszymi kolegami, podczas których uczy ich sztuki poprawnego pisania tekstów naukowych. Przed podjęciem takiej pracy tutor musi wykazać się wysoką średnią wyników w nauce oraz przedstawić kilka próbek tekstów przez siebie napisanych. Jeśli poziom umiejętności takiego studenta jest wystarczający, jest on zatrudniany przez uczelnię na pół etatu (!) i wyznacza kilka godzin w tygodniu, w których studenci mogą się z nim spotkać. Najmłodsze roczniki chętnie korzystają z pomocy tutorów, ponieważ styl i struktura tekstów naukowych znacznie odbiegają od tego, z czym mieli okazję spotkać się na poprzednich etapach kształcenia. Ponadto do tutora można przyjść z każdym tekstem – pracą zaliczeniową z danego przedmiotu, z esejem na zajęcia dodatkowe czy wreszcie z pracą dyplomową, jeśli istnieje taka potrzeba.

Oczywiście, taki system tutorski znacznie odbiega od tego, co proponuje jego odpowiednik oksfordzki. Najistotniejsze będzie tu moim zdaniem nawiązanie relacji pomiędzy tutorem a *tutee* i choć jest ona możliwa w opisanym wyżej systemie, to nie jest warunkiem jego funkcjonowania. Tutoring w ujęciu zaproponowanym w projekcie „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringową akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (IQ)” daje obu stronom – wykładowcy i studentowi – całkowicie u nas nową platformę do wymiany myśli i konstruowania daleko idących wniosków. Dzieje się tak głównie dlatego, że – jak wspomniałam wcześniej – praca polega na wzajemnym wspieraniu się obu stron.

Podczas moich spotkań tutorskich przez ostatni rok zebrałam kilka doświadczeń oraz ciekawych obserwacji. Do grupy tych pierwszych zaliczam również kilka zaskoczeń – i to nimi właśnie chciałabym się podzielić.

Wszyscy moi *tutees* chętnie brali udział w spotkaniach. To jest jeden z istotnych elementów programu tutorskiego, szczególnie takiego,

który funkcjonuje poza oficjalnym harmonogramem. Bez zaangażowania studentów i poświęcenia przez nich czasu na te dodatkowe zajęcia nie ma szansy na powodzenie. Co ciekawe, na zachodnich uczelniach, na których ten system funkcjonuje w ramach programu zajęć, studenci nie mają opcji dobrowolnego wyboru tej formy kształcenia. Wydaje mi się, że sam fakt wykazania się chęcią i gotowością do dodatkowej pracy nadaje spotkaniom inny, głębszy wymiar.

Ze względu na nieco odmienny temat moich cykli tutorskich (antropologia i postrzeganie świata poprzez jej pryzmat) spotkania ze studentami często przeradzały się w dyskusje nad wieloma istotnymi problemami społeczno-kulturowymi. Tematy przewodnie były bardzo różne – od szamanizmu buriackiego, przez poprawność polityczną, badania terenowe i zróżnicowanie kulturowe świata, po złożony i niejednoznaczny problem antropologicznego postrzegania świata. Studenci chcieli pogłębić swoją wiedzę, odkryć nowe możliwości interpretacyjne i zmierzyć się z zakresem informacji niekoniecznie łatwo dostępnym w źródłach. Jednym z efektów ich zaangażowania było np. kilkakrotne wracanie do tematów i spraw z poprzednich spotkań, ponowne omawianie ich w świetle nowych informacji lub z innej perspektywy.

Eseje, które były przedstawione podczas szkoleń jako podstawowa forma pracy w ramach projektu tutorskiego, w przypadku moich spotkań ze studentami nie były kluczowe. Studenci humanistyki z pisaniem nie mają większych kłopotów, a cenniejszym wydawało się nam omówienie wszystkich poruszających nas kwestii, obejrzenie ich z różnych stron i w toku dyskusji dojście do konkluzji. Antropologia w ujęciu całościowym jest nauką, której nie można przekazać w tekście czy w wykładzie – jest raczej sposobem myślenia, pewną wrażliwością na otaczający świat. Dlatego podstawową metodą pracy była dyskusja i to raczej w formie swobodnej, trochę ustrukturyzowanej rozmowy, niż zorganizowanej wymiany argumentów. Dzięki temu możliwe było zgłębienie większej liczby nurtujących nas tematów i poszukiwanie odpowiedzi na obszerniejszy zbiór pytań.

Antropologia jest z powodzeniem stosowana w różnych dziedzinach nauki i życia codziennego. Proponując zakres tematyczny moich cykli tutorskich, skłaniałam się bardziej ku antropologii kultury, w tym antropologii codzienności, toteż z pewnym zaskoczeniem przyjął propozycję jednego ze studentów, żeby wprawdzie zająć się antropologią, ale biznesu.

Poddyscyplina antropologii, zajmująca się funkcjonowaniem organizacji, rozwija się na świecie dynamicznie od kilku dekad (por. Jordan 2012; Moeran 2014; Czarniawska 2007; Hammershøy, Madsen 2012 i in.). W Polsce jeszcze nie ma takich tradycji, ale również pojawia się coraz więcej publikacji (Kostera 2003; Ząbek 2013 i in.). Dyscyplina ta może służyć zarówno odkrywaniu wewnętrznej struktury danej instytucji, jak i wskazywać rozwiązania dla lepszego jej funkcjonowania. *Tutee* chciał zgłębiać obie te kwestie.

Antropologią jako nauką dotyczącą miejsca człowieka w świecie i różnego postrzegania rzeczywistości zajmuję się od kilku lat, jednak nie miałam wcześniej okazji do zgłębienia antropologii biznesu. Zaproponowałam zatem studentowi, że będziemy razem poszukiwać odpowiedzi na nurtujące go pytania. Tym samym rozpoczęliśmy cykl spotkań, podczas których relacja mistrz – uczeń wcale nie była oczywista. Nietypowość wynikała z tego, że żadne z nas nie miało dużego doświadczenia w teorii i metodologii antropologii biznesu, zatem nikt nie miał decydującego czy choćby przeważającego głosu. Dyskusje dotyczące poszczególnych tekstów źródłowych generowały kolejne pytania, na które wspólnie szukaliśmy odpowiedzi. Ja studentowi wysyłałam teksty anglojęzyczne, które mogłam zdobyć z dostępnych mi baz, a *tutee* załączał w mailach polskie artykuły i audycje, które udało mu się odszukać. Podczas spotkań omawialiśmy zdobyte informacje i wymienialiśmy się naszymi uwagami. Oczywiście różna była nasza wiedza bazowa i doświadczenie, jednak po tym cyklu spotkań zaczęłam wątpić w ideę relacji mistrz – uczeń jako jedną z zasad tutoringów. Być może najistotniejsze nie jest ustanowienie relacji w jakiegokolwiek hierarchii, ale współpraca prowadząca do potęgowania możliwości obu stron. W tym miejscu muszę się przyznać do tego, że

nie spodziewałam się, że student będzie aż tak aktywną stroną spotkań tutorskich – ale było to miłe zaskoczenie, ponieważ towarzyszyło mu dostrzeżenie potencjału takiego porządku pracy.

Efektom tego konkretnego cyklu tutorskiego jest między innymi nabycie także przeze mnie – jako tutora – nowej wiedzy. Przed rozpoczęciem pracy w systemie tutorskim wydawało mi się, że mam stanowić dla *tutee* bazę wiedzy, że powinnam prowadzić go przez zaawansowane podjętego tematu w ramach moich zainteresowań naukowych. Doświadczenie z pierwszym cyklem tutorskim zupełnie zburzyło tę wizję i jednocześnie umożliwiło mi bardziej otwarte podejście do kolejnych wyzwań stawianych przez następujących studentów.

Ponad połowa moich spotkań tutorskich dotyczyła jednak tematów związanych ściśle z antropologią kulturową. Być może wynika to z faktu, że w polskim systemie naukowym nie istnieje taka dyscyplina jak „antropologia”, a jej elementy trafiły do różnych innych dyscyplin badawczych, takich jak: kulturoznawstwo, wiedza o teatrze, filmoznawstwo, wiedza o mediach, pedagogika, etnologia itp.<sup>1</sup> Dlatego pytania dotyczące różnorodności kulturowej, ale także wszelkich różnic związanych z odmiennym postrzeganiem świata (lub z porządkowaniem tego doświadczenia) pozostają niejednokrotnie bez odpowiedzi. Wielu wykładowców podczas zajęć przekazuje treści antropologiczne, jednak brakuje nam jednolitego systemu, który – jak wspomniałam wcześniej – umożliwiłby w pełni przyswojenie przez studentów wrażliwości antropologicznej. Nie było zatem dla mnie zaskoczeniem, gdy na moje cykle tutorskie zgłosili się studenci, chcący zgłębić takie tematy, których nie ma w programie zajęć, a które dotyczą doświadczenia w różny sposób rzeczywistości.

---

<sup>1</sup> Kierunki zajmujące się etnologią mają zwykle pełną nazwę „etnologia i antropologia kulturowa”, ale wszystkie inne poddyscypliny antropologii jako nauki zajmującej się człowiekiem i jego funkcjonowaniem w kulturze w Polsce w teorii nie istnieją. Są oczywiście praktykowane, ale brakuje nam w dziedzinie nauk humanistycznych jasno określonej dyscypliny „antropologia”.

Oczywiście można by zapytać, co studentom da poznanie teorii antropologii, metod badań antropologicznych, przyczyn powstania kultów *cargo*, szczegółów amazońskich kultur czy buriackich praktyk szamańskich. Jednak z jakiegoś powodu młodzi ludzie sami proponowali takie tematy i chcieli nad nimi pracować.

W każdym z tych przypadków zacząć należało od teorii antropologicznych i od tego, jakie dają one możliwości oglądu świata. Skoro nie mamy w Polsce antropologii jako odrębnej dyscypliny naukowej, nie ma do niej również odpowiednich podręczników akademickich, zatem korzystać musieliśmy z dostępnych tekstów w języku angielskim. Jak napisał William Balée, antropologia jest nauką o nas samych (Balée 2012: 12), więc niejednokrotnie prowadzone badania wywołują refleksję nad naszym miejscem w kulturze oraz ogólniej nad naszą własną kulturą.

Prowadząc spotkania tutorskie, zarówno te związane z ogólną nauką o kulturze, jak i te zajmujące się jej szczegółowymi aspektami, niejednokrotnie miałam okazję obserwować wśród studentów odkrycie swojej własnej kultury – uświadomienie sobie, że to jak odbieramy świat, jest tylko jedną z wielu możliwych jego interpretacji. Czynienie kultury „widzialną” (Wagner 2003) jest pierwszym krokiem w nowym postrzeganiu swojego miejsca w świecie. Umożliwia to również prowadzenie badań w terenie, które są przecież immanentną częścią badań antropologicznych (Miller 2008: 28).

Co ciekawe, nauczanie prowadzenia badań terenowych jest znacznie ułatwione podczas cyklu tutorskiego, inaczej niż podczas regularnych zajęć. Spotkanie ze studentem, który ma konkretne plany badawcze, pozwala nie tylko dostosować tempo pracy, ale także doprecyzować szczegóły badań. Umożliwia to precyzyjne dobranie technik i narzędzi badawczych do konkretnej analizowanej grupy oraz takie rozłożenie zadań w czasie, które zapewnia powodzenie prowadzonych badań. Na bieżąco można również korygować ich plan, jeśli z przyczyn od nas niezależnych niektóre elementy projektu nie dały oczekiwanych efektów. W pracy grupowej oczywiście nie byłoby to możliwe.

Powyższe rozważania dotyczące moich doświadczeń zebranych podczas cykli tutorskich skłaniają do pewnych porównań z innymi metodami pracy dydaktycznej i refleksji nad tym, w jakim stopniu istotne są różnice pomiędzy nimi.

Każdy z nauczycieli akademickich musi wypracować sobie system pracy, który zapewni odpowiednie efekty kształcenia. W ostatnich latach temat dydaktyki akademickiej jest dość często poruszany, ponadto istnieje sporo źródeł (głównie anglojęzycznych – por. Ambrose 2010; Brown; Roediger, McDaniel 2014 i in.), które poruszają ten temat. Opisywany jest szczególnie temat „aktywnego uczenia się” (por. Bonwell, Eison 1991), ponieważ ma on zapewnić czynny udział studentów w zajęciach – „czynny”, czyli taki, który pozwoli im na refleksję nad poznawanym materiałem i tym samym umożliwi umieszczenie go w szerszym kontekście. Większa część pracy w tym systemie leży po stronie studenta, któremu niejako „przy okazji” aktywności inicjowanych przez wykładowcę podczas zajęć ma pozostać w głowie wiedza, nad którą podjął refleksję (Wierucka 2015: 178). Z punktu widzenia wykładowcy pomija się tutaj świadome uczenie się. Student powinien przecież podejmować wyzwania z własnej woli, mieć poczucie zdobywania wiedzy, wkładania w to pracy, by osiągnąć jakieś efekty. Nie chcę przez to powiedzieć, że wykładowca powinien ograniczyć się do podawania informacji i tym samym składowania na barki studenta wysiłku w zrozumienie i kontekstualizację podanej wiedzy. Odnoszę jednak wrażenie, że równowaga została zaburzona. Na tym tle praktyka tutorska jawi się jako przeciwwaga dla rozważań, na kim leży odpowiedzialność za przekazanie wiedzy i jej utrwalenie. W cyklu tutorskim jest ona rozłożona równo – obie strony, tutor i *tutee*, muszą zarówno przygotować się do spotkań, jak i aktywnie w nich uczestniczyć. Wiedza, która jest wynikiem tych spotkań, jest budowana na wspólnej pracy i dyskusji. Często nie jest to jednostronne przekazywanie wiedzy (czego przykładem mogą być moje doświadczenia tutorskie opisane wyżej), zatem uczestnicy tych spotkań stają się partnerami w docieraniu do wiedzy. Zapewne nie zawsze jest to możliwe, ale tak wyobrażam sobie idealny tutoring:

nie jako spotkanie „ucznia” z „mistrzem”, tylko spotkanie dwóch naukowców o różnym doświadczeniu i wiedzy, którzy wspólnie zgłębiają interesujący ich temat.

Tutoring pozwala również na pewną swobodę – zarówno w zakresie doboru metod, jak i tematu. Podejrzewam, że w systemie angielskim ta dowolność jest ograniczona wymogami programowymi, jednak w formie, w jakiej praktykowana jest u nas, daje niezwykle komfort zgłębiania takich obszarów wiedzy, których nie mogliśmy zmieścić nawet w najbardziej rozbudowanym *curriculum*.

W samej praktyce tutoring dostrzegam zatem dwa najcenniejsze dla mnie aspekty: pracę ze studentem, któremu zależy na poszerzeniu wiedzy i innym jej doświadczaniu oraz otwartą formułę, dzięki której możliwe jest eksplorowanie tematów, na które inaczej nie byłoby czasu (dotyczy to zarówno tematów bardzo ogólnych, jak i szczegółowych). To, jak ta praktyka jest realizowana, zależy oczywiście od osób biorących udział w spotkaniach, jestem jednak przekonana, że wszyscy uczestnicy podchodzą do niej twórczo.

## Bibliografia

- Ambrose S. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Balée W. (2012). *Inside Cultures. A New Introduction to Cultural Anthropology*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Bonwell C.C., Eison J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. <http://www.ericdigests.org/1992-4/active.htm> [dostęp: 09.11.2015].
- Brown P.C., Roediger III H.L., McDaniel M.A. (2014). *Make It Stick. The Science of Successful Learning*. Cambridge: Belknap Press.
- Czarniawska B. (2007). *Shadowing and Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Hammershøy L., Madsen T.U. (2012). *Ethics in Business Anthropology*. “Ethnographic Praxis in Industry Conference Proceedings” 2012(1). Wellington: American Anthropological Association: 57–73.



- Jordan A. (2012). *Business Anthropology*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Kostera M. (2003). *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller B. (2008). *Cultural Anthropology in a Globalizing World*. Boston: Pearson Education.
- Moeran B. (2014). *Business, Anthropology and Magical Systems: the Case of Advertising*. "Ethnographic Praxis in Industry Conference Proceedings" 2014(1). Wellington: American Anthropological Association: 119–132.
- Wagner R. (2003). *Wynalezienie kultury*, tłum. A. Malewska-Szałygin, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, red. M. Kempny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 59–72.
- Wierucka A. (2015). *Low-threshold Strategies i inne sposoby aktywizacji studentów podczas zajęć*, [w:] *Uniwersytet Jutra*, red. S. Mrozowska, G. Penkowska. Kraków: Wydawnictwo LIBRON: 165–183.
- Ząbek M. (2013). *Antropologia w biznesie i przemyśle*, [w:] *Antropologia stosowana*, red. M. Ząbek. Warszawa: Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UW: 293–321.



Katarzyna Stępińska

## Tutoring – droga do odkrycia

### Tutoring – już to znam!

Pierwszy raz zetknęłam się z tutoringiem, kiedy moje dzieci rozpoczęły swoją edukację w przedszkolu, a potem w szkołach Fregata, w których jest on jednym z głównych założeń. Tutoring jest tu realizowany przede wszystkim jako opiekunostwo. Każdy uczeń ma swojego opiekuna, który jest wsparciem nie tylko dla samego dziecka, ale także dla jego rodziców – pierwszych i najważniejszych wychowawców. Tutor zwraca szczególną uwagę na rozwój swojego podopiecznego, mając na uwadze nie tylko jego osiągnięcia w nauce, ale także te związane z rozwojem jego osobowości, charakteru. Opiekun spotyka się z uczniem, obserwuje go, słucha, rozmawia z nim, a kilka razy w roku umawia się z jego rodzicami, aby wspierać ich w wychowaniu młodego człowieka. Przekazuje im wówczas najważniejsze obserwacje i wspólnie nakreślają plan wychowawczy.

### Tutoring akademicki – coś nowego?

Kiedy usłyszałam o Projekcie IQ „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringu akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (*Ideal Quality in Good Quantity*)”, od razu wiedziałam, że to coś dla mnie, ale nie spodziewałam się, jak wspanała przygoda mnie

czeka. Przedsięwzięcie zakładało szkolenie, a następnie wdrażanie edukacji spersonalizowanej na podstawie tutoringów na rodzimym uniwersytecie. Już samo szkolenie prowadzone przez Collegium Wratislaviense okazało się niesamowitym doświadczeniem, podczas którego musiałam zadać sobie wiele pytań, dotyczących wszelkich sfer mojego życia. Kolejny raz odkryłam, że moją wielką pasją jest uczenie siebie i innych oraz to, że można to robić z poczuciem misji, nie tylko dając wiele z siebie, ale także otrzymując wiele od innych. Podczas szkolenia nauczyłam się lepiej planować swoją pracę, umiejętnie zadawać pytania, a przede wszystkim dowiedziałam się, jak może wyglądać tutoring na uczelniach wyższych i w jaki sposób sama mogę go wdrażać w pracy ze studentami.

## Mój tutorial

Z niepokojem, ale także z wielką ekscytacją rozpoczęłam rok akademicki 2014/2015, podczas którego miałam przeżyć swoją przygodę z nauczaniem jako tutor akademicki. Tematem moich zajęć uczyniłam **język i kulturę Bałkanów**. W ramach spotkań ze studentami chciałam przyjrzeć się takim zagadnieniom, jak: Bałkany a Słowiańszczyzna, Bałkany a Europa Środkowa, bałkańska różnorodność kulturowo-językowa (ze szczególnym uwzględnieniem Sarajewa – miniatury omawianego regionu), mniejszości kulturowe, historia współczesna tego regionu, literatura najnowsza krajów byłej Jugosławii (tu zwłaszcza dramaturgia przełomu XX i XXI wieku). Byłam gotowa, w zależności od indywidualnych preferencji studenta, zająć się wszystkimi z wymienionych tu zagadnień, jak i skupić się jedynie wokół jednego, wybranego tematu. Tak jak się spodziewałam, *tutees* wybierali jedno, konkretne zagadnienie i studiowali je przez cały semestr, a w jednym przypadku – przez dwa semestry. I tak pracowałam z dwiema studentkami slawistyki (pierwsza z III roku studiów licencjackich, druga z I roku studiów magisterskich) nad interpretacją utworów *Wszystko o kobietach* (Gavran 2003a) i *Wszystko*

*o mężczyznach* (Gavran 2007a) chorwackiego dramatopisarza Mira Gavrana; ze studentką III roku polonistyki (licencjat) nad próbą umiejscowienia Bałkanów w kontekście Europy Środkowej; a ponadto z dwoma studentami III roku filozofii (licencjat) nad sarajewską różnorodnością i nad odpowiedzialnością moralną narodów (na przykładzie krajów byłej Jugosławii). Tematyka różnorodna, wymagająca ode mnie ogromu przygotowań, wielu godzin spędzonych w bibliotece, poszerzająca moją wiedzę. Ciekawsze jest jednak to, że tematyka ta pozwoliła mi na spotkania z bardzo ciekawymi światła i siebie studentami, którzy ubogacili mnie nie tylko poprzez wymagania naukowe, jakie stawiały przede mną nasze tutoriale, ale także poprzez swoje ciekawe osobowości, zainteresowania, pasje. Co więcej, mam głębokie przekonanie, poparte przeprowadzonymi rozmowami i ankietami, że spotkania te ubogaciły także moich studentów. Niejednokrotnie praca związana z pisaniem esejów pomagała im sprecyzować opinię na tematy, które ich pasjonują, ale także na te, o których nigdy wcześniej nie myśleli, a ponadto nauczyła ich dobrej argumentacji swoich przekonań, pozwalając im przy tym odkryć także prawdę o sobie.

## Wybrane tutoriale w opisie szczegółowym

Jak zaznaczyłam powyżej, wszystkie tutoriale okazały się dla mnie niezwykle ubogające. Niektóre poświęcone były tematom, które są mi bardzo bliskie i którymi zajmuję się od lat, jak np. Sarajewo i jego różnorodność (por. Stępińska 2012: 79–86 i Stępińska 2013: 401–407) czy Europa Środkowa, inne zaś wymagały ode mnie poszerzenia wiedzy, jak np. dramaturgia chorwackiego pisarza Mira Gavrana. Ciekawostką może okazać się fakt, że jeden z tutoriali znacznie przekraczał moje kompetencje naukowe, ponieważ dotyczył on kategorii filozoficznych (konkretnie odpowiedzialności moralnej), które jakkolwiek nie są mi obce, to jednak ich sposób pojmowania przez konkretnych filozofów czy teoretyków kultury nie był mi szczegółowo znany.

W niniejszym tekście pragnę skupić się na opisie dwóch tutoriali poświęconych dramaturgii wspomnianego już Mira Gavrana, którego twórczość znałam wcześniej dość pobieżnie. Kiedy jedna ze studentek zaproponowała na temat przewodni naszych spotkań dramaty tego autora, pomyślałam, że będzie to dla mnie ciekawe wyzwanie. Interesowałam się wcześniej dramaturgią postjugosłowiańską i byłam gotowa zagłębić się w twórczości tego wybitnego chorwackiego pisarza. Przeczytałam wszystkie dramaty Gavrana, które zostały przetłumaczone na język polski – zostały one zebrane w dwóch tomach: *Antyгона Kreona i inne dramaty* (Gavran 2003) i *Jak zabić prezydenta i inne sztuki* (Gavran 2007). Oba zbiory ukazały się w serii *Dramat współczesny*, która powstała, aby uzupełnić najbardziej zauważalne luki w znajomości współczesnych sztuk teatralnych, a także po to, by zapoznawać czytelników z najnowszymi tekstami dramatycznymi. Po przeczytaniu wyżej wymienionych tomów zastanawiałam się, jaki temat mogłabym zaproponować swojej podopiecznej, aby tutorial okazał się czymś więcej niż tylko ćwiczeniami z klasycznej analizy i interpretacji dzieł literackich. Na początku zdecydowałam, że lepiej będzie skupić się na jednym, wybranym dramacie i spróbować wydobyć z niego jak najwięcej, czytać go na różne sposoby, przyglądać się poszczególnym bohaterom, zastanawiać się, w jaki sposób można zinterpretować wybrane sceny. Mój pierwszy pomysł oscylował wokół propozycji pewnej zabawy: myślałam, aby spróbować wcielić się w rolę reżysera albo aktora i zastanowić się, w jaki sposób można zagrać wybrane sceny, jakimi emocjami podzielić się z widzami, co można zaproponować odbiorcy przedstawienia, czego nie znajdzie w tekście pisanym. Kiedy zastanawiałam się, jakich narzędzi użyć, by odpowiedzieć na tak postawione pytania, przyszła mi na myśl praca z tekstem za pomocą studium przypadku (ang. *case study*). *Case study* to „procedura badawcza polegająca na odpowiednim zebraniu i całościowym opracowaniu bardzo szczegółowych informacji na temat konkretnego zjawiska społecznego, mająca na celu uchwycenie jego swoistości i niepowtarzalności” (*Słownik wyrazów obcych* 2002: 157).

Z metodą tą zetknęłam się wcześniej w praktyce podczas kursów Akademii Familijnej. Są to kursy zaadresowane do rodziców dzieci w różnym wieku, podczas których omawia się szczegółowo konkretne problemy rodzinne, wykorzystując do tego opis przypadku spoza kręgu danej rodziny. Pomysł, by metodę tę zastosować do literatury, wydał mi się nowatorski. Słyszałam wcześniej, że *case study* wykorzystuje się w medycynie, socjologii czy w ekonomii. Ciekawostką może być fakt, że niektóre znane na świecie szkoły biznesu (np. Harvard Business School na Uniwersytecie Harvarda czy IESE Business School na Uniwersytecie Nawarry) wprowadziły tę metodę do programów nauczania.

## Czytanie Gavrana za pomocą studium przypadku

Analiza konkretnego przypadku w medycynie czy w prawie wydaje się rzeczą wskazaną i nieulegającą jakimkolwiek wątpliwościom. W jaki sposób jednak zaadaptować metodę *case study* w odniesieniu do dzieła literackiego? Czytając poszczególne dramaty Gavrana, zwróciłam uwagę przede wszystkim na to, w jaki sposób problematyzuje on świat przedstawiony w utworach. Wiele z opisanych historii wskazywało na bardzo ciekawe problemy społeczne, które skłaniały do refleksji nad własnym życiem. Jego twórczość, nawet jeżeli wtopiona jest w realia zamierzchłych historii, nie jest oderwana od rzeczywistości współczesnej, wydaje się na wskroś aktualna i konkretna. Sanja Nikčević, chorwacka teatrolog i krytyk teatralny, profesor Akademii Sztuki w Osijeku, zwracając uwagę na wymiar prywatności, jakim Gavran obdarza swoich bohaterów, zaznacza, że

choć zabrzmiałoby to banalnie, to jednak należy powiedzieć, że wszystkie postacie na scenie teatru Gavrana mają w sobie prawdziwe życie. [...] Poza tym zarówno postacie historyczne, jak te najzupełniej nam współczesne, pojawiają się na scenie dlatego, że zdaniem Gavrana potrafią nas zainteresować sobą i swoimi problemami. (Nikčević 2007: 9)

Potwierdza to sam twórca, który tak mówi o inspiracji dla swoich tekstów:

Samo życie jest [...] niezmiernie interesujące, a co dopiero ludzie, których codziennie spotygam! Wszyscy jesteście tak bardzo podobni, a jednocześnie tak bardzo specyficzni. Za pewnego rodzaju stałą wszystkich moich tekstów teatralnych można uznać temat relacji damsko-męskich. Podejmuję go nawet w dramatach politycznych, a w moich komediach relacje między kobietami i mężczyznami zawsze stanowią główny temat. Dramatyzm i poezja, wynikające z każdej damsko-męskiej relacji, to dla mnie najbardziej wdzięczny i najbardziej inspirujący materiał. (Gavran, Tuszyńska 2007: 10)

Kiedy zastanawiałam się, który z dramatów można zinterpretować za pomocą studium przypadku, moją uwagę zwróciły dwie komedie, które w sposób szczególny dotyczą relacji damsko-męskich: *Wszystko o kobietach* (Gavran 2003a: 189–242) i *Wszystko o mężczyznach* (Gavran 2007a: 139–190). W pierwszej z nich są tylko kobiety-bohaterki, w drugiej jedyni bohaterowie to mężczyźni, jednakże doświadczenia, które przeżywają bądź przeżywali oscylują wokół relacji międzyludzkich na różnych płaszczyznach i poziomach, dotykając także skomplikowanych relacji damsko-męskich.

Te konkretne dzieła zwróciły moją uwagę także dlatego, że są bliźniacze: każde z nich składa się z pięciu opowiadań, w których występują trzy bohaterki (*Wszystko o kobietach*) lub trzech bohaterowie (*Wszystko o mężczyznach*). Gavran rozpiął każdą z tych dwóch komedii na troje aktorów. Każdy z nich odgrywa pięć ról, przechodząc z jednej sceny do drugiej bardzo szybko, tak szybko jak żyje współczesny świat. Gdańska sławistka, Jolanta Dziuba, pisząc o tychże utworach, zaznacza, iż

typy komediowe mówią wprost o człowieku naszych czasów, pogodnym i przystosowanym, który zgodnie ze wskazaniami współczesności *nie ma nic do ukrycia i chętnie o wszystkim opowie*. Banał tego gestu nie pozbawia fabuły Gavrana komediowej werwy. Kolejne



odsłony akcji zdradzającej *wszystko o kobietach i mężczyznach* utrwalają u odbiorcy, oswojonym ze wskazaniami globalnej kultury, przyzwolenie na słabostki i grzeszki, śmieszności i podłości, których nie szczędzi mu *komedia ludzka*. (Dziuba 2009: 158)

*Wszystko o kobietach* składa się z pięciu opowiadań, zatytułowanych kolejno: *Tylko przyjaciółki* (przedstawia historię trzydziesto-siedmioletniej Anity, która trwa w zniewalającym afekcie z Magdą, zazdrosną o jej nową przyjaciółkę – Jolkę), *Kariera* (opisuje relacje trzech koleżanek, pracujących w jednej korporacji, które potajemnie walczą o awans), *Miłość* (przedstawia związki matki i dwóch jej dorosłych córek, skłóconych między sobą o mężczyznę ich życia), *Przedszkole* (zaznajamia nas z trzema dziewczynkami, które bawiąc się w przedszkolu swoimi lalkami, zastanawiają się, czy mama Mimi przyjdzie na przedstawienie; ostatnia scena ukazuje rozplakaną trzylatkę, zasmuconą z powodu zawodu, który sprawiła jej mama swoją absencją na pożegnalnym koncercie), *Dom seniora* (opowiada o perypetiach trzech podeszłych w wieku kobiet, mieszkających w domu starców). Na komedię *Wszystko o mężczyznach* składają się z kolei następujące opowiadania: *Przyjaciele* (opisuje relacje trzech kolegów, spotykających się w siłowni czy w pubie, rozmawiających o typowo męskich sprawach; w jednej ze scen dowiadujemy się, że jeden z nich – Adam – ma romans z żoną drugiego z przyjaciół – Michała), *Ojciec* (przedstawia schorowanego ojca z dwoma synami – Janem i Tomaszem; Jan zna historię małżeństwa swoich rodziców i wie, że matka zdradzała ojca, natomiast Tomasz nie zna tej prawdy i cały czas obwinia ojca o śmierć matki, czując do niego nienawiść i nie chcąc się z nim spotykać), *Striptizerzy* (ukazuje relacje pracownik – podwładny w nietypowym fachu męskich striptizerów), *Miłość* (opowiada o związku homoseksualistów, których odwiedza były chłopak jednego z nich) i *Starcy* (opisuje perypetie trzech starsuszków, *notabene* tych samych, którzy występowali w opowiadaniu *Przyjaciele*, tyle że czterdzieści lat później, którzy spędzają jesień swego życia w domu emerytów). Jak widać już z powyższych krótkich opisów,

opowiadania w tych dwóch dziełach są zbliżone pod względem poruszanych problemów czy sytuacji (np. *Tylko przyjaciółki* i *Przyjaciele*, *Miłość* i *Ojciec* czy *Dom seniora* i *Starcy*), a czasem nawet ich tytuły nawiązują do siebie.

Tematyka poszczególnych opowiadań jest bardzo różnorodna, jest w nich mowa nie tylko o osobach, różniących się płcią, ale także wiekiem, zainteresowaniami, wykształceniem, orientacją seksualną. To, co łączy poszczególne opowiadania, to zwrócenie uwagi na codzienne troski bohaterów, niektóre z pozoru całkiem błahe, inne dość poważne, kładące się cieniem na całą ich historię życia. To, co uderza przy czytaniu tekstów Gavrana, to ich niezwykła bliskość. Czytelnik bez trudu może przeglądać się w poszczególnych bohaterach, nawet, a może zwłaszcza wtedy, kiedy wydają mu się zupełnie dalecy od wyobrażenia na swój temat. Każdy może znaleźć tu jakąś prawdę dla siebie. Zdzisław Darasz słusznie zauważa jednak, że

*łatwość* tekstów Gavrana jest pozorna i zwodnicza: droga ku zrozumieniu ich głębokich znaczeń jest wieloetapowa, prowadzi przez kręgi różnych wtajemniczeń literackich i kulturowych, a idzie się nią tak długo, jak na to pozwala zawartość ekwipunku wędrowca, na który się składa jego własna wiedza, intuicja, wrażliwość, kulturowe kompetencje. Na najbardziej wytrwałych i najlepiej do przebytej drogi przygotowanych czeka u jej celu wysoka nagroda – współmierna do kosztów poniesionej inwestycji, niemniej jednak i ci, którzy nie zaszli daleko, nie zostaną bez należynej im części zysków. W kręgu miłośników scenicznego pisarstwa Gavrana jest bowiem miejsce i dla czytelników ilustrowanych magazynów, i dla tęgich filozofów, a każdy może się tam poczuć jednakowo u siebie. (Darasz 2009: 81–82)

O trafności tej tezy mogłam przekonać się, pracując na tych samych tekstach Gavrana z dwoma studentkami – zarówno ja, jak i każda z nich, wzięłyśmy sobie z nich coś dla siebie, docierając do coraz to nowych prawd, czytając wciąż i odkrywając na nowo dwa te same dramaty. Nasze życiowe doświadczenia, sposób pojmowania i rozumienia świata, literackie i kulturowe kompetencje, wpływały

na odbiór komedii *Wszystko o kobietach* i *Wszystko o mężczyznach* i pozwalały nam zrozumieć wiele prawdy o świecie, ale także o sobie i było to doświadczenie niezwykle ubogacające nie tylko mnie, ale także moje *tutees*.

## Studenckie odkrywanie Gavrana za pomocą studium przypadku

Próbie analizy tekstów dwóch wymienionych już tu wielokrotnie komedii metodą *case study* podjęły dwie studentki slawistyki. Z pierwszą z nich – słuchaczką III roku jednolitych studiów licencjackich – pracowałam w semestrze zimowym roku akademickiego 2014/2015, z drugą – słuchaczką I roku jednolitych studiów magisterskich – w semestrze letnim tegoż roku. Jakkolwiek banalne wyda się to stwierdzenie, to jednak zaznaczyć muszę, że dużym zaskoczeniem było dla mnie to, jak bardzo różnie można zinterpretować ten sam tekst i do jak różnych dojść wniosków, wykorzystując tę samą metodę badawczą, analizując te same wątki zawarte w tekście, a wreszcie mając tego samego tutora, który chcąc nie chcąc pewne sprawy ma jasno wykrystalizowane i chodzi, zdawałoby się, utartymi ścieżkami. Być może to fenomen tutoringowego jako metody nauczania pozwolił mi nie narzucać studentom swoich myśli, a pozwolić, by ich sądy swobodnie ewoluowały do stwierdzeń, które będą w całości ich własnymi.

Na spotkaniu organizacyjnym z pierwszą z moich podopiecznych wspólnie ustaliłyśmy, że podczas tutorialu będziemy analizować komedie *Wszystko o kobietach* i *Wszystko o mężczyznach* za pomocą metody *case study*. Wytlumaczyłam swojej *tutee*, na czym polega wspomniana metoda i jak zastosujemy ją do komedii Gavrana. Wybrane utwory mogłyśmy z łatwością analizować fragmentarycznie, ponieważ sama ich budowa zakłada, że są one pięciodzielne. Rozpoczęłyśmy od analizy opowiadania *Tylko przyjaciółki* z komedii *Wszystko o kobietach* (Gavran 2003a: 189–242). Wzorując się na swoim doświadczeniu, wyniesionym z kursów Akademii Familijnej,

zapropnowałam studentce, aby rozpiisała to konkretne opowiadanie na mniejsze części składowe, wypisując wszystkie dostępne informacje zawarte w tekście na temat trzech bohatererek: Magdy, Anity i Jolki (zarówno te fakty, które dotyczą kaźdej z nich z osobna, jak i te dotyczące ich relacji między sobą i powiazań z innymi osobami, które w tekście są jedynie przywoływane w dialogach tych bohatererek, a ponadto poprosiłam o wypisanie sądów wzajemnie wypowiedzanych o sobie przez bohaterki, które z rzeczywistością niekoniecznie muszą mieć coś wspólnego). Następnie moja podopieczna miała spróbować sproblematyzować rzeczywistość przedstawioną w tym opowiadaniu, zastanawiając się, które z wymienionych faktów są problemami i w jaki sposób można je ewentualnie rozwiązać. Studentka miała także zastanowić się nad konkluzjami, które można wysnuć na podstawie tak dokonanej analizy tekstu. Pierwsze próby zastosowania metody *case study* w odniesieniu do opowiadania *Tylko przyjaciółki* pozostawiły przestrzeń dla kolejnych pytań, prób dookreślenia i pogłębienia refleksji. Sama studentka stwierdziła, że czuje się trochę jak psycholog z pacjentem na kozetce, który wydobywa najskrytsze cechy bohaterów Gavranowskich komedii.

Na kolejnych spotkaniach analizowałyśmy wybrane przypadki bohatererek z kolejnych opowiadań komedii *Wszystko o kobietach* i bohaterów z opowiadań komedii *Wszystko o mężczyznach*, odwołując się do podstawowych wartości życiowych, które nakreśla w swych tekstach Miro Gavran: miłości, przyjaźni, rodzicielstwa i dziecięctwa, przebaczenia, a także innych.

Dokładna analiza dialogów z różnych opowiadań pozwoliła na wydobywanie treści, które zdawały się niedostrzegalne przy pobieżnym czytaniu tekstu. Wielokrotnie okazywało się, że rzeczywistość przedstawiona w badanych dramatach Mira Gavrana, którą odczytywałyśmy i wspólnie badałyśmy, to nie tylko suche fakty, ale bardzo często piętrzące się problemy (co świadczy o doskonałej umiejętności autora problematyzowania rzeczywistości przedstawionej). Ponadto mogliśmy odkryć, że wiele problemów ma swoje rozwiązania w tekście, a niektóre są pozostawione do rozwiązania czytelnikowi,

co pozwalało na wykorzystanie swoich umiejętności literacko-kulturowych, a także życiowych. Odbiorca tekstu, zastanawiając się nad możliwymi rozwiązaniami problemów przedstawionych w komediach Gavrana, musi odpowiedzieć sobie na wiele bardzo ważnych pytań, dotyczących niezwykle istotnych sfer swojego życia. Komедie te nie zostawiają nas obojętnymi wobec historii, które ukazują. Czytelnik musi zmierzyć się nie tylko z tym, co przeżywają bohaterowie stworzeni przez Gavrana, ale także z własnymi demonami.

Spotkania z drugą studentką przebiegały bardzo podobnie, rozpoczęliśmy od szczegółowej analizy za pomocą metody studium przypadku opowiadania *Tylko przyjaciółki*, a potem także innych, aby móc następnie dokonywać analizy porównawczej różnych opowiadań z dwóch wybranych komedii.

Jak już wcześniej zaznaczyłam, studentki, analizując dokładnie wybrane opowiadania, dochodziły do różnych wniosków, co wiązało się przede wszystkim z ich odmiennymi doświadczeniami życiowymi i literacko-kulturowymi. Bardzo prawdziwe okazały się wspomniane już w niniejszym artykule słowa Zbigniewa Darasza o tym, że droga ku odkryciu twórczości Gavrana jest tak długa, jak na to pozwalają wiedza, intuicja, wrażliwość i kulturowe kompetencje. Mam poczucie, że droga ku zrozumieniu omawianych na naszych tutorialach komedii dopiero się rozpoczęła. Można powiedzieć, że razem z *tutees* przeszliśmy przez pierwszy etap wtajemniczenia, ponosząc razem trud wielokrotnego mierzenia się z tekstem, podchodzenia doń wciąż na nowo w ten sam, zdawałoby się, sposób. Zaskakujące było to, że za każdym kolejnym podejściem tekst odkrywał się przed nami od innej strony (mimo że sposób podejścia był za każdym razem taki sam). Mogę powiedzieć, że studentki wytrzymały do końca pierwszego etapu i już otrzymały swoją pierwszą nagrodę: zadowolenie z przebytej przygody, możliwość rozwoju osobistego i naukowego. Jak same podkreślały – udział w tutorialu pozwolił im na wolność, a nawet pewną kreatywność w analizie tekstu literackiego. Większym powodem do dumy było dla mnie jednakże to, że obie nie zakończyły swojej przygody z Gavraniem na tutorialu ze mną – pierwsza z nich

postanowiła kontynuować ją podczas pisania pracy licencjackiej, zaś druga podczas pisania referatu o stereotypach w jego twórczości.

## Bibliografia

- Darasz Z. (2009). „Čovjek nije neko glumac na sceni svijeta”. *O dramatach Mira Gavrana*. „Południowostowiańskie zeszyty naukowe. Język – Literatura – Kultura” 6: 81–94.
- Dziuba J. (2009). „Odczytywanie Gavrana” – o recepcji dramaturgii Mira Gavrana w Polsce. „Południowostowiańskie zeszyty naukowe. Język – Literatura – Kultura” 6: 158–164.
- Gavran M. (2003). *Antygone Kreona i inne dramaty*. Tłum. K. Brusić, A. Tuszyńska. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gavran M. (2003a). *Wszystko o kobietach*, [w:] Gavran M. (2003). *Antygone Kreona i inne dramaty*. Tłum. K. Brusić, A. Tuszyńska. Kraków: Księgarnia Akademicka: 189–242.
- Gavran M. (2007). *Jak zabić prezydenta i inne sztuki*. Tłum. A. Tuszyńska. Kraków: Panga Pank.
- Gavran M. (2007a). *Wszystko o mężczyznach*, [w:] Gavran M. (2007). *Jak zabić prezydenta i inne sztuki*. Tłum. A. Tuszyńska. Kraków: Panga Pank: 139–190.
- Gavran M., Tuszyńska A. (2007). *Życie jest niezmiernie inspirujące (wywiad z autorem)*, [w:] Gavran M. (2007). *Jak zabić prezydenta i inne sztuki*. Tłum. A. Tuszyńska. Kraków: Panga Pank: 8–12.
- Nikčević S. (2003). *Tajemnice dobrego teatru*, [w:] Gavran M. (2003). *Antygone Kreona i inne dramaty*. Tłum. K. Brusić, A. Tuszyńska. Kraków: Księgarnia Akademicka: 8–12.
- Słownik wyrazów obcych*. (2002). Red. E. Sobol. Warszawa: PWN.
- Stępińska K. (2012). *Religijna mozaika Sarajewa*, [w:] *Prolinání slovanských prostředí*, red. M. Černý i in. Červený Kostelec–Praha: 79–86.
- Stępińska K. (2013). *Wybór języka w konstruowaniu różnych typów tożsamości społeczno-kulturowej na przykładzie Sarajewa*, [w:] *Język, wielokulturowość, tożsamość*, red. M. Pająkowska-Kensik, A. Paluszak-Bronka, K. Kołatka. „Prace Komisji Językoznawczej Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego” XXIII: 401–407.

Grzegorz Grzegorzcyk

## Tutoring w perspektywie kontekstowo-ekologicznej

The world is not the natural setting of, and field for, all my thoughts and all my explicit perceptions. Truth does not inhabit only the inner man, or more accurately, there is no inner man, man is in the world, and only in the world does he know himself.

Maurice Merleau-Ponty

[Świat nie jest naturalnym otoczeniem czy też polem dla wszystkich moich myśli i wszystkich moich wyraźnych doznań. Prawda nie mieszka jedynie w wewnętrznym człowieku lub, bardziej dokładnie, człowiek wewnętrzny nie istnieje; człowiek jest w świecie i tylko w świecie poznaje siebie.]

Obecnie daje się zauważyć trend, w którym wiedza i idee powstają również poza ośrodkami szkolnymi, a nauka odbywa się poprzez indywidualny proces ustalania faktów w duchu fenomenologicznym lub poprzez normatywne korzystanie z tekstów jako reprezentacji rzeczywistości. Powstaje w ten sposób model edukacji spersonalizowanej (np. tutoring), w którym refleksyjność odgrywa niebanalną rolę w procesie poznania, a jednostka przy współudziale przewodnika-tutora tworzy własne przestrzenie edukacyjne, wchodzi w nie i eksploruje, co ostatecznie prowadzi ją do odkryć na poziomie istoty rzeczy. Uczeń/student (w praktyce tutorskiej nazywany też podopiecznym) zapraszany jest do dokonywania opisów studiowanego

materiału zadanego przez tutora z perspektywy JA po to, jak się wydaje, aby dane obserwacje miały prawdziwie doświadczeniowy charakter. Fenomenologiczny rys tej formy edukacji manifestuje się poprzez husserlowski akt intencjonalny, który ma umożliwić epistemologiczną głębię (por. Zahavi 2003; Farina 2014; Orbe 2009). Proces uczenia się, gdzie w aktywny i całkowicie naturalny sposób podopieczny tutora konstruuje samodzielnie własne instrumenty poznawcze wzmocniony zostaje rozmową z tutorem prowokującym narzędziami językowymi (pytania, parafraza, czytanie i pisanie tekstów) do szerszego spojrzenia niż w przypadku tradycyjnego paradygmatu nauczyciel – klasa / wykładowca – grupa. W ten sposób zastępując kartezjański dualizm umysł – ciało koncepcją jednostki osadzonej w kontekście sytuacyjnym i czasowym, odsuwamy się od pojęcia reprezentacji na korzyść modelu relacyjnego wiedzy i języka. W konsekwencji uzyskujemy obraz jednostki adaptującej swoją świadomość i działania do różnych kontekstów naturalnych i językowych oraz modyfikującej owe konteksty w procesie poznania (tutaj prowadzącego się do uczenia się), a poza nim potrafiącej skutecznie dla siebie moderować swój własny rozwój.

Metoda tutoringów może być uznana za prototypiczny model z obszaru edukacji spersonalizowanej wyrosły na gruncie spostrzeżeń dotyczących rozwoju jednostki (Witkowski 2009), nurtu wspólnotowego uczenia się (*collaborative learning and teaching*) (Bruffee 1993; Bruffee 1999; Dillenbourg 1999), Bachtinowskiej koncepcji dialogiczności (Bachtin 1981; Marková 2003) czy też pojęcia czynności komunikacyjnej (*communicative action*) Habermasa (1984) i dialogicznego dociekania (*dialogic inquiry*) Wellsa (1999). Wspomniane tu opracowania dają wgląd w warunki, które należy spełnić, żeby proces oparty na relacji tutor – podopieczny był skuteczny, jednak wyłania się z nich również pogląd o niezmiernym potencjale człowieka, tak często niewykorzystywanym przez tradycyjną masową edukację o charakterze monologicznym (do czego odniesiemy się w dalszej części tekstu), w której celem wydaje się ugruntowanie i zakorzenienie pewnych wartości i przekonań



w duchu autorytarnym (por. Wells 2006). W warunkach spotkania tutorskiego potencjał ten ma wielką szansę zostać wykorzystany do spotęgowania skuteczności nauki osoby objętej opieką tutorską. Poza wszelką wątpliwością jest prawdziwość stwierdzenia, że uczenie się ma prowadzić do rozwoju, jednak ten nie nastąpi, jeśli nie stworzymy jednostce sprzyjających warunków i przestrzeni do pełnego ujawnienia jej potencjału (por. Bronfenbrenner 1993). Taka przestrzeń skonstruowana jest z elementów otaczających jednostkę w jej procesie edukacyjno-poznawczym, a więc „stworzenie przestrzeni do rozwoju” tutaj rozumieć będziemy jako otwarcie się na taką relację z otoczeniem, która prowadzić będzie do zmiany poznawczej. Bezpośrednim aktywatorem, bodźcem tego otwarcia się jest interakcja komunikacyjna podopiecznego z tutorem. W tutoring daje się więc zauważyć dwa kluczowe elementy. Są to kontekstowość komunikacji oraz uczenie się w wyniku bezpośredniej relacji. Takie myślenie o tutoring wprowadza go w obszar ekologii zarówno komunikacyjnej, jak i uczenia się. Celem tego tekstu jest opisanie tutoring z tej właśnie perspektywy.

## Relacyjno-kontekstowa koncepcja tutoring a ekologia

Tutoring korzysta z wielu różnych narzędzi i metod rozwojowych, takich jak coaching, mentoring oraz metody aktywizujące w uczeniu, ma stosunkowo szerokie pole działania i oddziaływania na jednostki w nim uczestniczące, a dzięki tak szerokiej podstawie teoretycznej wykazuje się synergicznym potencjałem, co dodatnio wpływa na jego skuteczność. Zarówno w obszarze czysto akademickim (wiedзовym), jak i rozwojowym tutor przeprowadza swojego podopiecznego przez proces zmiany. Nietrudno zauważyć też, że owa zmiana nie byłaby możliwa, gdyby nie szczególny rodzaj komunikacji i relacji powstających pomiędzy dwiema stronami. Jej szczególność polega na wzajemnym oddziaływaniu na siebie w procesie uczenia się; tutor pomimo swojej wiedzy i doświadczenia nie jest w stanie przewidzieć, dokąd

doprowadzi swojego podopiecznego (może jedynie zaplanować lub założyć punkt docelowy). Nieustannie korygując i modyfikując plan edukacyjny, musi jednocześnie dostosowywać, uaktualniać swoje zasoby wiedzy i kompetencji. Z kolei podopieczny, poruszając się po obszarze swojego zainteresowania, zmuszony jest – z racji jednego z założeń tutoringingu – sam dochodzić do pewnych rozwiązań, co często wiąże się ze zmianą paradygmatów myślowych i postępowania. Z jednej strony, tak opisany tutoring jawi się jako dynamiczna relacja zmieniająca siebie poprzez proces zmiany wewnętrznej jej uczestników funkcjonujących w konkretnym kontekście rozmowy i procesu edukacyjnego jeden na jeden. Idąc tym tropem, tutoring możemy opisać biologicznie poprzez pojęcie *autopoiezy* Maturany (Maturana, Varela 1980) oraz filozoficznie w określeniu *ipse* Ricceura, ponieważ jego ontologia zasadza się na autoreferencyjności i samookreślanii. Z drugiej strony, interakcyjność, relacyjność i kontekstowość przywodzą na myśl, jak się okazuje, niezwykle trafne tutaj słowa Urie Bronfenbrennera:

rozwój człowieka odbywa się poprzez procesy coraz to bardziej skomplikowanej wzajemnej interakcji pomiędzy aktywnym, ewoluującym biopsychologicznym organizmem, a osobami, obiektami i symbolami w jego bezpośrednim otoczeniu. (Bronfenbrenner 1994: 38)

Przekładając powyższe stwierdzenia na obszar tutoringingu, widzimy, że tutor i podopieczny, wchodząc w relację, tworzą system komunikujący się i zmieniający w konkretnych ramach i kontekście metody tutorskiej, która wyzwała takie właśnie, a nie inne cechy tej relacji. Wydaje się więc, że pojęcie komunikacji tutor – podopieczny oraz procesu uczenia najkorzystniej jest oglądać z perspektywy ekologicznej. Podstawę takiego ujęcia tutoringingu stanowi pojęcie wprowadzone do ogólnego obiegu przez Ernsta Haeckla (1866), który uważał w sensie biologicznym, iż wszystkie organizmy żywe funkcjonują w interakcji między sobą oraz swoim środowiskiem (dla nas będzie

to kontekst sytuacyjny). W konwencjonalnym ujęciu ekologia to środowisko, w którym przedstawiciele różnych gatunków koegzystują we względnie stabilnej symbiozie jako od siebie nawzajem zależni. Haeckel wyjaśnia, że

By ecology, we mean the whole science of the relations of the organism to the environment including, in the broad sense, all the “conditions of existence”. (Stauffer 1957: 140)

[Przez ekologię rozumiemy całość nauki o relacjach organizmów ze środowiskiem, w tym, w sensie ogólnym, wszystkie warunki istnienia].

Owe „warunki istnienia” mają po trosze organiczny i nieorganiczny charakter, co znajduje potwierdzenie w jungowskich pojęciach *pleroma* i *creatura* (nieożywione i ożywione), ujętych przez Batesona (1972) w postaci dystynkcji substancja – umysł. Tak opisane warunki istnienia lub, innymi słowy, kontekst (według Batesona), zdają się odgrywać kluczową rolę w powstawaniu organizmów, ponieważ zmuszają je do adaptacji (Stauffer 1957). Powstaje więc inny model komunikacji, taki, w którym dwa organizmy porozumiewające się w określonym kontekstualnie środowisku dostosowują się wzajemnie do siebie, a w ten sposób wpływają na swoje własne i wzajemne epistemologie (por. Maturana, Varela 1980). Pojęcie ekologii rozumianej jako kontekst społeczny i relacyjny (np. Capra 1997) może też mieć spore zastosowanie w dyskusji o edukacji. Staje się ono wtedy metaforą opisującą procesy zachodzące w poznaniu i rozwoju. Opis ten może nastąpić z różnych perspektyw: z epistemologicznej i antropologicznej (Bateson 1972), biokognitywnej (Maturana, Varela 1980) czy kognitywnej (Varela, Thompson, Rosch 1993). W niniejszym artykule ekologia stanowić będzie perspektywę do wyjaśnienia mechanizmów tutoringów.

Ujmując pojęcie systemowo na potrzeby niniejszego tekstu, ekologię możemy uznać za rodzaj koegzystencji i wzajemnej dość ustabilizowanej współzależności jednostek ludzkich lub też, nieco pre-

czyjniej, system, organizację, proces lub inny kontekst zmieniający się w czasie, modyfikujący jednostki w nim funkcjonujące oraz ich wzajemne relacje, jednocześnie niezakłócający ogólnej spójności i równowagi systemu. Takim systemem czy też kontekstem w naszym przypadku staje się przestrzeń interakcji i komunikacji tutor – podopieczny, a zatem można stwierdzić, że mamy tu do czynienia z przestrzenią edukacyjną. Warto w tym miejscu uściślić, czym jest kontekst w przypadku tutoring. Zakładając, że proces tutorski jest dla podopiecznego jednocześnie procesem poznawczym, w którym nabywa on/ona pewnej nowej wiedzy, zauważamy, że pojęcie kontekstu i interakcji z nim wykracza daleko poza diadyczną komunikację interpersonalną z tutorem. Lista elementów kontekstowych w tutoring zawiera tekst zadany przez tutora, esej pisany przez podopiecznego, miejsce spotkań tutorskich, środowisko uczelniane oraz pozauczelniarne podopiecznego, czas, w którym odbywa się proces itp. Widać więc dość wyraźnie, że relacje kontekstowe podopiecznego odbywają się na kilku poziomach, a jednocześnie, że każdy z tych poziomów ma pewien wpływ na kształt i efektywność uczenia się. Potwierdzenie tej obserwacji znajdujemy u Bronfenbrennera (1979), który zauważa, że środowisko ekologiczne stanowi zestaw struktur umieszczonych jedna w drugiej, podobnie jak matryoszki. Model urodzonego w Rosji psychologa ukazuje pięć warstw koncentrycznych zorganizowanych w kolejności siły oddziaływania na jednostkę i mających wpływ na siebie nawzajem. Główne twierdzenie teorii Bronfenbrennera pozwalające zauważyć ważność kontekstu sytuacyjno-relacyjnego w procesie tutorskim mówi o tym, że środowisko może zarówno wpływać na jednostkę, jak i być przez nią kształtowane poprzez jej usposobienie i działanie. Choć teoria odnosi się do sposobu uczenia się dzieci, może ona znaleźć również zastosowanie do wyjaśnienia procesów uczenia się dorosłych, co przyznaje sam Bronfenbrenner, dając do zrozumienia w pierwszym twierdzeniu do swojego modelu, że ma on zastosowanie w dużym stopniu do całego życia człowieka. Wsparcie tego punktu widzenia otrzymujemy w drugim twierdzeniu, które mówi, że

forma, siła, treść i kierunek najbliższych procesów oddziałujących na rozwój różni się w sposób systematyczny jako połączona funkcja cech rozwijającej się osoby, cech środowiska, w którym te procesy zachodzą – zarówno bezpośredniego, jak i bardziej odległego. (Bronfenbrenner 1994: 38)

Wydaje się, że doniosłość roli językowego dostosowywania się daje się odnaleźć w porządkującym wpływie na świadomość wyobrażeniową, w metaforycznych i metonimicznych schematach pozwalających uchwycić formy porządku wymykające się bezpośredniemu empirycznemu poznaniu oraz, jakże często, prowadzących nas do mylenia świata idei ze światem rzeczywistym. Słynne powiedzenie Alfreda Korzybskiego, że mapa to nie terytorium, znajduje w kontekście ekologii uczenia się obecnej w tutoringiu szczególnie zastosowanie, jako że rodzi konieczność skonfrontowania tego, co wyobrażone z tym, co dostępne jest przeżyciu w pełnej świadomości procesu. Służą temu m.in. pytania będące głównym narzędziem tutora w prowadzeniu podopiecznego w jego procesie poznawczym.

## Teoria rozproszenia i komunikacji a ekologia w tutoringiu

Twierdzenia Bronfenbrennera korespondują z propozycją modelu poznania proponowanym przez teorię poznania rozproszonego, którego główne założenie stwierdza, iż poznanie i wiedza nie są ograniczone do jednostki poznającej, ale odbywają się poprzez obiekty, osoby, artefakty i narzędzia rozmieszczone w środowisku tej jednostki. Jednostką analizy staje się tutaj system mający zdolność do dynamicznej rekonfiguracji swoich podsystemów w celu stworzenia/wymiany zewnętrznych reprezentacji elementów otaczającego świata. To właśnie dzieje się w tutoringiu. Podopieczny staje nie tyle naprzeciwko tutora, ile zagłębia się w szeroki i coraz bardziej poszerzający się kontekst swojego bezpośredniego otoczenia, a także różnie przejawiającego się języka w postaci rozmowy z tutorem, czytanych tekstów oraz eseju, który pisze zgodnie z sugestią nauczyciela. Każdy

element sztuki tutorskiej ma swoje odzwierciedlenie w teorii poznania rozproszonego (*distributed cognition*) opisującej relacje zachodzące między jednostkami ludzkimi oraz artefaktami poznawczymi (Hutchins 1999) w konkretnych sytuacjach i zdarzeniach opartych na współpracy i współdziałaniu (por. Rogers, Ellis 1994). Związek z powyższym daje się również zauważyć w ekologicznym podejściu Jamesa i Eleanor Gibsonów, którzy wskazują na związek poznania i działania w konkretnym środowisku: „Nie pytaj o to, co znajduje się w twojej głowie, ale o to, w czym twoja głowa się znajduje” [„Ask not what is in your head but what your head is inside of”] (Mace, 1977). W ten właśnie sposób praktyka tutoringu zaprzecza interナルizmowi, potwierdzając myśl Merleau-Ponty’ego zacytowaną na początku niniejszego tekstu.

Ujęcie ekologiczne tutoringu ulega skonkretyzowaniu po odwołaniu się do pojęcia języka rozproszonego (*distributed language*) w paradygmacie wyżej wspomnianego poznania rozproszonego. Zauważając rozproszony charakter procesów poznawczych każdej jednostki ludzkiej, należy stwierdzić, że również język będący jego nieodłączną częścią wskazuje na eksternalistyczną naturę poznania, stając tym samym w pewnej opozycji do tradycyjnego ujęcia komunikacji słownej zredukowanej często do pojęcia i znajomości przez jednostkę systemu symbolicznego, jakim, dla wielu, jest język. Głosy kwestionujące to podejście (Wittgenstein 2000; Hayakawa 1990) podają szereg argumentów kierujących nas w stronę innego rozumienia języka: jako czynności, działania tworzącego i podtrzymującego świat jednostki. Język w tym ujęciu wyzwolony zostaje ze sztywnych i arbitralnych granic znaku, a zamiast tego wkracza w rejony dużo rozleglejsze, takie jak ciało, przestrzeń, czas. Dodatkowo, poziom złożoności oglądu języka wzrasta wraz z coraz powszechniejszym poglądem, iż główną funkcją języka jest międzyjednostkowa koordynacja w przeciwieństwie do manipulacji reprezentacjami tworzonymi przez jednostki (Rączaszek-Leonardi 2015: 37). Poglądy te są zbieżne z biologicznym spojrzeniem na poznanie, język i komunikację. Cechą wyróżniającą komunikację w świecie ludzi jest działanie językowe, które za Ma-

turaną można nazwać *linguaging*, czyli czynnością multimodalną (odbywającą się jednocześnie za pomocą wielu zmysłów i trybów kognitywnych). Aplikując teorię Maturany w obszarze języka i poznania rozproszonego, analizie poddaje się przede wszystkim bezpośrednia interakcja komunikacyjna jeden na jeden. Dwie jednostki „językujące” razem wchodzą w posiadanie umiejętności i wiedzy potrzebnych do uczestniczenia w wielu różnych czynnościach poza kontekstem porozumienia. Obydwie jednostki zatem poprzez teoriopoznawcze sprzężenie dokonują zmiany w swojej strukturze ontogenetycznej. Kontakt tutora i podopiecznego więc objawia się jako przebywanie we wspólnie wypracowanej domenie porozumienia obejmującej język we wszystkich jego rozproszonych aspektach.

W procesie tutorskim z założenia i w praktyce ujawnia się rzeczywistość opisana właśnie w powyższy sposób. Po pierwsze, mamy tu do czynienia z procesem, w który zaangażowane są dwie osoby będące w wieloaspektowej relacji/interakcji na kilku poziomach poznawczych: języka, zachowań, procesów myślowych, emocji itp. Po drugie, pomimo niekwestionowanej i absolutnie wymaganej wiedzy posiadanej przez tutora oraz odpowiednio mniejszych zasobów w tym obszarze u podopiecznego, obydwie strony w procesie interakcji uzyskują nową i zmieniającą ich wiedzę, co nadaje tutoringowi ontogenetyczny i epistemologiczny charakter (por. Karpińska-Musiał 2015: 132). Po trzecie, jak wskazują badania (np. Kowalczyk-Wałędzia 2015) oraz studia przypadków i wywiady zarówno z tutorami, jak i ich podopiecznymi (Czekierda i in. 2015) podkreślany jest pozytywny efekt edukacyjno-rozwojowy tej metody szkoleniowej.

Ekologiczny charakter tutoringów daje się także zauważyć w kontekście interakcji komunikacyjnej pomiędzy tutorem a podopiecznym. Jej specyfika oraz uwzględnienie powyższych rozważań sugerują nieadekwatność klasycznych, znanych dość dobrze modeli transmisyjnych zasadzających się na modelu Shannona-Weavera (por. Kulczycki 2012), do modelu tutoringów. Dla Gregory'ego Batesona, antropologa, psychologa i socjologa, ekologia i komunikacja łączyły się w zasadzie w jedno (Bateson 1972). W ten sposób uczony uzyskał możliwość

szerszej dyskusji w obrębie interakcji międzyludzkiej, a jednocześnie wykroczenia poza znaczenie nadane temu słowu przez Haeckla (jak zostało to wyjaśnione powyżej). Bateson z czasem zastąpił pojęcie komunikacji terminem „ekologia”. Używał on jednak tego słowa w znaczeniu szerszym niż Haeckel (1866). Ekologia jawi się jako jeden z czterech powiązanych ze sobą konceptów – oprócz niej to także komunikacja, informacja, ewolucja. Obserwacje Batesona mają zastosowanie do naszej dyskusji, ponieważ jednym z założeń dotyczących efektów edukacyjnych, ale też i jedną z metod, jest podejmowanie refleksji. Przestrzeń na nią pojawia się dzięki ucieleśnionemu charakterowi rozmowy tutorskiej usytuowanej kontekstowo. Podopieczny znajduje się w relacji nie tylko z tutorem jako osobą, z jego/jej słowami, z tekstem zadaniem przez tutora, z własnym esejem, ale też i z własnym JA prowadzącym do artykulacji myśli (ten ostatni element można odnieść do pojęcia *inner speech* Wygotskiego). Komunikacja w tutoringach ma również rekursywno-zwrotny charakter: relacjonując się i odbierając bodźce z kilku obszarów, podopieczny tutora wchodzi na poziom metakomunikacyjny, prowadzący do refleksji i dokładniejszego, bo wieloaspektowego, spojrzenia na swój proces uczenia się. Uczenie się w tym ujęciu staje się efektem komunikacji jako neutralnego procesu łączącego aspekt biologiczny i psychologiczny jednostki (Mathur 2008: 155).

## Ekologia uczenia się w tutoringach

Powyzsze rozważania dotyczące ekologii języka i komunikacji w kontekście edukacyjnym zwracają naszą uwagę na pojęcie „wiedzy ekologicznej” Johna S. Browna (1999), który definiuje je jako „otwarty system, dynamiczny i współzależny, różnorodny, częściowo samoorganizujący się i przystosowujący się” [„an open system, dynamic and interdependent, diverse, partially self-organizing, and adaptive”] (Brown 1999: 3). Brown stwierdza, że pojawiające się nowe technologie powodują inne spojrzenie na wiedzę, a co za tym idzie – na



uczenie się. Idąc tym tropem, kilka lat później, Brigid Barron używa pojęcia ekologii w odniesieniu do kontekstu edukacyjnego. W jej definicji ekologia to „zestaw kontekstów znajdujących się w fizycznych i wirtualnych przestrzeniach, które dają okazje do uczenia się” [„set of contexts found in physical or virtual spaces that provide opportunities for learning”] (Barron 2006: 195). Owe przestrzenie mają zawierać zarówno bardziej, jak i mniej sformalizowane rodzaje otoczenia, a więc możemy mówić tak o ekologii uczenia się w edukacji różnego typu, w zależności od jej organizacyjno-ideologicznego charakteru (tu można wyróżnić edukację masową zindywidualizowaną oraz spersonalizowaną), jak i metodach wykorzystywanych w każdej z nich (od autorytarnych, typowo instrukcyjno-podawczych po doświadczalno-refleksyjne). Innymi słowy, ekologia w procesie edukacyjnym opartym na relacji osoba ucząca – osoba ucząca się istnieje zawsze, bo jakakolwiek będzie forma procesu, to umiejscowiony on będzie w jakimś „zestawie kontekstów”. Będą to konteksty często diametralnie różne. Tutoring z całym „oprzyrządowaniem” coachingowym i głęboko zanurzony w nurcie humanistycznym poprzez czerpanie z tradycji antycznej, nowożytnej i podejścia prezentowanego w psychologii pozytywnej (Śleziński 2014; Ragonis, Hazzan 2009; Śnieżyński 1997) bez wątpienia można sklasyfikować w grupie modeli nauczania spersonalizowanego (co już sygnalizowano wyżej), cechujących się niską lub niemal zerową dyrektywnością. Taka charakterystyka w pełni odnosi się do tutoringu, co potwierdzają w swoich badaniach Joanne Anania (1982 i 1983) oraz Arthur J. Burke (1984). Ich wnioski wykorzystane przez Benjamina Blooma (1984) pozwalają stwierdzić, że osoba uczącego się poddana metodzie spersonalizowanego procesu dydaktycznego osiąga dwukrotnie lepsze wyniki w nauce niż ta biorąca udział w konwencjonalnych zajęciach opartych na dyrektywnym instruktazowym podejściu, dokładniej mówiąc, „przeciętny uczeń korzystający z tutoringu znalazł się w pozycji o 98% wyższej od uczniów w klasie kontrolnej” [„the average tutored student was above 98% of the students in the control class”] (Bloom 1984: 4). Może to świadczyć o tym, że ekologiczność

tutoringu jako metody edukacyjnej jest na wyższym poziomie niż w przypadku edukacji masowej, a to z kolei prowadzi nas do wniosku, że przestrzeń, o której wspomina Barron, jest na tyle duża, że liczba sposobności do uczenia się znacznie się podnosi.

W obliczu powyższych obserwacji można pokusić się o stwierdzenie, że w edukacji masowej i dyrektywnej nauczający nie jest w stanie na tyle efektywnie narzucić swojej woli na zbiorczy system myślowo-poznawczy grupy uczącej się ani poszczególnych jej przedstawicieli, żeby można było mówić o dużym sukcesie edukacyjnym. Wynika to z faktu, iż dominacja uczącego i wymóg kontroli z jego strony zmierzający do zaangażowania i komunikacji z każdą jednostką uczącą się wywołuje raczej relację podporządkowania, podległości i zależności – tak jest, gdy się popatrzy z perspektywy uczącego się. Takie środowisko bazujące na przewadze jednej ze stron komunikujących się nie sprzyja powstaniu równowagi, a co za tym idzie – istnieje mała szansa na osiągnięcie dopasowania w domenie kognitywnej, które skutkuje skuteczniejszym porozumieniem (Maturana 1980). Mimo iż uczący się nadal otrzymują sposobność do wejścia w osobisty i zbiorowy proces dialogicznego uczenia się, to wydaje się on być pozbawiony elementu interakcji, który, jak można wywnioskować z podejścia bachtinowskiego, zdaje się być kluczowy do osiągnięcia wyższego poziomu transformacji społecznej, niż można zaobserwować to obecnie z gruntu monologicznej edukacji masowej. W pojęciu Bachtina (1981) w dialogu ujawnia się obecność nie tylko *self*, JA, ale też istnienie drugiej osoby (określanej jako „inny”). Jak mówi Bachtin, świadomość o obecności „innych” nie podlega analizie podobnej rozważaniu istnienia obiektów i rzeczy materialnych, ponieważ z drugim człowiekiem musimy relacjonować się w sposób dialogiczny, należy stale myśleć o środkach pomocnych w rozmowie. W innym przypadku, druga osoba natychmiast zwraca się ku nam swoją „uprzedmiotowioną stroną” widoczną w ciszy i wycofaniu (Bachtin 1973: 56). Oznacza to tyle, że gdy następuje brak interakcji językowej, przestaje istnieć pewna przestrzeń sprzyjająca powstawaniu znaczeń w procesie refleksji.

Znaczenia te są o tyle istotne, iż prowadzą w dalszym toku procesu komunikacyjnego do kolejnych rozmów, gdzie znów są wzmacniane/transformowane poprzez nabywanie kolejnych znaczeń. W rozmowie tutor – podopieczny opartej na słowie pisanym (esej i tekst zadany do przeczytania przez tutora) mówimy o tym, z czym zrelacjonowaliśmy się poprzez refleksję na skutek dialogu wewnętrznego. Nowe znaczenia mogą powstać, a więc pojawia się szansa na rozwój poznawczy, gdy podopieczny w rozmowie z tutorem ma okazję podjąć kolejną refleksję. Dalej, pisząc kolejny esej i czytając kolejny tekst, uczący się odzwierciedla dialog odbyty podczas spotkania, ujawniając znaczenia tam stworzone. Szeroka przestrzeń epistemologiczna, a co za tym idzie – wysoki potencjał ekologiczny ujawnia się więc w tutoringgu poprzez zaistnienie kontekstu rozmowy bazującej na tekście. Brak dyrektywności jest tu oczywisty, a jednocześnie konieczny, aby wystąpił efekt opisany przez Blooma (1984).

Nie chcemy bynajmniej tutaj dogmatycznie stwierdzać nieskuteczności ogólnie przyjętego modelu edukacji monologiczno-masowej. Bloom zauważa, że w podejściu tradycyjnie spotykanym w edukacji, a więc nauczający – grupa uczących się, efekty edukacyjne również mogą być satysfakcjonujące. Są jednak pewne warunki: uczniowie muszą rozwinąć dobre nawyki uczenia się, poświęcać więcej czasu nauce i poprawić umiejętność czytania (Bloom 1984: 7). Coraz wyraźniej więc jawi się nam, że w ekologiczno-dialogicznym ujęciu tekst i rozmowa stają się trudnymi do przecenienia warunkami sukcesu edukacji. Warto też zauważyć, że warunki te są dużo łatwiejsze do spełnienia i dużo bardziej naturalnie obecne w spersonalizowanym podejściu reprezentowanym w tutoringgu. Bez wątplenia warunki sytuacyjne (por. koncepcja sytuacyjnego poznania i uczenia się w: Anderson i in. 1996; Brown i in. 1989; Greeno 1998) w tutoringgu skuteczniej prowadzą do powstania holistycznego systemu zawierającego tutora, podopiecznego, teksty, na których pracują oraz ich fizyczne otoczenie. Na gruncie teorii systemów biologicznych i biokognitywistyki można stwierdzić, iż każda z osób uczestniczących w tak skontekstualizowanym procesie dużo szybciej staje się samostabili-

zującą się i samoorganizującą się (Goosseff 2010; Maturana, Varela 1980) jednostką, niż w przypadku procesów grupowych, w których liczba wspomnianych systemów spowalnia tempo dopasowywania się do kontekstu sytuacyjnego, a w efekcie – uczenia się poprzez refleksję. Brak wtedy również wyraźnej dialogiczności, tak istotnej w procesie poznania. W edukacji spersonalizowanej każda nowa informacja pojawiająca się na gruncie rozmowy i w efekcie refleksji nad przeczytanym tekstem wnika w holistyczny i wzajemnie sprawczy system stworzony w relacji tutor – podopieczny. Powstaje przestrzeń na „strukturalne sprzężenie” (*structural coupling*) (Maturana, Varela 1987), a w efekcie jednostki dostosowują się do środowiska edukacyjnego. W tym sensie zarówno tutor, jak i podopieczny odpowiedzialni są za współtworzenie kontekstów komunikacyjnych pozwalających ostatecznie temu drugiemu na asymilowanie nowych treści poznawczych. Dwie jednostki tak widziane tworzą wspomniany wyżej holistyczny i samoorganizujący się system będący częścią szerszego systemu – środowiska uczenia się. Podopieczny i tutor ewoluują wspólnie, tworząc kolejną jednostkę o własnej historii interakcji, ale też każdy samodzielnie, tworząc osobiste strategie właściwego i skutecznego reagowania na informacje płynące z ich wzajemnej relacji i z otoczenia. Ważne jest, aby tutor miał świadomość tych procesów na tyle, aby móc pomagać podopiecznemu w nieświadomym procesie uczenia się.

## Podsumowanie

Podsumowując: warto odnieść się do obserwacji poczynionych w obszarze edukacji jeden na jeden przez Hiller i in. (2009), którzy zauważając coraz większy udział komputerów i internetu w procesie edukacyjnym, nakreślili na tym tle model nowej ekologii uczenia się. Korzystając z prac autorów, takich jak Barron (2006), Brown (1999) oraz Greenhow, Robelia i Hughes (2009), autorzy modelu wykorzystali pojęcie ekologii do ukazania zjawisk zachodzących

najczęściej w dydaktyce jeden na jeden. Co prawda u podstaw tego modelu i w jego celu kryje się odniesienie do zasobów internetowych, danych cyfrowych i elektronicznych oraz komputeryzacji procesu uczenia się, to po przyjrzeniu się głównym założeniom i twierdzeniom tworzącym ten model okazuje się, że można go z pewnymi zastrzeżeniami i modyfikacjami z powodzeniem zastosować do tutoring. Dzieje się tak dlatego, że jego autorzy odnieśli się do uczenia się jako do relacji istniejącej w konkretnym kontekście mającym na nią pewien wpływ. Spires i in. (2009) oparli swój model na wyżej opisanym podejściu do ekologii w uczeniu się. Staje się ona dla nich konceptem emergentnym zawierającym szereg wyjątkowych warunków skutecznego uczenia, których kilka okazuje się właściwych i przydatnych do naszej dyskusji i doskonale ją konkludujących. Są to: intensywność i personalizacja nauki; rozwinięta motywacja wewnętrzna podopiecznego w postaci samosterowalności, umiejętności monitorowania swojej wiedzy, kreatywności i ciekawości; wysoka kompetencja uczącego w obszarze ułatwiania, improwizacji, konsultacji i mentoringu. Tak określony profil tutora pozwala przyjąć, iż ekologia w tutoring to pojęcie dynamiczne, ponieważ odwołuje się do wszystkich możliwych afordancji kontekstowych w czynności uczenia się przez podopiecznego.

## Bibliografia

- Anania J. (1982). *The Effects of Quality of Instruction on the Cognitive and Affective Learning of Students*. "Dissertation Abstracts International" 42(10): 4269A.
- Anania J. (1983). *The Influence of Instructional Conditions on Student Learning and Achievement*. "Evaluation in Education: An International Review Series" 7(1): 1–92.
- Anderson J.R., Reder L.M., Simon H.A. (1996). *Situated Learning and Education*. "Educational Researcher" 25(4): 5–11.
- Bakhtin M.M. (1973). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Tłum. C. Emerson. Michigan: Ardis.
- Bakhtin M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Tłum. C. Emerson, M. Holquist. Austin–London: University of Texas Press.

- Barron B. (2006). *Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective*. "Human Development" 2006(49): 193–224.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Bloom B. (1984). *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*. "Educational Researcher" 13(6): 4–16.
- Bronfenbrenner U. (1979). *A Future Perspective*, [w:] Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press: 3–13.
- Bronfenbrenner U. (1993). *The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings*, [w:] *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments. The Jean Piaget Symposium Series*, red. R.H. Wozniak, K.W. Fischer, W. Kurt. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: 3–44.
- Bronfenbrenner U. (1994). *Ecological Models of Human Development*, [w:] *International Encyclopaedia of Education*, vol. 3, Oxford: Elsevier: 37–43.
- Brown J.S. (1999). *Sustaining the Ecology of Knowledge*. "Leader to Leader" 12: 31–36.
- Brown J.S., Collins A., Duguid S. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning*, "Educational Researcher" 18(1): 32–42.
- Bruffee K. (1993). *Collaborative Learning*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Bruffee K. (1999). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Burke A.J. (1984). *Students' Potential for Learning Contrasted Under Tutorial and Group Approaches to Instruction*. Doctoral dissertation, University of Chicago. "Dissertation Abstracts International" 44: 2025A.
- Capra F. (1997). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York: Anchor.
- Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.). (2015). *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business.
- Dillenbourg P. (1999). *What Do You Mean by Collaborative Learning?*, [w:] *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, red. P. Dillenbourg. Oxford: Elsevier: 1–19.
- Farina G. (2014). *Some Reflections on the Phenomenological Method*. "Dialogues in Philosophy, Mental and Neuro Sciences" 7(2): 50–62.
- Goosseff Kyrill A. (2010). *Autopoeisis and Meaning: a Biological Approach to Bakhtin's superaddressee*. "Journal of Organizational Change Management" 23(2): 145–151.

- Greeno J.G. (1998). *The Situativity of Knowing, Learning, and Research*. "American Psychologist" 53(1): 5–26.
- Habermas J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Tłum. T.A. McCarthy. Boston: Beacon Press.
- Haeckel E.H.P.A. (1866). *Generelle Morphologie der Organismen*. Vol. 2. Berlin: Georg Reimer.
- Hayakawa S. (1990). *Language in Thought and Action*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hutchins E. (1999). *Cognitive Artifacts*, [w:] *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*, red. R.A. Wilson, F.C. Keil. Cambridge: MIT Press: 126–128.
- Karpińska-Musiał B. (2015). *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Figas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 123–139.
- Kowalczyk-Wałęziak M. (2015). *Badania: tutoring w opinii nauczycieli akademickich – perła z lamusa, czy perła do lamusa?*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Figas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 140–158.
- Kulczycki E. (2012). *Źródła transmisyjnego ujęcia procesu komunikacji*. „Studia Humanistyczne AGH” 11(1): 21–36.
- Mace W.M. (1977). *James J. Gibson's Strategy for Perceiving: Ask Not What's Inside Your Head, but What Your Head's Inside of*, [w:] *Perceiving, Acting, and Knowing*, red. R.E. Shaw, J. Bransford. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 43–65.
- Marková I. (2003). *Dialogicality in the Prague School of Linguistics: A Theoretical Retrospect*, [w:] *Dialogicality in Development*, red. I.E. Josephs. Westport: Praeger: 3–35.
- Mathur P. (2008). *Gregory Bateson, Niklas Luhmann, and Ecological Communication*. "The Communication Review" 11(2): 151–175.
- Maturana H., Varela F. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Tealization of the Living*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Maturana H., Varela F. (1992). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala.
- Orbe M.P. (2009). *Phenomenology*, [w:] *Encyclopedia of Communication Theory*, red. S. Littlejohn, K. Foss. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.: 750–752.
- Ragonis N., Hazzan O. (2009). *A Tutoring Model for Promoting the Pedagogical-Disciplinary Skills of Prospective Teachers*. "Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning" 17(1): 67–82.

- Rączaszek-Leonardi J. (2015). *Multiple Systems and Multiple Time Scales of Language Dynamics: Coping with Complexity*. "Cybernetics and Human Knowing" 21: 37–52.
- Robelia B., Greenhow Ch., Hughes E. (2009). *Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age. Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now?*. "Educational Researcher" 38(4): 246–259.
- Rogers Y., Ellis J. (1994). *Distributed Cognition: an Alternative Framework for Analysing and Explaining Collaborative Working*. "Journal of Information Technology" 9(2): 119–128.
- Spires H., Wiebe E., Young C., Hollebrands K., Lee J. (2009). *Toward a New Learning Ecology: Teaching and Learning in One-to-one Learning Environments*. Raleigh, NC: NC State University.
- Stauffer R.C. (1957). *Haeckel, Darwin and Ecology*. New York: Stony Brook Foundation.
- Świeżyński K. (2014). *Tutoring metodą kształcenia filozoficznego w szkole średniej*. „Analiza i Egzystencja” 25: 189–206.
- Śnieżyński M. (1997). *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells G. (2006). *Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education*. „Research in the Teaching of English” 41(2): 168–175.
- Witkowski L. (2009). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Łódź: Wydawnictwo WSEZ.
- Wittgenstein L. (2000). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Tłum B. Wolniewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zahavi D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. Stanford: Stanford University Press.



Paula Gorszczyńska

## Tutoring – refleksja nad doświadczeniem

### Szkolenie tutorskie jako nowe doświadczenie akademickie

Powodów, dla których zdecydowałam się na udział w projekcie za-tytułowanym „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinar-nego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tu-toringu akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (IQ)”, było kilka. W dalszej części podrozdziału odniosę się do tych spośród nich, które uważam za kluczowe z mojego punktu widzenia jako nauczyciela akademickiego. W czasie, gdy dotarła do mnie informacja o szkoleniu dla tutorów akademickich w Uniwersytecie Gdańskim, poszukiwa-łam bowiem możliwości dalszego rozwoju zawodowego, tęskniąc już nieco za zastrzykiem pozytywnej energii, którego efekty odczuwałam każdorazowo po powrocie ze szkoleń z dydaktyki przekładu ustnego organizowanych przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Tłumaczy Konferencyjnych (AIIC), jak również po doświadczeniu udziału w międzywydziałowym projekcie „Case Simulator”, promującym postawy przedsiębiorcze wśród studentów na podstawie studiów przypadków i gry symulacyjnej czy w szkoleniach dla kadry aka-demickiej (choćby w zakresie narzędzi IT wspomagających pracę tłumacza) organizowanych przez Katedrę Translatoryki w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki na Wydziale Filologicznym UG.

Skąd wspomniana energia i jaki z niej pożytek? Rozważając odpowiedź na te pytania, powinnam przywołać cechy wspólne wymienionych wydarzeń. Po pierwsze, były one spotkaniami osób w większości nieznanymi i reprezentujących różny poziom zaawansowania w danej dziedzinie lub nawet odmienne dziedziny czy kultury (szkolenia AIIC). Po drugie, odbywały się w rzeczywistości fizycznej (nie wirtualnej). Po trzecie, zgromadziły osoby zmotywowane, tj. wiedzione ciekawością poznawczą lub poczuciem niedostatku wiedzy czy umiejętności (czego nowego się dowiem, czego powinnam/powinienem się nauczyć) i pragnieniem wprowadzenia zmiany (w jaki sposób przełożę zdobytą wiedzę i doświadczenia na grunt własnej pracy i życia). Po czwarte, były prowadzone przez praktyków w przeważającej części w formie warsztatów praktycznych, stymulujących wymianę myśli, co jednak nie oznacza, że umiejętności i wiedza były przekazywane w oderwaniu od tła teoretycznego. Po piąte, jednym z ich owoców, poza przemianą uczestników wynikającą z poszerzenia horyzontów w zakresie dziedziny będącej przedmiotem szkolenia, jak i samopoznania, było wytworzenie więzi pomiędzy uczestnikami, swoistych grup wzajemnego wsparcia, które utrzymują się dłużej lub krócej mimo formalnego zakończenia szkoleń i projektów. Po szóste, głównymi beneficjentami wymienionych wydarzeń były grupy studentów, korzystających z umiejętności doskonalonych przez ich nauczycieli.

Jeśli porównamy udział we wstępnej fazie projektu IQ z doświadczeniem płynącym ze szkoleń scharakteryzowanych w ten sposób, dostrzeżemy wiele podobieństw. Także i podczas szkoleń przygotowujących kadrę akademicką do roli tutorów spotkali się przedstawiciele różnych dziedzin, niekoniecznie znajomi, którzy spędzili ze sobą kilkadziesiąt godzin, ucząc się i nawiązując wartościowe relacje. Kierowała nimi motywacja do wprowadzenia innowacji do stosowanych wcześniej metod kształcenia oraz mniejsza lub większa potrzeba szeroko pojętego rozwoju osobistego. W fizycznym środowisku sali wykładowej omawiali i wypróbowywali metody tutoringów pod okiem doświadczonych tutorów i coachów. Już na tym etapie

projektu stało się jasne, że dojdzie do kolejnych spotkań, tzw. superwizji, których celem będzie wymiana nowo nabytych doświadczeń i wzajemne wsparcie.

Wobec tylu cech wspólnych nasuwa się pytanie o aspekty odróżniające szkolenia warsztatowe poświęcone konkretnym obszarom wiedzy lub umiejętnościom od szkoleń warsztatowych dla przyszłych tutorów w kształcie, jaki oferuje Collegium Wratlaviense. Już samo założenie tutoringu jako metody edukacji spersonalizowanej, tj. skupionej na pojedynczym studencie jako człowieku, na którego wielowymiarowym rozwoju koncentruje się tutor (Fingas 2015: 47), przekłada się na przygotowanie tego ostatniego do ścisłej współpracy ze studentem, wykraczającej poza ogólnie przyjęty charakter relacji nauczyciel – student, w myśl której, w dużym uproszczeniu, wiedzący więcej przekazuje wiedzę grupie wiedzących mniej. Co za tym idzie – sam beneficjent, by posłużyć się terminologią współczesnych projektów, znacznie pełniej korzysta z doświadczenia relacji z tutorem, ucząc się nie tylko nowych zagadnień z dziedziny wybranej wspólnie z nim, lecz także samodzielności w poszukiwaniu wiedzy, krytycznej weryfikacji zastanych poglądów i odwagi formułowania i obrony własnych opinii oraz odkrywania i rozwijania własnego potencjału do stawania się coraz lepszym człowiekiem. Nie mniej trwałe od takiej zmiany w postawie studenta okazują się przemiany w samych tutorach, w których, jak w przypadku tutorów z Uniwersytetu Gdańskiego, potrzeba inspirowania do rozwoju jest na tyle silna, że często prowadzi do kontynuowania spotkań tutorialowych ze studentem w większym wymiarze godzin oraz do podtrzymywania relacji z innymi absolwentami szkolenia tutorskiego w kontekście nieformalnym lub w ramach Centrów Tutorów. Tutoring akademicki jawi się zatem jako niezwykle wartościowy sposób wspólnego rozwoju nauczyciela i studenta, różniący się od typowo kaskadowego odgórnego przekazywania wiedzy, co spróbuję zilustrować w dalszej części rozdziału przykładami zaczerpniętymi z własnego doświadczenia tutorskiego.

## Realizacja – przykłady

### Pierwsze kroki, czyli debiut tutorski

W pierwszym semestrze zatytułowałam swoją ofertę tutorialową „Tłumacz ustny jako ogniwo komunikacji – nauka i biznes”, nawiązując do wykonywanego przeze mnie poza uczelnią zawodu tłumacza konferencyjnego. W opisie oferty zawarłam kilka propozycji bardziej zawężonych tematów, do których zgłębiania zapraszałam zarówno studentów wytypowanych przeze mnie, jak i tych, którzy zgłosili się do mnie w reakcji na informacje o projekcie rozpowszechnione na uczelni. Zamierzając wspierać studentów w rozwijaniu krytycznego myślenia, zastrzegłam również, że tutorial nie ma być li tylko praktycznym warsztatem technik tłumaczenia ustnego. Spośród sześciu osób przyjętych na tutorial, trzy uczestniczyły wcześniej w prowadzonym przeze mnie kursie przedsiębiorczości, cztery w kursach przekładu ustnego, zaś dwie – studentka lingwistyki stosowanej i studentka magisterskich anglistycznych studiów translatorycznych – były osobami, które poznałam na pierwszym spotkaniu w ramach tutorialu. Trzy studentki, w tym dwie nowo poznane, wyraziły wolę zgłębiania zagadnień związanych z przekładem ustnym, jedna pracowała nad przygotowaniem pracy magisterskiej z zakresu społecznej odpowiedzialności biznesu, z kolejną pracowałyśmy nad tematyką zarządzania, przywództwa i budowy wizerunku przedsiębiorcy, ostatnia zaś szukała wsparcia w dziedzinie badania przekładu specjalistycznego technicznego, także na potrzeby pracy dyplomowej.

Każdy z sześciu tutoriali okazał się wartościowym doświadczeniem, jednak pod różnymi względami. O ile bowiem w tych poświęconych tłumaczeniom ustnym jako tutor polegałam na swoim doświadczeniu i wiedzy w inspirowaniu studentek do własnych poszukiwań i praktyki, celowo odwołując się do podopiecznych od polegania na moich opiniach, o tyle w pozostałych przypadkach stanęłam przed dodatkowym wyzwaniem uzupełnienia wiedzy merytorycznej z poszczególnych

dziedzin, by móc zasugerować studentkom odpowiednią literaturę lub postępowanie i przygotować się do dyskusji na temat efektów ich pracy w okresie między spotkaniami. Na przykład, w toku tutorialu o zarządzaniu, poza działaniem na własną rękę zaproponowałam studentce spotkanie konsultacyjne z ekspertem zewnętrznym, doświadczonym menadżerem, którego pomoc objęła także porady przy doborze lektur i ocenie esejów studentki. Możliwość pracy z chętnie dzielącym się doświadczeniem i służącym radą autorytetem w interesującej studentkę dziedzinie była bardzo inspirująca zarówno dla niej, jak i dla mnie jako tutora, a kolejne wersje esejów szlifowanych pod jego okiem dowiodły skokowego postępu podopiecznej w umiejętności argumentowania i kontrargumentowania. Zaskoczeniem była dla mnie sytuacja, w której ramię w ramię ze studentkami zagłębiałam się w dziedziny wiedzy nowe po części również dla mnie; wymusiła ona na mnie niejako wejście w rolę tutora nastawionego na odbiór sygnałów studenta, owocując aporią (Karpińska-Musiał 2015: 130), podczas gdy prowadząc zadania z zakresu własnej specjalizacji, często świadomie przeciwstawiałam się oczekiwaniem przez studentki pełnieniu roli eksperta i wyroczni.

Inspiracja do dalszego doskonalenia warsztatu tłumacza ustnego i badań nad przekładem ustnym oraz postępy w pisaniu prac magisterskich to kolejne pozycje w bilansie efektów pierwszego semestru z projektem IQ. Na jego zakończenie odbyło się spotkanie superwizyjne, podczas którego zebrani tutorzy mieli okazję podzielić się wynikami swoich tutoriali. Wysłuchując historii procesów, których zwieńczeniem miały być działania tak ważne, jak np. publikacje książek obrazkowych dla dzieci przez studentów Wydziału Nauk Społecznych, zapragnęłam, by w moim planie tutoriali w drugim semestrze silniej zaznaczyło się dążenie, za Erichem Frommem, do optimum wiedzy, którym „w *modus* bycia jest poznać wciąż głębiej”, niekoniecznie zaś do jego urzeczywistnienia w *modus* posiadania, czyli „posiadania coraz większej wiedzy” (Fromm 1999: 89). Chciałam więc, by kolejni studenci, miast postrzegać wiedzę niczym własność, którą można się wykazać na ścieżce kariery, w większym

stopniu sięgnęli po twórcze wykorzystanie swoich talentów w akcie dawania, dzielenia się.

## Tutoriale o oddziaływaniu społecznym

Dlatego też rozmowy o talentach i zainteresowaniach oraz możliwych sposobach ich rozwoju i twórczego wykorzystania zapoczątkowały kolejną rundę tutoriali z sześcioroem nowych studentów. Rozmowy te dotyczyły rozmaitych tematów, takich jak tłumaczenia, podróże, kuchnia, kinematografia, gry RPG, fantastyka i literatura. W kilku przypadkach okazało się, że studenci zaspokajają swoją ciekawość w wybranej dziedzinie, pracując nad dotyczącą jej pracą dyplomową lub uczestnicząc w związanych z nią wydarzeniach. Nie chcąc jednak rezygnować z powiązania tutorialu z prawdziwymi pasjami studentów i wiedząc o tym, że skończyli uprzednio kurs z przekładu audiowizualnego, zaproponowałam im pracę nad stworzeniem audiodeskrypcji, czyli słownej interpretacji obrazu poza dialogami i kwestiami lektora, wybranych przez nich materiałów wideo dostępnych w sieci, które odzwierciedlałyby ich zamiłowania lub przedstawiały treści, które chcieliby udostępnić osobom niewidomym jako w dużej mierze cyfrowo wykluczonym. Wszyscy studenci przystali na ten pomysł z entuzjazmem, choć nie bez obaw. Dodatkową motywacją do podjęcia trudu poznania tej dziedziny przekładu intersemiotycznego (tu: przekład medium obrazu na słowo mówione) okazała się informacja o możliwości zaprezentowania owoców ich pracy niewidomym odbiorcom i ich widzącym opiekunom i znajomym podczas projekcji kinowej wieńczącej cykl tutoriali.

Także i przy tym projekcie tutorialowym, tak bowiem nazwałabym sześć odrębnych tutoriali podporządkowanych jednemu tematowi przewodniemu, nie mając doświadczenia w tworzeniu audiodeskrypcji, posiłkowałam się pomocą zewnętrznych doradców. Na zajęcia wspólne zaprosiłam najpierw audiodeskryptorkę, lektorkę

i specjalistkę od dubbingu, która podzieliła się z nami najistotniejszymi wskazówkami warsztatowymi. Zaproszenie przyjęła również niewidoma studentka, spotkanie z którą było dla wielu osób pierwszą okazją do rozmowy z osobą z tego rodzaju niepełnosprawnością, a więc i weryfikacji przypuszczeń na temat jej odczuć i oczekiwań. Ten gość służył także studentom radą na etapie opracowywania konkretnych treści ścieżki audiodeskrypcyjnej. Kolejne wspólne spotkanie warsztatowe poprowadziła zaprzyjaźniona audiodeskryptorka z Instytutu Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej UG, która przybliżyła wymagania audiodeskrypcji kinowej w języku szwedzkim, prezentując efekty własnej pracy w tym zakresie. Również dzięki niej po raz pierwszy spróbowaliśmy swoich sił w audiodeskrypcji, na bieżąco interpretując kadry jednego z odcinków słynnej polskiej kreskówki – *Reksia*. Pozostałe spotkania odbyły się w trybie indywidualnym, choć studenci, w większości ostatniego roku anglistycznych studiów translatorskich pierwszego stopnia, nie tracili kontaktu, wspierając się wzajemnie w trakcie trwania całego procesu tworzenia i nagrywania ścieżek z audiodeskrypcją.

Indywidualny dobór materiału wizualnego wsparty był wiedzą pochodzącą ze studiowanych lektur poświęconych niełatwej sztuce audiodeskrypcji. Po etapie lektury i wstępnego wyboru materiału studenci uzasadniali swoje wybory i opisywali w formie eseju towarzyszące im rozważania o wyzwaniach językowych i technicznych, lecz przede wszystkim o wartościach. Już na tym dość wczesnym etapie tutorialu uwidoczniło się ogromne zaangażowanie większości podopiecznych w podjętą misję odpowiedzialnego zaproszenia docelowych odbiorców do światów tak codziennych dla osób widzących. Za przykład troski o przeciwdziałanie wykluczeniu niewidomego odbiorcy z pełni życia społecznego niech posłuży postawa autora eseju o wartościach i zagrożeniach związanych z audiodeskrypcją kontrowersyjnej produkcji animowanej *Pora na przygodę!*, którego fragment nawiązujący do zagadnienia przemocy przytaczam poniżej, a który wkrótce ukaże się w całości w poprojektowej monografii studenckiej:

W kolejnych scenach Ksergiok podnosi nawet swoje okulary, pokazując puste oczodoły. Tutaj obraz nie jest łagodzony dźwiękiem ani spokojnym zachowaniem głównych bohaterów – Finn i Jake są przerażeni i należy założyć, że twórcy chcieli wywołać odrobinę strachu także u odbiorcy. Mimo to temu odcinkowi daleko do horroru – kolorowa kreska serialu miarkuje drastyczną scenę. W końcu puste oczodoły to tylko dwie czarne kropki. Jak jednak złagodzić obraz w słowach? Użycie zdrobnień zaowocuje groteską, a pominięcie tego ujęcia w opisie sprawy, że odbiorca nie zrozumie reakcji głównych bohaterów. Scen takich jak ta jest w serialu więcej. Przykładowo można wskazać tę, w której zraniona noga jednego z bohaterów powoli się regeneruje, odbudowując najpierw tkankę mięśniową, a potem porastając skórą. Być może jednak nie należy w żaden sposób łagodzić AD. Być może oryginalna wersja serialu ma wprowadzić młodych odbiorców w dorosły świat i, bez względu na pogląd audiodeskryptora, czy zgadza się z taką strategią wychowawczą czy też nie, wersja AD powinna odpowiednio oddawać klimat oryginału, pozostawiając drastyczny przekaz. Przecież AD jest także tłumaczeniem i to funkcja sprawowana przez tekst źródłowy powinna determinować tekst docelowy. Takie podejście wydaje się jednak ryzykowne. Jak mówią Chmiel i Mazur (2014), podczas oglądania filmu czy serialu widz, który napotyka drastyczną scenę, może odwrócić wzrok – odbiorca audiodeskrypcji jest pozbawiony takiego przywileju. Trudno więc narażać młodych, wrażliwych widzów na traumę, serwując im niełagodzony przekaz.

Można zastanowić się, czy AD *Pory na przygodę!* ma w ogóle sens. Duża abstrakcyjność serialu, mała przestrzeń na ścieżkę narracyjną oraz inne problemy sprawiają, że zadanie jest bardzo trudne. Z drugiej strony należy mieć na uwadze, że bajka ta jest teraz ogromnie popularna i odcięcie dzieci niedowidzących oraz niewidomych od tego serialu byłoby dużą niesprawiedliwością. Wydaje się, że mimo wielu strat, które poniosłaby wersja z audiodeskrypcją, warto podjąć się tego zadania i twórczo sprostać licznym problemom. (Głoński 2016)

Świadomy delikatnej natury materii wymagającej sporego kunsztu audiodeskrypcyjnego, ostatecznie autor przytoczonych słów zdecydował się na namalowanie słowem innego obrazu, obfitującego



w symbolikę i nawiązującego do interesującej go estetyki *Katedry* Tomasza Bagińskiego. Dość powiedzieć, że stworzenie którejkolwiek spośród sześciu ścieżek audiodeskrypcyjnych w projekcie nie było łatwe, między innymi z uwagi na poziom świadomości młodych adeptów AD, który kazał im podejść z należytą powagą nawet do pracy nad materiałem pozornie tak lekkim, jak jeden z odcinków przygód *Jasia Fasoli*. Nawiasem mówiąc, w przypadku autora AD do tego obrazu nastąpiła ciekawa ewolucja postawy od jego pierwszej propozycji materiału humorystycznego (scenki kabaretowej skonstruowanej z zabawnych dialogów praktycznie niewymagającej AD) po sceny z *Jasia Fasoli* ze szczerymi dialogami, lecz opatrzone żywiołowo odczytaną szczegółową AD. Wśród pozostałych filmów zaproponowanych i opracowanych przez uczestników projektu znalazł się fragment programu przyrodniczego, podróżniczego, animacja z kręgu kultury japońskiej wraz z krótkim wprowadzeniem objaśniającym wybrane elementy kultury Kraju Kwitnącej Wiśni oraz wzruszająca fabuła krótkometrażowa o osiąganiu rzeczy z pozoru niemożliwych z perspektywy osoby niepełnosprawnej, co złożyło się na urozmaicony i wartościowy program projekcji.

Pragnąc zapewnić odbiorcom jak najpełniejsze doświadczenie uczestniczenia w rozrywkowym wydarzeniu społecznym, studenci pracowali nie tylko nad doбором materiału i opracowaniem ścieżki audiodeskrypcyjnej, lecz także starali się osiągnąć optymalny poziom w sztuce odczytywania przygotowanego tekstu w sposób niezakłócający odbioru potknięciami językowymi, nieprawidłową wymową czy nienaturalną intonacją. Ta mozolna praca była okazją do kształtowania charakteru w drodze pokonywania często bardzo utrwalonych przyzwyczajęń językowych. W jej efekcie powstały dopracowane nagrania, które, po scaleniu z oryginalną ścieżką dźwiękową i obrazem filmowym, złożyły się na produkt końcowy, czyli dwugodzinną projekcję przystosowaną do potrzeb osób widzących i niewidzących. Sama formuła wieczoru kinowego poza pokazem filmów obejmowała także rozmowy studentów z odbiorcami o recepcji poszczególnych materiałów i ewentualnych sugestiach mogących podnieść jakość

pracy audiodeskryptorów. Efekty pracy uczestników programu ciepło przyjęli wszyscy zebrani, w tym m.in. wspomniani eksperci, którzy na wcześniejszym etapie wprowadzali studentów w tajniki AD, oraz bliscy debiutantów.

## Podsumowanie korzyści płynących z przeprowadzonych tutoriali

Gdyby zechcieć wyliczyć korzyści, jakie uczestnictwo w tutorialu dało studentom, poza nowymi umiejętnościami w dziedzinie, która potencjalnie może stać się jednym z obszarów ich aktywności zawodowej, należałoby wspomnieć przede wszystkim te dotyczące przemiany w nich samych i ich relacjach społecznych. Zainspirowani do działania i wyposażeni w praktyczne narzędzia warsztatu AD i lektora, studenci zyskali wgląd w swoją wrażliwość i wagę oddziaływania na życie innych poprzez dzielenie się swoim światem i talentem, bowiem „Jedynie tam, gdzie uwikłani jesteśmy w rodzaj żywej, wzajemnej relacji do drugiego, możliwe staje się przewyciężenie barier naszego rozdzielania w takim stopniu, w jakim oboje partycypujemy w tańcu życia” (Fromm 1999: 147). Wobec tej świadomości i towarzyszącego jej poczucia odpowiedzialności za dopełnienie podjętego zobowiązania, tj. rzetelnego i terminowego przygotowania projekcji ogłoszonej na popularnych stronach internetowych i w mediach społecznościowych, młodym audiodeskryptorom udało się przewyciężyć obawy związane z brakiem doświadczenia w nowej dla nich dziedzinie i kontaktem z potencjalnie krytycznym odbiorcą. W myśl hasła promującego akcję „Nie zapomnij nigdy tego – możesz nauczyć się wszystkiego” reklamującego myśl Khan Academy<sup>1</sup>, każdy ze studentów powtórzył tę drogę, na którą wступujemy, przychodząc na świat i krok po kroku opanowując od zera nowe umiejętności w procesie opartym na

---

<sup>1</sup> Więcej informacji o Khan Academy: [pl-pl.khanacademy.org/youcanlearnanything](http://pl-pl.khanacademy.org/youcanlearnanything) [dostęp: 23.02.2016].

popelnianiu błędów i ponownym podejmowaniu prób zbliżających nas do celu. Dodatkowo w wyniku rozmów z odbiorcami projekcji studenci zyskali motywację do dalszej pracy, zyskawszy świadomość, że nie tylko osoby niewidome, lecz także te niesłyszące odczuwają skutki ograniczonego dostępu do treści cyfrowych.

Po wieczorze projekcji, podczas którego owoce pracy studentów spotkały się z pozytywnym przyjęciem i oczekiwaniem kontynuacji inicjatywy, podjęli oni samodzielną decyzję o przygotowaniu kolejnych projekcji. Wspierani przeze mnie i ekspertów zewnętrznych, a także innych studentów, poznają obecnie metody montażu dźwięku, przygotowując jednocześnie audiodeskrypcję do materiałów związanych ze świętami Bożego Narodzenia. Poznają ponadto techniki AD na potrzeby spektakli teatralnych dzięki samodzielnemu nawiązaniu współpracy z jednym z trójmiejskich teatrów. Swoim zapałem zarażają innych, szykując się do roli liderów (Czayka-Chełmińska 2007) dla grupy studentów, która w semestrze letnim zrealizuje kolejną projekcję. Trudno o większą satysfakcję dla tutora niż rozkwit i usamodzielnienie się jego podopiecznych w taki sposób.

Z perspektywy tutora, oprócz satysfakcji i przekonania o wywarciu pozytywnego wpływu na tych, którzy bez wątpienia przekażą pałeczkę kolejnym inicjatorom zmian, opisane tutoriale przyniosły także inne korzyści. Przekonałam się, że wspólne poznawanie nowej dziedziny nie tylko nie powoduje utraty roli przewodnika w oczach studentów, ale wręcz prowadzi do zwiększenia wiarygodności tutora. Wnosząc wprawdzie doświadczenie z innych dziedzin, nie jest on ekspertem w tej nowej, a mimo to podejmuje niełatwe wyzwanie. Dzięki szczerym intencjom i otwartej postawie wobec tego, co nieznane oraz innych ludzi tutor znajduje sposoby na otwarcie niejednych drzwi. Taką postawą przekonuje, że warto działać poza ramami schematów, a wstydem nie jest popełniać błędy, lecz pozwolić, by obawa przed błędzeniem stała się wymówką usprawiedliwiającą bierność. To doświadczenie skłoniło mnie do tego, by jeszcze częściej oddawać ster w ręce studentów także na zajęciach grupowych, jeszcze więcej czasu niż dotychczas przeznaczając na samodzielne ćwiczenia

w podgrupach i wzajemną ocenę postępów przez nich dokonywaną. Tutoriale, w ramach których pomagałam nowo poznanym studentom zgłębiać dziedziny będące moją specjalnością, były cenną nauką budowania relacji z podopiecznymi. Rzuciły także nowe światło na możliwość zwiększenia udziału własnej pracy studenta w zapoznaniu się z teoretycznymi podstawami przedmiotowych dziedzin w drodze lektury sugerowanych pozycji bibliograficznych podsumowanej w eseju z odpowiednio sformułowanim tematem. Co więcej obie rundy tutoriali odebrałam jako znakomitą szkołę praktycznej organizacji czasu oraz skupiania uwagi na nastrojach moich rozmówców.

## Podziękowania

Wdzięczność to słowo, które bodaj najtrafniej opisuje moje odczucia związane z przygodą, którą przeżywam, prowadząc tutoriale. Słowa podziękowania kieruję oczywiście do studentów, którzy obdarzyli mnie zaufaniem i uczynili pełniejszym człowiekiem. Dziękuję także ekspertom, którzy bez wahania zgodzili się poświęcić czas na bezcenny udział w projekcie: Basi Kubicy-Daniel i Gunnel Bergström za naukę audiodeskrpcji, a Zygmuntovi Gorszczyńskiemu za pomoc w tutorialu o zarządzaniu i codzienne wsparcie. Konradowi Danielowi dziękuję za nieocenioną pomoc techniczną w nakładaniu ścieżek AD na materiały filmowe. Centrum Sztuki Współczesnej ŁAŻNIA 2 – Centrum Edukacji Artystycznej (KinoPort), w tym szczególnie dyrektor CSW ŁAŻNIA, pani Jadwidze Charzyńskiej, pani Annie Meronk i panu Jackowi Wachulewiczowi dziękuję za entuzjastyczne przyjęcie naszego projektu pod dach KinoPortu. Na słowa wdzięczności zasługuje także pani Izabela Dłużyk, nasza nieoceniona konsultantka i łączniczka z osobami niewidomymi. I wreszcie dziękuję tym, bez których tutoring akademicki prawdopodobnie nie zawitałby w progach uczelni w tym momencie – dr Beacie Karpińskiej-Musiał, kierownik projektu, i zespołowi Collegium Wratislaviense, których hojność stała się ich misją (Vujicic 2012).

## Bibliografia

- Czayka-Chełmińska K. (2007). *Metoda tutoring*, [w:] *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczarowska. Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów: 31–48.
- Fingas B. (2015). *Fundamenty i źródła tutoring*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 37–61.
- Fromm E. (1999). *Mieć czy być?* Tłum. J. Karłowski. Poznań: Rebis.
- Głoński K. (2016). [Publikacja w druku].
- Karpińska-Musiał B. (2015). *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 123–139.
- Vujcic N. (2012). *Bez rąk, bez nóg, bez ograniczeń!* Wrocław: Aeotos Media.



Jolanta Hinc

# Kompetencja translatorska w autorefleksji studenta-tłumacza – z doświadczeń pracy nad przekładem realizowanej w ramach projektu *Ideal Quality in Good Quantity (IQ)*

## Wstęp

Niniejsze rozważania koncentrują się wokół problematyki kształcenia studentów specjalności translatorskiej w obrębie przekładu z i na język niemiecki oraz polski. Opisywaną w artykule ścieżką kształcenia jest ponadprogramowa zindywidualizowana praca studenta oraz opiekuna merytorycznego realizowana w ramach projektu *Ideal Quality in Good Quantity*, przeprowadzonego w roku akademickim 2014/2015 na Uniwersytecie Gdańskim. Artykuł składa się z dwóch części; pierwsza poświęcona jest omówieniu kluczowych elementów konstytuujących kompetencję translatorską, druga stanowi analizę esejów uczestników projektu podsumowujących ich pracę nad przekładem. Celem analizy jest interpretacja refleksji studentów pod kątem wartościowania czynników wpływających na jakość przekładu, a konfrontacyjny charakter badania zakłada porównanie przemyśleń studentów-tłumaczy w odniesieniu do przekładu na język obcy oraz język ojczysty.

## Kompetencja translatorska

Wielowymiarowość i wieloaspektowość pracy tłumacza, rozpiętość umiejętności, doświadczeń oraz indywidualnych predyspozycji potrzebnych do wykonywania tego zawodu utrudniają w sposób istotny jednoznaczne zdefiniowanie i scharakteryzowanie kompetencji translatorskiej, mimo iż jej konceptualizacja oraz opis modelowy doczekały się już obfitej refleksji i szerokiego opracowania teoretycznego, w wykładni zarówno strukturalistycznej, kognitywnej, jak i hermeneutycznej. Problem trudności w definiowaniu kompetencji translatorskiej podnosi Franciszek Grucza, pisząc:

Die Faktoren, die der Translationsfähigkeit zugrunde liegen und die Ausführung von Translationshandlungen möglich machen, sind – wie wir wissen – größtenteils keiner direkten Beobachtung zugänglich. Es sind mentale Eigenschaften, die in den tiefsten Schichten menschlicher Gehirne eingebettet sind. (Grucza 1993: 160)

W ujęciu ogólnym kompetencję translatorską definiuje się jako umiejętność oddania treści tekstu wyjściowego przy zachowaniu staranności o formę i swobodny, naturalny styl wypowiedzi, przy czym odpowiedniość znaczeniowa uznawana jest za nadrzędną wobec odpowiedniości formalnej i stylistycznej. Z uwagi na fakt, iż każda konfiguracja języków nadaje zadaniu translacyjnemu określone ramy, nie tylko językowe, ale także socjokulturowe, zadaniem tłumacza staje się więc także, poza przekazem treści, oddaniem formy i stylu tekstu wyjściowego, pokonanie dystansu socjokulturowego dzielącego obszary językowe, których przekład dotyczy (Nida 2009: 57–64).

Grucza określa kompetencję translatorską jako relatywnie samodzielna, niezależną od głównych umiejętności językowych. Językową kompetencję translatorską nazywa natomiast specjalną zdolnością translatoryczną człowieka, stanowiącą konkretyzację ogólnej translatorycznej zdolności człowieka. Obie mają podstawę w prymarnych umiejętnościach językowych, będących faktycznie wiedzą praktyczną.



Umiejętności praktyczne opierają się na wiedzy praktycznej oraz na sprawności operacjonalizacji tej wiedzy. Ta ostatnia bazuje natomiast na mentalności i kompetencji interpersonalnej (Grucza 1993: 160–165).

Poszukując szczegółowego opisu kompetencji translatorskiej, możemy się odnieść do modelu Christiane Nord, która do jej komponentów zalicza umiejętność stosowania wiedzy, kompetencję interkulturową, kompetencję przetwarzania tekstowego oraz umiejętność tworzenia analogii. W przedstawionym w tabeli 1 modelu wyróżnia się trzy podstawowe kategorie kompetencji translatorskiej: umiejętności, wiedzę oraz sprawności.

Tab. 1. Kompetencja tłumacza

Umiejętności	Wiedza	Sprawności
analiza decyzyjność kreatywność osąd	wiedza językowa w JW i JD wiedza o kulturze JW i JD wiedza o metodach wiedza rzeczowa i fachowa wiedza praktyczna	analiza zlecenia analiza tekstu w JW i JD zaplanowanie strategii produkcja tekstu w JW i JD zdobywanie informacji

Źródło: Ch. Nord 2010: 110–112.

W pierwszej kategorii odnajdziemy ogólne umiejętności człowieka, takie jak umiejętność analizowania, podejmowania decyzji, kreatywność oraz zdolność wydawania osądów. W kategorii „wiedza” wyróżnia się: wiedzę językową i kulturową z obszaru języka wyjściowego oraz docelowego, wiedzę o teorii i metodach pracy tłumacza, wiedzę rzeczową i fachową oraz wiedzę o praktyce przekładu. Kategoria sprawności obejmuje: zdolność analizy zlecenia przekładu, analizy tekstu w języku wyjściowym i docelowym, planowanie strategii, produkcję tekstu oraz sprawność wyszukiwania informacji.

Model Nord ukazuje wielowymiarowość kompetencji translatorskiej, łączącej komponenty różnych płaszczyzn, fachowości, doświadczenia czytelniczego i pisarskiego, erudycji, a także kilku istotnych dla wykonywania zawodu cech osobowościowych.

Węższym ujęciem kompetencji translatorskiej może być jej podział na subkompetencje. U Joanny Albin, która przeprowadziła badanie wśród aktywnych tłumaczy języka hiszpańskiego, jest ich dwanaście, obejmują one: swobodę w posługiwaniu się językiem obcym i językiem ojczystym, ogólną wiedzę o świecie, znajomość konkretnych dziedzin, umiejętność organizacji pracy, umiejętność szukania informacji, znajomość urzędzeń, obsługę programów CAT, umiejętność prowadzenia dokumentacji i rachunkowości, umiejętność negocjowania warunków pracy, umiejętność współpracy z innymi tłumaczami, korektorami, kierownikami projektów oraz umiejętność autopromocji i kształtowania własnego wizerunku (Albin 2012: 40–41). Podobny opis umiejętności tłumaczeniowych znajdziemy u Joanny Dybiec-Gajer. Poza wyszczególnionymi powyżej subdyscyplinami kompetencji translatorskiej badaczka wymienia także, powołując się na tekst Anne Delizee (2011), umiejętności zawodowe, takie jak zdyscyplinowanie, solidność, terminowość, umiejętność korekty i weryfikacji, zdolność do komunikacji i argumentowania oraz umiejętność samooceny. Dybiec-Gajer podkreśla, że rozwijanie tych umiejętności, oczywiście w procesie kształcenia tłumaczy zawodowych, powinno znaleźć uwzględnienie także w przekładowych profilach nauczania akademickiego (Dybiec-Gajer 2012: 171–187, za: Delizee 2011).

Szczególnie ważną z punktu widzenia procesu kształcenia tłumaczy wykładnią kompetencji translatorskiej jest hermeneutyka, definiowana jako teoria i praktyka rozumienia tekstu. Ten etap pracy nad przekładem jest, jak twierdzi Piotr Bukowski, traktowany często jako automatyczny, podczas gdy jego złożoność i wielowymiarowość wymagają pogłębionej refleksji odnośnie do rozumienia, a następnie interpretowania sensu tekstu (Bukowski 2012a: 126–136). Hermeneutyczne podejście do przekładu trafnie oddają słowa badacza:

Hermeneutyczna teoria skupia się bowiem na procesie interpretacji ukierunkowanej na zrozumienie obcego sensu. Interpretacja zaś polega w istocie na przekładzie obcego sensu na sens rozumiały. (Bukowski 2012b: 18)

Problem refleksyjnego podejścia do przekładu, choć w znaczeniu węższym rozumieniu niż założenia hermeneutyki, jest podstawą relacjonowanego w niniejszym artykule badania. Zadaniem uczestników projektu *Ideal Quality in Good Quantity* była bowiem eseistyczna dokumentacja refleksji o rozumieniu przekładanego tekstu, jego metaforyki oraz interpretacji sensu. Refleksje studentów-tłumaczy pełnić miały funkcję dialogu z tekstem, przenosząc centrum rozważań z lingwistycznej wykładni tekstu na hermeneutyczną, na tłumacza-interpretatora świata ujętego w ramę sensu, kontekstu i metaforyki tekstu.

## Opis badania

### Rama i cel badania

Referowane badanie dotyczy edukacji zindywidualizowanej, opartej na współpracy nauczyciela akademickiego oraz studenta w zakresie rozwoju kompetencji translatorskiej w obrębie języków polskiego oraz niemieckiego. Realizacja projektu odbyła się w semestrze letnim w roku akademickim 2014/2015 na Uniwersytecie Gdańskim. W zajęciach uczestniczyło łącznie pięć studentek i jeden student, w tym troje studentów pierwszego roku studiów pierwszego stopnia oraz dwie studentki drugiego roku studiów drugiego stopnia.

Celem opisywanych zajęć było wprowadzenie studenta w proces refleksyjnego kierowania rozwojem kompetencji translatorskiej przez dyskusję o istocie przekładu, od rozumienia tekstu po czynniki warunkujące i wpływające na jakość przekładu. Odzwierciedleniem refleksji studentów-tłumaczy było zredagowanie eseju, stanowiącego dokumentację pracy przy każdym zadaniu translacyjnym. Studentom otrzymali cztery zadania translacyjne, przekład dwóch tekstów

z języka niemieckiego na język polski oraz dwóch tekstów z języka polskiego na język niemiecki. Tematyka tekstów obejmowała następujące zagadnienia:

- tekst pierwszy: krótki tekst publicystyczny – *Papst Benedikt XVI. Der deutsche Papst*, tematyka religijna, nauka papieża Josepha Ratzingera, przekład na język polski,
- tekst drugi: krótki artykuł internetowy, informacja o Władysławie Bartoszewskim – *Tak zapamiętamy Władysława Bartoszewskiego*, przekład na język niemiecki,
- tekst trzeci: krótki tekst publicystyczny – *Das Denkmal für die ermordeten Juden Europas*, tematyka związana z kulturą pamięci ofiar Holocaustu, przekład na język polski,
- tekst czwarty: krótki artykuł popularnonaukowy – *Czy atrakcyjność fizyczna sprawcy przestępstwa wpływa na ostateczny wymiar kary?*, przekład na język niemiecki.

Analizowany materiał obejmował 19 esejów, 11 esejów trojga studentów pierwszego roku studiów, a także 8 esejów studentek drugiego roku studiów. W procesie kategoryzacji danych wyodrębniono 106 jednostek dotyczących przekładu na język polski oraz 82 jednostki dotyczące przekładu na język niemiecki.

Analiza danych obejmowała trzy pytania badawcze:

- Jakie czynniki warunkujące jakość przekładu zawierają się w refleksjach uczestników tutorialu?
- Jaki jest wymiar refleksji studentów w odniesieniu do poszczególnych czynników warunkujących jakość przekładu?
- W jaki sposób refleksje uczestników treningu różnią się w odniesieniu do przekładu na język niemiecki oraz przekładu na język polski?

Etapem poprzedzającym pracę nad przekładem i redakcją esejów była dyskusja studentów-tłumaczy z prowadzącym tutorial na temat kompetencji translatorskiej oraz czynników wpływających na jakość przekładu. Redakcję esejów poprzedzała także korekta nauczycielska przygotowanych zadań translatorskich.

## Wyniki badania

Zebrane dane opracowane zostały w ujęciu jakościowym oraz ilościowym. Pierwszym etapem analizy materiału była kategoryzacja czynników, które uczestnicy treningu translatorskiego uczynili tematem swoich refleksji. Wyróżnione zostały następujące kategorie:

- recepcja tekstu,
- związek tematu ze stopniem trudności zadania translacyjnego,
- związek tematu ze stylem wypowiedzi oraz ze słownictwem (metaforyka),
- dosłowność przekładu,
- kolokacje,
- przekład formy gramatycznej,
- odzwierciedlenie funkcji tekstu,
- poprawność gramatyczna,
- korzystanie ze źródeł,
- czas pracy.

Procentowy rozkład refleksji studentów-tłumaczy w odniesieniu do poszczególnych kategorii zestawia tabela 2.

**Tab. 2. Procentowy rozkład refleksji studentów w odniesieniu do poszczególnych kategorii**

kategoria	przekład na język niemiecki	przekład na język polski
recepcja tekstu	0	17,9
związek tematu z poziomem trudności zadania translacyjnego	4,7	15,3
związek tematu ze stylem i leksyką	6,8	25,5
przekład dosłowny	18,6	7,5
kolokacje	27,8	7,9

kategoria	przekład na język niemiecki	przekład na język polski
przekład formy gramatycznej	18,6	9,4
odzwierciedlenie funkcji	0	1,8
poprawność stylistyczno-gramatyczna	11,4	5,2
źródła	7,3	5,8

**Źródło: eseje uczestników tutorialu.**

Uwagi dotyczące recepcji tekstu odnoszą się wyłącznie do tekstów z językiem niemieckim jako językiem wyjściowym i stanowią 17,9% wszystkich wypowiedzi. Wśród przyczyn trudności z odbiorem tekstu podano nieprawidłowe odkodowanie struktur gramatycznych oraz problemy z rozpoznaniem znaczenia słownictwa w kontekście tematycznym tekstu (metaforyka tekstu).

Uwagi dotyczące związku tematu oraz poziomu trudności zadania translacyjnego w przekładzie na język polski wynoszą 15,3% i są ponadtrzykrotnie wyższe niż w odniesieniu do przekładu na język niemiecki, gdzie odsetek ten wynosi 4,7%. Korelacja tych danych z danymi dotyczącymi recepcji tekstu daje podstawę do sformułowania wniosku, iż w ocenie uczestników tutorialu natywna kompetencja językowa warunkuje prawidłowy odbiór tekstu, obniżając w sposób automatyczny poziom trudności zadania translacyjnego.

Związek tematu i poziomu trudności zadania translacyjnego szczególnie wyraźnie zaznacza się w konkluzji, iż tematyka tekstu wyznacza styl wypowiedzi i kształtuje warstwę leksykalną tekstu. Uwagi w tej kategorii stanowią najliczniejszą grupę refleksji w przypadku przekładu na język polski (25,5%), w odniesieniu do tłumaczenia na język niemiecki wynoszą jedynie 6,8%. Powyższy wniosek jest potwierdzeniem konstatacji dotyczącej dwóch omówionych powyżej kategorii i może być uznany jako argument świadczący o tym, iż w ocenie uczestników projektu przekład z języka niemieckiego na język ojczysty jest zadaniem o niższym stopniu trudności niż przekład na język obcy, a sam tekst, jego stylistyka i warstwa lek-

sykalna nie stanowią tak wyraźnego asumptu do przemysłów jak tekst obcojęzyczny. Refleksję w tej kategorii ilustrują słowa jednej z uczestniczek tutorialu, która tak mówi o przekładzie tekstu *Papst Benedikt XVI. Der deutsche Papst*:

Podsumowując, poziom trudności tłumaczenia danego tekstu zależy w dużej mierze od jego tematyki oraz stylu. Osobiście uważam, że teksty o tematyce religijnej należą do grupy tekstów trudnych w przekładzie ze względu na swój specyficzny, trudny do uchwycenia i oddania wydźwięk, często podniosły styl oraz stosowanie słownictwa, które w życiu codziennym pojawia się rzadko bądź już praktycznie wyszło z użycia. Również z tego względu trudno jest dobrać odpowiednie słowa i tym samym oddać to, co chciał przekazać autor. (studentka II roku)

Refleksje dotyczące dosłowności w przekładzie dwukrotnie częściej dotyczą tłumaczenia na język niemiecki (18,6%) niż przekładu na język polski (7,5%). Dane te mogą świadczyć o tym, iż proces tłumaczenia dosłownego, rozumianego tutaj jako zachowanie formy języka wyjściowego, która w języku docelowym skutkuje formą nieprawidłową lub nienaturalną, aktywowany jest wtedy, gdy tłumacz, przekraczając zakres dostępnych mu zautomatyzowanych już struktur języka obcego, nie znajduje parafrazy dla struktury głębokiej stanowiącej treść przekładanej wypowiedzi. W refleksjach studentów zwraca uwagę fakt braku próby zrozumienia mechanizmu prowadzącego do odwzorowywania formy wypowiedzi tekstu wyjściowego. Mówi o tym dwoje studentów:

Wydaje mi się, że jest ono [zdanie – przyp. H.J.H.] przełożone zbyt dosłownie, ale nie wymyśliłam żadnej innej propozycji na przekład. (studentka II roku)

Sądzę, że zbyt często próbowałem się trzymać oryginału, przez co moje tłumaczenie było dość zawile. (student I roku)

W kategorii dotyczącej tłumaczenia kolokacji znacznie większy odsetek uwag tłumaczy odnosi się do przekładu na język niemiecki, odsetek ten wynosi 27,8%, dla przekładu na język polski wynosi on jedynie 7,9%. Dane w tej kategorii potwierdzają konkluzje dotyczące dosłownego przekładu formy języka wyjściowego. Związki frazeologiczne stanowią obszar ograniczonej automatyzacji, a ich przekład wymaga pracy słownikowej oraz sprawdzenia poprawności i powszechności ekwiwalentnych sformułowań. Tak kwestię przekładu kolokacji ujmuje dwoje uczestników treningu:

Tekst ten nie był trudny do przetłumaczenia, jednak napotkałem w nim trudności, przykładowo przy tłumaczeniu cytatów, przy doborze słów czy ekwiwalentów kolokacji w języku niemieckim jak np. „dosadna wypowiedź”. (student I roku)

Problemem było też dla mnie dobranie odpowiednich słów do zdania „Jego życiorysem można by obdarzyć kilka osób”. „Obdarzyć życiorysem” wydawało mi się najbardziej kłopotliwe, ponieważ nie miałam pewności, czy *Lebenslauf* może być *beschenkt*. (studentka I roku)

Refleksje o trudnościach w przekładzie formy gramatycznej w tłumaczeniu na język polski stanowią 9,4% wszystkich wypowiedzi, w przekładzie na język niemiecki 18,6%. Wśród przyczyn trudności z przekładem formy gramatycznej z języka polskiego na język niemiecki wyróżnić można kategorię aspektu, kategorię określoności i nieokreśloności oraz przydawki. Jeden z uczestników projektu tak mówi o polskojęzycznym tekście o atrakcyjności fizycznej:

Głównymi problemami w tym tekście były dla mnie długie zdania naszpikowane dużą ilością przydawek, które nie są stosowane w tekstach niemieckojęzycznych. (student I roku)

Uwagi odnoszące się do funkcji tekstu są marginalne, stanowią 1,8% wszystkich wypowiedzi i dotyczą wyłącznie tekstów z językiem niemieckim jako językiem wyjściowym. Tak o funkcji



tekstu o papieżu Josephie Ratzingerze mówi jedna z uczestniczek tutorialu:

Tekst źródłowy pełni funkcję impresywną, gdyż przedstawia papieża jako człowieka niepokonanego, nieustrudzonego w swoim działaniu mimo początkowych wątpliwości czy przeciwności. (studentka II roku)

W odniesieniu do poprawności stylistyczno-gramatycznej wyraźnie liczniejsze są uwagi dotyczące przekładu na język niemiecki, których odsetek wynosi 11,4%. Jeśli chodzi o język polski, udział ten stanowi 5,2%. W przekładzie na język niemiecki studenci zwracali uwagę przede wszystkim na błędy w zakresie morfosyntaktyki, w przekładzie na język polski refleksje dotyczą głównie stylistyki.

Uwagi dotyczące korzystania ze źródeł stanowią niewielki odsetek refleksji tłumaczy, porównywalny w przypadku przekładu na język niemiecki oraz język polski i wynoszący odpowiednio 7,3% oraz 5,8%, a internet jest jedynym uwzględnianym źródłem wiedzy potrzebnej do wykonania zadania translacyjnego.

Podobne dane uzyskano w kategorii czas pracy – autokorekta, 4,8% wypowiedzi stanowią uwagi dotyczące tłumaczenia na język niemiecki, 3,7% w odniesieniu do przekładu na język polski. Dobrą ilustracją przemyśleń studentów w tej kategorii stanowi poniższy cytat:

Tłumaczony tekst był dość trudny i muszę przyznać, że nie miałam wystarczającej ilości czasu, żeby powrócić do tłumaczenia i wnieść poprawki. Niestety takie ponowne spojrzenie na tłumaczenie dałoby wiele. (studentka II roku)

## Wnioski

Punktem wyjścia do opracowania poniższych wniosków jest wspomniany już powyżej fakt, iż uczestnicy projektu formułowali swoje refleksje po zapoznaniu się z recenzją przekładu przygotowaną przez

prowadzącego tutorial. Recenzja zawierała korektę językowo-stylistyczną, a także pytania i uwagi inspirujące do refleksji nad recepcją i funkcją tekstu, znaczeniem tytułu czy metaforyką.

Najistotniejszym wnioskiem płynącym z analizy materiału zawartego w esejach jest fakt, iż w zależności od języka docelowego przemyślenia uczestników projektu dotyczyły różnych obszarów kompetencji translatorskiej, różny był także wymiar uwag w przypadku poszczególnych czynników wpływających na jakość przekładu. Pierwszym komponentem kompetencji jest odbiór treści tekstu, kategoria ta znajdowała się w polu refleksji studentów jedynie w odniesieniu do tekstów niemieckojęzycznych. Brak refleksji w tym zakresie w przypadku tekstów polskojęzycznych odczytać można jako przesłankę, iż na podstawie natywnej kompetencji językowej studenci-tłumacze założyli *a priori* prawidłowy odbiór treści tekstu wyjściowego. Jeśli chodzi o przekład z języka niemieckiego uwagi studentów obejmowały ponadto tematykę tekstu, jego stylistykę oraz warstwę leksykalną, w tym metaforykę. We wszystkich tych obszarach były statystycznie częstsze niż w odniesieniu do przekładu z języka polskiego. W przekładzie z języka polskiego na język niemiecki przemyślenia uczestników treningu koncentrowały się przede wszystkim na kategoriach poprawności językowej, dosłowności w przekładzie formy tekstu wyjściowego oraz na trudnościach z przekładem związków frazeologicznych, w tym szczególnie kolokacji. W porównaniu z tłumaczeniem z języka niemieckiego dwukrotnie częstsze były także uwagi związane z przekładem formy gramatycznej. Komponenty kompetencji translatorskiej, dotyczące organizacji pracy, w tym czasu pracy oraz korzystania z materiałów źródłowych, rozkładają się podobnie w przypadku tłumaczenia na język obcy i język ojczysty, stanowiąc jednocześnie marginalny odsetek wszystkich refleksji studentów.

Różnica w obszarach refleksji studentów wynika bez wątpienia z odmiennej funkcji, jaką przyjmują oba języki. Natywna kompetencja w języku polskim stanowi w ocenie studentów wystarczającą podstawę recepcji tekstu, wydaje się jednak równocześnie blokować

refleksję o samym tekście, jego stylistyce, rejestrze języka, funkcji tytułu czy metaforyce. Kompetencja w języku obcym nie jest gwarantem prawidłowej recepcji tekstu. Tłumacz ma świadomość konieczności poszukiwania odpowiedzi na pytania zarówno z zakresu poprawności językowej tekstu docelowego, jak i dotyczących kwestii związanych z tekstem wyjściowym, jego funkcją, stylistyką, metaforyką czy przesłaniem. To świadome poszukiwanie odpowiedzi znajduje eksplikację w esejach studentów.

Wnioski płynące z niniejszego badania wydają się istotne z punktu widzenia uniwersyteckiej praktyki nauczania przekładu. Esej jako element dokumentujący pracę nad tłumaczeniem i podsumowujący odczucia związane z tekstem wyjściowym i docelowym może stanowić komponent procesu kształcenia tłumaczy, przyjmując formę krytycznego spojrzenia na wynik własnej pracy, a także na ocenę przebiegu i organizacji pracy nad przekładem. Słabo reprezentowane w esejach studenckich przemyślenia dotyczące rozumienia tekstu polskojęzycznego, szczególnie jego funkcji, stylistyki i metaforyki, stanowią drugi, ważny wniosek, uwzględnienie którego służyć może podniesieniu jakości procesu dydaktycznego. Hermeneutyczne podejście do tekstu, podkreślające rozumienie jego sensu w kontekście funkcji i przesłania, dotyczyć powinno także tekstów polskojęzycznych. Tylko takie ujęcie przekładu gwarantować może bowiem dobrą jakość tekstu wyjściowego.

## Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym artykule badanie realizowało dwa cele. Pierwszym było sprawdzenie, jakie elementy kompetencji translatorskiej znajdują się w polu refleksji studentów uczestniczących w ponadprogramowym treningu translatorskim, prowadzonym w ramach projektu *Ideal Quality in Good Quantity*, a także jaki jest wymiar tych refleksji. Drugie pytanie badawcze dotyczyło porównania przeżyć studentów-tłumaczy w odniesieniu do przekładu na język

ojczysty i tłumaczenia na język obcy. Ze względu na niewielką liczbę probandów badaniu przypisać można wyłącznie charakter badania wstępnego, a wyniki przedstawionej analizy rozumieć jako obrazowanie pewnych tendencji w zakresie autorefleksji studenta po realizacji zadania translacyjnego. Wyniki badania wymagają weryfikacji w korelacji z innymi zmiennymi, przede wszystkim z porównawczą oceną jakości przekładu z i na język obcy oraz ojczysty.

## Bibliografia

- Albin J. (2012). *Kompetencja z punktu widzenia tłumacza*, [w:] *Kompetencje tłumacza*, red. M. Piotrowska, A. Czesak, A. Gomola, S. Tyupa. Kraków: Tertium: 31–48.
- Bukowski P. (2012a). *Hermeneutyczne kompetencje tłumacza*, [w:] *Kompetencje tłumacza*, red. M. Piotrowska, A. Czesak, A. Gomola, S. Tyupa. Kraków: Tertium: 125–139.
- Bukowski P. (2012b). *Dydaktyczne aspekty hermeneutycznej teorii przekładu*, [w:] *Przekład – teorie, terminy, terminologia*, red. M. Piotrowska, J. Dybiec-Gajer. Kraków: Tertium: 17–28.
- Delizee A. (2011). *A Global Rating Scale for the Summative Assessment of Pragmatic Translation at Masters's Level: an Attempt to Combine Academic and Professional Criteria*, [w:] *Perspectives on Translation Quality*, red. I. Depraetere. Berlin–Boston: Walter de Gruyter: 9–23.
- Dybiec-Gajer J. (2012). *Kompetencje profesjonalne tłumacza a kształcenie i sukces zawodowy. Model kompetencji EMT z perspektywy polskich tłumaczy w Parlamencie Europejskim*, [w:] *Kompetencje tłumacza*, red. M. Piotrowska, A. Czesak, A. Gomola, S. Tyupa. Kraków: Tertium: 167–193.
- Grucza F. (1993). *Interkulturelle Translationskompetenz. Ihre Struktur und Natur*, [w:] *Übersetzen, Verstehen, Brücken bauen*, red. A.P. Frank i in. Berlin: Erich Schmidt: 158–171.
- Nida E.A. (2009). *Zasady odpowiedniości*, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. P. Bukowski, M. Heydel. Kraków: Znak: 53–69.
- Nord Ch. (2010). *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen*. Berlin: BDÜ.

## Teksty źródłowe

Tekst o Władysławie Bartoszewskim: <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/tak-zapamietamy-wladyslawa-bartoszewskiego-najwazniejsze-chwile-z-zycia-najciekawsze/rh8f5l> [dostęp: 24.04.2015].

Tekst o atrakcyjności fizycznej i jej wpływie na wymiar kary dla przestępców: Żyłka K. *Czy atrakcyjność fizyczna sprawcy przestępstwa wpływa na ostateczny wymiar kary?*. <http://www.wieciem.us.edu.pl/czy-atrakcyjnosc-fizyczna-sprawcy-przestepstwa-wplywa-na-ostateczny-wymiar-kary> [dostęp: 30.05.2015].

Thiele J. (2005). *Die Bilder der Deutschen: was uns verbindet, was uns bewegt*. München: Elisabeth Sandmann Verlag GmbH.



Adam Jarosz

## „Czyżby nowy Sartre?” – czyli o drugiej edycji tutoringu akademickiego jako o nowej formie nauczania trzeciego języka obcego studentów na kierunku lingwistyka stosowana

*Navigare necesse est* – mawiali starożytni Rzymianie. Dokonując niezbędnej trawestacji tej starożytnej maksymy, moglibyśmy również powiedzieć: *Educare necesse est*, podkreślając tym samym nie tylko samą potrzebę edukacji, ale również konieczność ustawicznej refleksji nad sposobami nauczania. Sytuując nasze rozważania w obszarze glottodydaktyki, chcielibyśmy przedstawić w niniejszej analizie opis drugiej fazy projektu badawczego poświęconego poszukiwaniom nowych form nauczania języka francuskiego w ramach lektoratu języka obcego<sup>1</sup>. Nie powrócimy

---

<sup>1</sup> Opis pierwszej fazy projektu i jego podstawy metodologiczne zostały zaprezentowane w formie referatu zatytułowanego *O tutoringu akademickim, czyli o nowej formie nauczania francuskiego, jako trzeciego języka obcego w ramach lektoratu języka nowożytnego* wygłoszonego w trakcie ogólnopolskiej konferencji naukowej w Białymstoku „Język ojczysty, pierwszy język obcy drugi/trzeci język obcy – wyzwania badawcze i dydaktyczne” (Białystok, 14–15 maja 2015). Obecnie tekst referatu znajduje się w trakcie recenzji edytorskiej i ma szansę ukazać się drukiem.

teraz szczegółowo do opisu pierwszej fazy projektu, informacji przedstawionych szczegółowo we wzmiankowanym referacie, warto jednakże przypomnieć kilka podstawowych informacji, które legły u podstaw przygotowywania projektu. Dotyczą one: 1) specyfiki zaproponowanej metody, 2) specyfiki profilu kształcenia uczestników projektu.

Jeśli chodzi o pierwszy ze wspomnianych aspektów, specyfikę zaproponowanej metody, to jej specyficzność w warunkach polskiego systemu akademickiego polega na odwołaniu się do podstawowych idei metody tutoringu akademickiego, czyli formy zindywidualizowanej pracy dydaktycznej, która zdobyła sobie już trwałe miejsce w placówkach uniwersyteckich zachodniej Europy i USA, i która ma szansę upowszechnić się w Polsce<sup>2</sup>. Nie pretendujemy tu do całościowej i wyczerpującej charakterystyki podstawowych założeń tego podejścia dydaktycznego, informacji przedstawionych obszernie w innych, cytowanych już powyżej źródłach, warto przypomnieć jednakże podstawową zasadę, do której odwołuje się idea tutoringu akademickiego. Zasada ta to cykl spotkań studenta z wybranym opiekunem naukowym (tutorem), które przybierają charakter zindywidualizowanej pracy własnej nad wybranym/zdefiniowanym problemem badawczym. Zdefiniowanie samego problemu badawczego realizowanego w cyklu tutoriali jest w dużej mierze związane z oczekiwaniami studenta, sformalizowanymi następnie w formie tzw. kontraktu, czyli umowy ustalającej odpowiednio przywileje i obowiązki studenta-uczestnika tutoriali oraz

---

<sup>2</sup> Na temat roli tutoringu w Europie Zachodniej por. uwagi Szali i Szczurowskiej (Szala 2015: 255–265; Szczurowska 2014: 18–32). Na temat polskich doświadczeń w dziedzinie tutoringu akademickiego por. uwagi Danel, Kwaśny, Żur, Rutkowskiego, Szymczak, Malinowskiej, Karpińskiej-Musiał i Dobrowolskiej (Danel, Kwaśny, Żur 2015: 224–231; Rutkowski 2015: 232–238; Szymczak, Malinowska 2015: 239–243; Karpińska-Musiał 2015: 244–254; Dobrowolska 2015: 128–175. Na temat aktualnych informacji dot. tutoringu akademickiego por. również: [http://www.projektiq.ug.edu.pl/?page\\_id=422](http://www.projektiq.ug.edu.pl/?page_id=422) [dostęp: 26.09.2015].



tutora. Odwołując się do najprostszej definicji tutoring, możemy zatem powiedzieć, że jest on „zaplanowanym procesem rozwoju, który następuje w indywidualnej, wspierającej relacji z drugą osobą-tutorem” (Czayka-Chełmińska 2007: 51). Bardzo podobną, choć nieco bardziej obszerną definicję tutoring formułuje Piotr Czekerda, według którego tutoring „to metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym oparta na relacji mistrz – uczeń, która dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka stara się o pełny rozwój jego potencjału” (Czekerda 2015: 20).

Drugim ważnym elementem, który brano pod uwagę w trakcie konstrukcji projektu, to wspomniany już specyficzny profil kształcenia przyszłych uczestników projektu. W założeniach twórcy projektu zarówno jego pierwsza, jak i druga edycja były adresowane głównie do studentów II i III roku studiów licencjackich lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego. Zgodnie z planem studiów obowiązującym w tej uczelni dla studentów wspomnianego kierunku studenci II i III roku studiów stacjonarnych mają obowiązek uczestniczenia w zajęciach lektoratu języka obcego (język francuski/hiszpański do wyboru w wymiarze 120 godzin dydaktycznych). Specyfika studiów na kierunku lingwistyka stosowana polega na równoczesnym studiowaniu dwóch języków nowożytnych: języka angielskiego i niemieckiego. Zgodnie ze standardami sformułowanymi w celach kształcenia dla obu języków, absolwenci kierunku powinni legitymować się znajomością obu wspomnianych języków na poziomie C1/C2. Wspomniany wymóg opanowania jednego z dwóch wzmiankowanych wcześniej języków romańskich łączy się więc w istocie z koniecznością podjęcia nauki trzeciego języka obcego i opanowania go, przynajmniej w teorii, na poziomie B1/B2.

Mówiąc o specyfice studiów na kierunku lingwistyka stosowana, przypomnijmy tu jeszcze jedną ważną charakterystykę tegoż kierunku. Niezależnie od wyzwań językowych, tłumacz operujący sprawnie dwoma językami obcymi musi być z założenia przedstawicielem tak zwanego społeczeństwa wiedzy, czyli osobą zdolną do autonomicz-

nego wyciągania wniosków, osobą skłoną i, co ważniejsze, zdolną do wykonywania porównań interkulturowych oraz gruntownie obeznaną z tradycją kulturową Europy i świata, w tym,  *nolens volens*, zwłaszcza z dziedzictwem filozoficznym i literackim francuskiego obszaru kulturowego. Abstrahując na chwilę od samej prezentacji zaprojektowanych przeze mnie działań, tematu, do którego za chwilę powrócimy, przytoczmy autentyczne wydarzenie, które w niezwykle trafny sposób ilustruje wagę znajomości tego dziedzictwa dla samego procesu tłumaczenia i właściwego zrozumienia tekstu, tej fundamentalnej kompetencji tłumacza<sup>3</sup>. Podczas jednych z zajęć tłumaczeniowych (lingwistyka stosowana) w tekście niemieckim do przetłumaczenia na język polski pojawiło się następujące retoryczne pytanie: Czyżby nowy Sartre? Znakomita większość studentów szukała słowa „Sartre” (pisanego zresztą od dużej litery) w słownikach niemiecko-polskich...<sup>4</sup> Smutne wnioski, które narzucają się po tym wydarzeniu, wydają się jednoznaczne. Dla osób zajmujących się zawodowo przekładem lub przygotowujących się do podjęcia tego wyzwania znajomość kultury francuskiej może się okazać wręcz kluczem do poprawnego interpretowania i tłumaczenia tekstów redagowanych w głównych językach europejskich i nie tylko zresztą europejskich. Innymi słowy, w szczególnych okolicznościach znajomość podstaw języka francuskiego i kultury francuskiej może być utożsamiana z jednym z elementów konstytuujących to, co Wawrzyniak nazywa „wytwarzaniem zrozumienia tekstu” (Bukowski 2012: 128). Świadomość tego faktu legła u podstaw mojego projektu, który został zrealizowany dwuetapowo i zaadresowany głównie do studentów lingwistyki stosowanej UG.

---

<sup>3</sup> Por. uwagi P. Bukowskiego (Bukowski 2012: 126–139).

<sup>4</sup> Informacja ustna uzyskana od Pani dr Jolanty Hinc, za którą serdecznie dziękuję.

## Opis projektu

Oba etapy projektu badawczego, zarówno etap pierwszy, jak i drugi będący głównym obiektem zainteresowania niniejszej analizy stanowiły część szerszego programu badawczego realizowanego w Uniwersytecie Gdańskim pod nazwą: „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringów akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (IQ)”. Program jest realizowany dzięki grantowi uzyskanemu przez dr Beatę Karpińską-Musiał z Funduszy Norweskich (Islandia, Norwegia, Liechtenstein) oraz środków krajowych, których Operatorem jest Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie<sup>5</sup>.

Pierwszy etap projektu został pomyślany jako cykl siedmiu spotkań indywidualnych z tutorem, w trakcie których pracowano wspólnie nad zaproponowanym problemem badawczym. Każdy tutorial kończył się propozycją redakcji zadania domowego, tzw. eseju redagowanego w języku polskim lub obcym poświęconego wybranej tematyce. Tematem dominującym było doskonalenie praktycznej znajomości języka francuskiego na podstawie analizy kulturowej, literackiej i językowej wybranych fragmentów literatury francuskiej<sup>6</sup>. Tak sformułowany temat ogólny tutorialu zakładał realizację dwóch podstawowych celów: **celu realizoźnawczo-literaturoźnawczego (wprowadzenie podstawowych wiadomości o kulturze i literaturze krajów francuskiego obszaru językowego) oraz celu *stricte* językowego (doskonalenie praktycznej znajomości języka francuskiego jako trzeciego języka obcego).**

---

<sup>5</sup> Na temat genezy projektu, jego charakterystyki oraz wstępnych wniosków por. uwagi B. Karpińskiej-Musiał (Karpińska-Musiał 2015: 244–254).

<sup>6</sup> Formalny temat mojego cyklu tutoriali brzmiał następująco: „O związku języka z kulturą, czyli o nauczaniu francuskiego w oparciu o analizę prostych form literackich?”. W trakcie późniejszych rozmów ze studentami wyłoniła się aktualna forma tutoriali uwzględniająca w większym niż zakładano stopniu elementy wykładu akademickiego poświęconego literaturze francuskiej.

Bardzo podobnie przedstawiały się założenia etapu drugiego, w trakcie którego dążono do podobnych celów oraz posługiwano się podobnymi metodami, koncentrując się jednakże głównie na problemach literackich dwudziestego wieku<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> W trakcie pierwszej edycji tutorialu poruszano problemy, które przedstawiono sumarycznie w następujący sposób: tutorial I – analizowany tekst: *Panorama de la littérature française (Civilisation française)*, 1. cel realizowawczo-literacki: panorama literatury francuskiej, 2. cel gramatyczny: utrwalanie form czasu *Le passé composé*, wprowadzenie czasu *Le futur simple*; tutorial II – analizowany fragment: fragment *Emile* (J.-J. Rousseau), 1. cel realizowawczo-literacki: przegląd najważniejszych wydarzeń literackich wieku XVIII, Jean-Jacques Rousseau, preromantyzm, *sensibilité nouvelle*, *La Nouvelle Héloïse*, system edukacji według Rousseau, 2. cel gramatyczny: utrwalenie form *Le futur simple* i wprowadzenie form *Le conditionnel présent*; tutorial III – analizowany fragment: *Sur Napoléon* (Mme de Staël), 1. cele realizowawczo-literackie: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat preromantyzmu francuskiego, prezentacja jego czołowych przedstawicieli: Mme de Staël i F.-R. de Chateaubriand, Groupe de Coppet. Europejskie korzenie preromantyzmu i romantyzmu francuskiego (Niemcy, Anglia), 2. cel gramatyczny: utrwalenie form *Le futur simple* i *Le conditionnel présent*; tutorial IV – analizowany tekst: sonet *Demain, dès l'aube* (Victor Hugo), 1. cel realizowawczo-literacki: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat romantyzmu francuskiego, prezentacja jego czołowych przedstawicieli (A. de Lamartine, A. de Musset, A. de Vigny, V. Hugo), periodyzacja okresu, analogie tematyczne i literackie do przedstawicieli literatury angielskiej i niemieckiej, 2. cel gramatyczny: utrwalenie i rozszerzenie form *Le futur simple*; tutorial V – analizowany fragment: *Kéraban le Têtu* (Jules Verne), 1. cel realizowawczo-literacki: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat realizmu francuskiego, prezentacja jego czołowych przedstawicieli i dzieł (G. Flaubert, *Madame Bovary*), literatura przygodowa i fantastyczno-naukowa (Jules Verne, *L'île mystérieuse*, *Vingt mille lieues sous les mers*, *Kéraban le Têtu* i inne), 2. cel gramatyczny: wprowadzenie zaimków względnych prostych: *qui, que, ou*; tutorial VI – analizowane fragmenty: *Boule de Suif*, *Le Horla* (Guy de Maupassant), 1. cel realizowawczo-literacki: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat naturalizmu francuskiego, prezentacja jego czołowych przedstawicieli i dzieł (É. Zola, G. de Maupassant, grupa z Médan), Guy de Maupassant jako naturalista oraz twórca opowiadań fantastycznych, pojęcie *le fantastique* (T. Todorov), 2. cele gramatyczno-leksykalne: 2a. wprowadzenie form czasu *Le passé simple*, 2b. wprowadzenie słownictwa dotyczącego emocji (*peur, épouvante* itp.); tutorial VII – analizowany

W wyniku wstępnej selekcji i rozmów indywidualnych do drugiego etapu programu zakwalifikowano troje studentów III roku studiów licencjackich lingwistyki stosowanej UG. Po dokonaniu wyboru z każdym z przysyłych uczestników projektu przeprowadzono spotkanie wstępne mające na celu zawarcie kontraktu tutorskiego i omówienie wzajemnych obowiązków i przywilejów z niego wynikających<sup>8</sup>. Po spotkaniu wstępnym, z każdym z wybranych studentów zrealizowano cykl pięciu tutoriali, tematycznie odwołujących się do wybranych zagadnień literatury francuskiej XX wieku. Jak już wspomniano, konstrukcja scenariusza każdego tutorialu odwoływała się do metod pracy stosowanych w trakcie pierwszej edycji tutoriali, czyli zakładała realizację celów realioznawczo-literackich i gramatycznych na podstawie wybranego fragmentu literackiego<sup>9</sup>.

---

fragment: *Il est minuit docteur Schweitzer* (Gilbert Cesborn), 1. cel realioznawczo-literacki: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat twórczości G. Cesborna, 2. cel gramatyczny: utrwalenie i rozszerzenie wyrażen przyimkowych związanych z lokalizacją w przestrzeni. Jak widać w znakomitej większości (poza tutorialiem VII) przedstawione zagadnienia literackie koncentrują się wokół wieku XIX.

- <sup>8</sup> W wypadku drugiego etapu projektu sprawa była o tyle łatwiejsza, iż wyselekcjonowane osoby były już uczestnikami pierwszej edycji tutoriali, stąd możliwość kontynuacji zagadnień poruszanych w pierwszej edycji.
- <sup>9</sup> W naszym referacie sprecyzowaliśmy charakterystykę każdego tutorialu, która przedstawiała się następująco. Każdy tutorial: – odwoływał się do wybranego fragmentu utworu/tekstu literackiego; – zakładał wstępną pracę studenta dotyczącą dokumentacji na temat epoki literackiej, z której pochodził wybrany fragment (wiadomości ogólne o chronologii i prądach literackich dominujących w literaturach europejskich w omawianym okresie oraz umiejętność odnajdywania podobieństw i różnic istniejących w ramach omawianych zjawisk literackich w literaturach angielskiej, niemieckiej i francuskiej). Warunek ten był możliwy do spełnienia, gdyż w trakcie studiów na lingwistyce stosowanej studenci tego kierunku uczestniczą w wykładach z historii literatury angielskiej i niemieckiej; – zakładał wstępną analizę twórczości autora oraz charakterystykę epoki literackiej, do której przynależy wybrany utwór. Ta faza tutorialu była realizowana w formie mieszanej, w postaci dialogu ze studentem oraz elementów wykładu akademickiego; – zakładał analizę gramatyczną wybranego

Niewątpliwie elementem kluczowym dla efektywności tutoriali realizowanych zarówno w pierwszej, jak i drugiej edycji był prawidłowy wybór osnowy tematycznej każdego spotkania, czyli wyjściowego, z konieczności niewielkiego fragmentu tekstu literackiego, wokół którego miała się koncentrować właściwa praca dydaktyczna studenta i tutora. Dokonując wyboru fragmentów literackich dla tutoriali drugiej edycji, kierowano się założeniami, które uwzględniono w pierwszej edycji, czyli:

- poziomem trudności tekstu, który musiał pozostawać w zgodzie z realnymi możliwościami językowymi uczestników tutoriali (A2/B1) lub nieznacznie go przekraczać;
- respektowaniem logiki prezentacji treści gramatycznych i leksykalnych podręcznika wybranego dla danej grupy lektoratu (w tym przypadku *Alter Ego*);
- dążeniem do uzupełnienia oczywistych braków gramatycznych i leksykalnych charakterystycznych dla tego poziomu opanowania języka;
- respektowaniem rzeczywistej chronologii omawianych zjawisk literackich; postulat, który miał na celu wyrobienie sobie przez studentów bardziej całościowego spojrzenia na historię literatury francuskiej i, w szerszym znaczeniu, także europejskiej;
- chęcią przekazania dużej wiedzy na temat literatury francuskiej w ramach bardzo ograniczonych czasowo;
- zasadą progresji w dziedzinie przedstawianych zjawisk literackich, czyli przedstawianiem nowych treści zgodnie z ich rzeczywistą chronologią;
- zasadą progresji w dziedzinie analizowanych zjawisk i problemów gramatycznych, czyli wprowadzaniem zagadnień nowych

---

tekstu i dyskusję na jego temat; – zakładał wprowadzenie dodatkowych ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych dotyczących problemów poruszanych w trakcie tutorialu; – zakładał realizację zadania domowego, czyli redakcję eseju, bądź to w języku obcym (proste formy wypowiedzi), bądź to w języku polskim (refleksja własna nad omawianymi problemami literackimi oraz samą formą tutoriali).

poprzez odwołanie się do umiejętności językowych nabywanych w trakcie normalnego cyklu szkolenia (lektorat) oraz tych, które zostały nabyte w trakcie poprzedniej edycji tutoriali;

- intencją kształtowania umiejętności tworzenia porównań interkulturowych i wyciągania wniosków w dziedzinie kultur trzech studiowanych języków: angielskiego, niemieckiego i francuskiego.

Uwzględnienie powyższych postulatów umożliwiło zbudowanie osnowy tematycznej dla pięciu tutoriali, których tematyka, cele i opis figurują w poniższej tabeli:

**Tab. 1. Charakterystyka tutoriali**

tutorial	tekst główny, tematyka spotkania, cele
tutorial I	<p>analizowany fragment: <i>Panorama de la littérature française</i> (Gili 1996: 72–75)</p> <p>1. cel realizowawczo-literacki: panorama literatury francuskiej na początku XX wieku – powieść, Alain-Fournier, <i>Le Grand Meaulnes</i><sup>10</sup></p> <p>2. cel gramatyczny: wprowadzenie i utrwalanie form czasu <i>Le passé simple</i><sup>11</sup></p>
tutorial II	<p>analizowane fragmenty:</p> <p>a) <i>Panorama de la littérature française</i> (biografia i dzieło Marcela Prousta) (Gili 1996: 72–75)</p> <p>b) <i>Du côté de chez Swann</i><sup>12</sup></p> <p>1. cel realizowawczo-literacki: przegląd najważniejszych wydarzeń literackich XX wieku ze szczególnym uwzględnieniem postaci Marcela Prousta i jego dzieła, koncepcja pamięci według Prousta</p> <p>2. cel gramatyczny: utrwalanie form czasu <i>Le passé composé</i> i <i>Le passé simple</i></p>

<sup>10</sup> Fragment według wydania: J. Girardet, J.-M. Cridlig, P. Dominique (Girardet, Cridlig, Dominique 1989: 107). Fragment dodatkowy na początku tutorialu: *Dans le vieux château normand*, według książki: J. Godziszewski, I. Jomini-Balińska (Godziszewski, Jomini-Balińska 1987: 315).

<sup>11</sup> Dodatkowe ćwiczenia według tekstu J. Godziszewskiego i I. Jomini-Balińskiej (Godziszewski, Jomini-Balińska 1987: 315–317).

<sup>12</sup> Fragment według edycji A. Lagarde’a i L. Micharda (Lagarde, Michard 2000: 243). Tekst skrócony i uproszczony dla potrzeb tutorialu.

tutorial	tekst główny, tematyka spotkania, cele
tutorial III	<p>analizowane utwory Guillaume'a Apollinaire'a: <i>Sur le pont Mirabeau</i>, <i>La colombe poignardée et le jet d'eau</i><sup>13</sup></p> <p>1. cele realizowawczo-literackie: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat tendencji panujących w poezji wieku XX, Guillaume Apollinaire i jego twórczość</p>
tutorial IV	<p>analizowane teksty: a) Paul Eluard, <i>Liberté</i>, b) Guillaume Apollinaire, <i>IL y a</i>, c) Louis Aragon, <i>Je vous Salue ma France</i><sup>14</sup></p> <p>1. cel realizowawczo-literacki: wprowadzenie podstawowych wiadomości na temat poezji po roku 1940 we Francji, Paul Eluard i Louis Aragon oraz ich spuścizna literacka</p> <p>2. cel gramatyczny: przypomnienie konstrukcji <i>Il y a</i> (<i>Le présent</i> i <i>Le futur simple</i>)</p>
tutorial V	<p>analizowany fragment: <i>Jean-Paul Sartre</i> i <i>Albert Camus</i><sup>15</sup></p> <p>1. cel realizowawczo-literacki: wprowadzenie podstawowych wiadomości o egzystencjalizmie francuskim, charakterystyka, przedstawiciele i wpływ tego prądu filozoficznego</p>
tutorial VI (niezrealizowany)	<p>analizowany fragment: Samuel Beckett, <i>En attendant Godot</i><sup>16</sup></p> <p>1. cel realizowawczo-literacki: pojęcie teatru absurdu oraz jego charakterystyka na podstawie analizowanego fragmentu, podstawowe wiadomości na temat osoby i dzieła Samuela Becketta</p>

**Źródło: opracowanie własne.**

Przedstawiony powyżej cykl tutoriali drugiej edycji wymaga kilku dodatkowych komentarzy. Pierwszy z nich dotyczy samej konstrukcji zaprezentowanego cyklu. Oczywiście nie pretenduje on do rangi jedynego słusznego i może podlegać daleko posuniętym modyfi-

<sup>13</sup> Według edycji A. Lagarde'a i L. Micharda (Lagarde, Michard 2000: 47, 83).

<sup>14</sup> Wszystkie cytowane utwory według edycji A. Lagarde'a i L. Micharda (Lagarde, Michard 2000: 47–48, 385, 389–390).

<sup>15</sup> Fragmenty według wydania B. Gili i F. Martini (Gili, Martini 1996: 77).

<sup>16</sup> Wybrany fragment według edycji: J. Girardet, J.-M. Cridlig, P. Dominique (Girardet, Cridlig, Dominique 1989: 49, 140–141).



kacjom zgodnie z sugestiami i oczekiwaniami studentów biorących udział w tutorialach. Komentarz drugi, który wydaje się niezbędny, to przypomnienie podstawowego faktu, iż przedstawiony cykl spotkań jest, jak to już zresztą podkreślano wcześniej, trudnym kompromisem pomiędzy realnym poziomem językowym uczestników, bogactwem treści językowych i literaturoznawczych do przekazania i niezwykle ograniczonym zasobem czasowym przeznaczonym do podzielenia się tymi treściami. W dobie narastającej potrzeby interdyscyplinarności nauk humanistycznych, kompromis ten wydaje się celowy, gdyż jest dostosowany do specyficznych potrzeb edukacyjnych osób, które nie studiowały filologii romańskiej.

## Dane jakościowe dotyczące efektywności zrealizowanego projektu

Podobnie jak pierwsza, tak i druga edycja tutoriali stała się również obiektem oceny trafności przeprowadzonych zajęć. Badanie efektywności przeprowadzono na podstawie dwóch niezależnych źródeł ankietowych:

- Ankiety dla studenta-uczestnika projektu autorstwa B. Karpińskiej-Musiał<sup>17</sup>;
- Kwestionariusza uzupełniającego mającego na celu zbadanie przyrostu wiedzy językowej oraz literaturoznawczej w zakresie analizowanych wspólnie zagadnień<sup>18</sup>.

W trakcie analizy jakościowej danych pochodzących z obu źródeł stwierdzono, iż wszystkie ankietowane osoby wypowiadają się pozytywnie na temat samej celowości zajęć typu tutoringowego. Jedna z badanych osób tak uzasadnia celowość tutoriali:

---

<sup>17</sup> Dostępna na stronie projektu: [http://www.projektiq.ug.edu.pl/?page\\_id=435](http://www.projektiq.ug.edu.pl/?page_id=435) [dostęp: 26.09.2015].

<sup>18</sup> Kopia *Kwestionariusza uzupełniającego* mojego autorstwa w załączniku (załącznik 1).

zajęcia te dają studentowi wyjątkową możliwość pracy ze specjalistą w zakresie interesujących go tematów. Praca jest indywidualna, dzięki czemu podejście tutora umotywowane jest zainteresowaniami i potrzebami konkretnego studenta. (studentka A.G.)

Przesuwając punkt ciężkości na inny aspekt tutoriali – indywidualny rytm pracy – inna z badanych studentek tak charakteryzuje metodę tutoringów akademickiego:

ta forma kształcenia pozwala na rozwinięcie skrzydeł i pracę we własnym tempie – można poświęcić na wszystko dokładnie tyle czasu, ile trzeba. (studentka A.H.)

Odnosząc się do drugiej z zasygnalizowanych kwestii – kwestii oczekiwanego przyrostu wiedzy językoznawczej (francuski) i literaturoznawczej (literatura francuska), stwierdzić należy, iż wszystkie trzy ankietowane osoby widzą celowość posługiwania się formą tutoringów jako metodą nauczania języka obcego. Odpowiadając na pytanie pierwsze *Kwestionariusza* dotyczące tej kwestii, dwie z badanych osób użyły niezależnie od siebie sformułowania „owszem”, jedna podała wynik 9 na skali dziesięciopunktowej. Jednocześnie wszystkie trzy z ankietowanych osób stwierdziły u siebie przyrost wiedzy językowej i literaturoznawczej. Odnosząc się do tej kwestii (pyt. 2. *Kwestionariusza*) jedna ze studentek tak charakteryzuje swój aktualny poziom znajomości języka francuskiego: „nadal nie jest idealny, lecz tutoring pomógł mi w tej sferze” (studentka M.L.). Podobnie pozytywne zmiany zaobserwowano również w sferze przyrostu wiadomości literaturoznawczych, gdyż po przeprowadzonych tutorialach ich uczestnicy potrafili podać nazwiska i wymienić najważniejsze utwory autorów omawianych w trakcie poszczególnych spotkań. Warto również podkreślić, iż po odbytych cyklach tutoriali wszyscy uczestnicy tychże widzą związek pomiędzy nabytymi wiadomościami a ich tworzącym się warsztatem tłumacza. Zajmując się tym zagadnieniem, dwie z badanych osób dały maksymalną notę (10/10) w odpowiedzi na pytanie

szóste *Kwestionariusza*, zaś trzecia osoba ograniczyła się do odpowiedzi słownej, deklarując: „Owszem, ważna jest świadomość kulturowa, aby zrozumieć tekst źródłowy” (studentka M.L.).

## Podsumowanie

Aczkolwiek niewielka, gdyż ograniczona ramami programu pilotażowego, liczba przeprowadzonych tutoriali (7 w pierwszej dla każdego z czterech uczestników edycji, 5 dla każdego z 3 uczestników drugiej edycji), daje podstawę do sformułowania wstępnych wniosków odnośnie do celowości zastosowania metody tutoringów akademickiego w ramach nauczania języka francuskiego<sup>19</sup>. Specyficzny profil studiów uczestników zrealizowanych tutoriali (studenci lingwistyki stosowanej UG) sprawia, iż zaproponowana forma zajęć tutoringowych staje się ważnym elementem kontaktu z językiem i szeroko pojętą kulturą krajów francuskiego obszaru językowego, kwestii, na której temat wspomniani studenci wiedzą bardzo mało na początku swej kariery zawodowej. Sytuacja ta jest między innymi spowodowana niezwykle istotnymi zmianami w podstawie programowej języka polskiego szkoły średniej, który nie uwzględnia już ważnych aspektów literackich i kulturowych związanych z kulturą francuskiego obszaru językowego. Choć najeżona trudnościami, praca z autentycznym literackim tekstem francuskim, wzbogacona o elementy wykładu akademickiego, wydaje się zatem naturalną formą uzupełnienia istotnych braków w zakresie wiadomości niezbędnych dla kultury ogólnej przyszłych tłumaczy.

---

<sup>19</sup> Oczywiście niewielka liczba osób uczestniczących w projekcie (mała grupa w sensie statystycznym) upoważnia jedynie do mówienia o pewnych zarysowanych się tendencjach, które powinny być zweryfikowane w zakrojonych na znacznie szerszą skalę badaniach ilościowych. Por. A. Michońska-Stadnik, *Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych*, [https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4\\_2011\\_art\\_MICHONSKA-STADNIK.pdf](https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_MICHONSKA-STADNIK.pdf) [dostęp: 26.09.2015].

Pozostaje jeszcze jedna kwestia, do której należy się koniecznie odnieść, dokonując wstępnych podsumowań metody tutoringingu w omawianym projekcie. Jest to kwestia poziomu językowego studentów oraz trudności analizowanych tekstów. Proponując lekturę fragmentów tekstów i dbając o ich układ chronologiczny, wyszliśmy z założenia bliskiego Lwowi Wygotskiemu, autorowi pojęcia „strefy najbliższego rozwoju”. Według założeń, które przyjęto, konstruując projekt, fragment tekstu literackiego nieznacznie przekraczający aktualny **poziom** rozwoju językowego studentów jest dla nich swobodną „strefą najbliższego rozwoju”, czyli tekstem, który może być zrozumiany i przeanalizowany przy pomocy wykładowcy/tutora. W opinii wielokrotnie wyrażanej w trakcie zajęć umiejętnie dobrana trudność tekstu jest ważnym czynnikiem pozwalającym studentowi dokonać autoewaluacji znajomości danego języka oraz stanowi istotny element motywacyjny w dążeniu do polepszenia własnych umiejętności językowych.

Powracając do zasygnalizowanej w tytule anegdoty, można mieć nadzieję, że dzięki dwóm edycjom zrealizowanych tutoriali przynajmniej niewielka grupa studentów nie będzie szukać słowa „Sartre” w słowniku...

## Bibliografia

- Bukowski P. (2012). *Hermeneutyczne kompetencje tłumacza*, [w:] *Kompetencje tłumacza*, red. M. Piotrowska, A. Czesak, A. Gomola, S. Tyupa. Kraków: Tertium: 125–139.
- Czayka-Chełmińska K. (2007). *Metoda tutoringingu*, [w:] *W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczarowska. Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów: 51–67.
- Czekierda P. (2015). *Czym jest tutoring*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 15–36.
- Danel Ł., Kwaśny J., Żur A. (2015). *Tutoring na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie – Wydziałowa Indywidualna Ścieżka Edukacyjna*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 224–231.

- Dobrowolska D. (2014). *Modele tutoringu akademickiego – w kontekście kształcenia ogólnego i edukacji polonistycznej*, [w:] *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, red. M. Taraszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP: 128–175.
- Dominique P., Girardet J., Verdelhan M., Verdelhan M. (red.). (1989). *Le nouveau Sans Frontières 2*. Paris: Clé international.
- Gili B., Martini F. (red.). (1996). *Globe-trotter. Clin d'oeil sur les pays francophones*. Milan: La Spiga languages.
- Girardet J., Cridlig J.-M., Dominique P. (red.). (1990). *Le Nouveau Sans Frontières 3*. Paris: Clé international.
- Godziszewski J., Jomini-Balińska I. (1987). *Pour se faire comprendre en français*. Warszawa: PWN.
- Karpińska-Musiał B. (2015). *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 123–139.
- Lagarde A., Michard L. (red.). (2000). *XX siècle*. Paris: Bordas.
- Martini F., Maver G. (2000). *Histoire de la littérature française*. Milan: La Spiga languages.
- Michońska-Stadnik A. *Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych*. [https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4\\_2011\\_art\\_MICHONSKA-STADNIK.pdf](https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_MICHONSKA-STADNIK.pdf) [dostęp: 26.09.2015].
- Plum Ch., Dominique P., Girardet J. (red.). (1989). *Le nouveau sans frontières 2. Cahier d'exercices*. Paris: Clé international.
- Rutkowski K. (2015). *Tutoring w Kolegium „Artes Liberales”*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 232–238.
- Szala M. (2015). *Tutoring na Uniwersytetach w Oksfordzie i Cambridge*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 255–265.
- Szczurowska S. (2014). *Tutoring w praktyce nauczyciela akademickiego*, [w:] *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, red. M. Taraszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP: 11–43.
- Szymczak E., Malinowska M. (2015). *Tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 239–243.

## Załącznik 1

### KWESTIONARIUSZ UZUPEŁNIAJĄCY

Uprzejmie proszę Państwa o zapoznanie się z poniższymi pytaniami oraz odpowiedź na nie (Tak/Nie). Jednocześnie proszę o opisowe uzasadnienie swojej opinii.

1. Czy metoda tutoringingu akademickiego jest dobrym narzędziem nauczania języka obcego? (Tak/Nie)
2. W trakcie przeprowadzonych tutoriali udoskonaliłem/am swoją znajomość języka obcego w zakresie słownictwa i struktur leksykalnych. (Tak/Nie)
3. W trakcie przeprowadzonych tutoriali udoskonaliłem/am swoją znajomość języka obcego w zakresie gramatyki i struktur gramatycznych. (Tak/Nie)
4. W trakcie przeprowadzonych tutoriali udoskonaliłem/am swoją znajomość języka obcego oraz faktów kulturowych dotyczących tegoż języka. (Tak/Nie)
5. Po ukończonym cyklu tutoriali potrafię podać nazwiska kilku autorów oraz tytuły ich dzieł, których nie znałem/am przed rozpoczęciem tutorialu. (Tak /Nie)
6. Widzę związek pomiędzy tego typu wiadomościami a moim tworzącym się warsztatem tłumacza (Tak/Nie)

Joanna Redzimska

# Motywacja a tutoring – czy uniwersytet może się zmienić?

## Wstęp

Współczesne, dynamicznie zmieniające się uwarunkowania kulturowo-społeczno-ekonomiczne wpływają na kształt i funkcję edukacji, która rozumiana jest jako kilkuetapowy system oparty na instytucji szkoły bądź ogólnie placówki edukacyjnej, spełniającej wymagane standardy. Jednakże edukacja wychodzi poza ten system w wielu aspektach, m.in. jeśli chodzi o rozwijanie kompetencji społecznych (zachowanie/edukacja wyniesione z domu lub nabyte w drodze interakcji z rówieśnikami) czy zainteresowań przedmiotowych, artystycznych bądź tych związanych ze sportem, które poszerzane są na zajęciach dodatkowych, pozalekcyjnych i często odbywających się poza terenem szkoły.

Jeśli chodzi o ostatni krok w wyżej wymienionym kilkuetapowym systemie, to należy on do edukacji na poziomie akademickim, czyli do wyższych szkół zawodowych, uniwersytetów, politechnik bądź akademii o różnym profilu. W niniejszym artykule uwaga zostanie poświęcona uniwersytetowi jako placówce, w której nie tylko system, ale głównie relacja mistrz – uczeń powinny odgrywać kluczową rolę w zdobywaniu wiedzy, kształtowaniu poglądów oraz nabywaniu innych kompetencji, które przydatne są w funkcjonowaniu poza uniwersytetem.

## Uniwersytet a społeczeństwo

Musiał wskazuje na to, że:

Ani szkolnictwo wyższe, ani uosabiające je uniwersytety nie są systemami lub instytucjami działającymi oraz dającymi się analizować w oderwaniu od otoczenia społecznego. Uniwersytet należy zatem badać jako instytucję z jednej strony silnie zakorzenioną w kontekście społecznym, z drugiej zaś strony nieustannie legitymizowaną polityką edukacyjną danej społeczności lub danego kraju. (Musiał 2013: 11)

Powyższy cytat dowodzi, że uniwersytety (podobnie zresztą jak szkolnictwo na niższych szczeblach) niezależnie od swojej elitarności nie mogą funkcjonować bez społeczności, do której kierowana jest oferta edukacyjna, ale również bez społeczności, dla której uniwersytet jest miejscem pracy. Ta obopólna zależność sprawia, że każda ze stron odczuwa zmiany zachodzące w kulturze, relacjach społecznych, politycznych. Zgodnie z tym, o czym pisze Musiał (2013: 12) „zmiany w szkolnictwie wyższym dokonują się pod wpływem wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych”.

Do tych czynników należą zmiany społeczno-kulturowe i polityczne zachodzące poza instytucją uniwersytetu. Konsekwencją tych zmian są nowe ramy kształcenia, które mają lepiej odpowiadać oczekiwaniom określonych społeczności. Musiał podkreśla, że:

Obowiązujące strategie i polityka państwa prowadzona wobec sektora szkolnictwa wyższego odzwierciedlają dominujące w danym czasie rozumienie nauki i uczelni w społeczeństwie. Pozycja i znaczenie uniwersytetu są tym samym odbiciem funkcji przypisywanej studiom wyższym i badaniom naukowym w paradygmacie rozwoju społecznego. Na obecne dyskusje o reformowaniu szkolnictwa wyższego i o pożądanym kierunku dokonywanych przez poszczególne państwa zmian w tym sektorze wpływają historycznie uwarunkowane wizje odnośnie do misji i zadań stojących przed uniwersytetem i szkolnic-



twem wyższym. Perspektywa historyczna pozwala zrozumieć rozwój tych orientacji w kontekście dokonującej się zmiany ideału uniwersytetu, od klasycznego postrzegania go jako republiki naukowców (skolarzy), aż po pojmowanie go jako organizacji, której istnienie można rozpatrywać w kontekście interesów wielu interesariuszy. (Musiał 2013: 14)

Wyżej opisany służebny i utylitarny charakter uniwersytetu sprawia, że edukacja uważana jest za dobro publiczne. Ale taki charakter nakłada zobowiązania na tę instytucję i jej przedstawicieli, głównie kadrę akademicką, którzy w sposób bezpośredni biorą udział w procesie kształcenia. Odpowiadają oni za program nauczania i metody kształcenia, a także za wprowadzanie zmian związanych zarówno z samym systemem, jak i efektami kształcenia.

## Uniwersytet a tutoring

Jedną z najciekawszych zmian związanych z procesem nauczania na poziomie akademickim jest propozycja metody tutoringu akademickiego, którą na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego przedstawiła dr Beata Karpińska-Musiał. Z jednej strony dotyczy ona zmiany systemowej związanej ze sposobem kształcenia, która na pierwszym miejscu stawia spersonalizowaną relację nauczyciel – uczeń. Z drugiej strony ta sama zmiana wymaga od nauczyciela akademickiego przewartościowania swoich metod i celów dydaktycznych na takie, które są bliższe studentowi i jego zainteresowaniom.

Jednym z najistotniejszych aspektów łączących się z ww. propozycją jest zmiana w nastawieniu i **motywacji** obu stron biorących udział w procesie edukacyjnym. Tak jak zmieniają się warunki społeczne i oczekiwania wobec uniwersytetu (i szkolnictwa wyższego ogólnie), tak zmienia się **motywacja** studentów, którzy są bezpośrednimi beneficjentami ww. obopólnej współpracy i zależności. Zmiana w tej postawie ma również swoje odzwierciedlenie

w zmianie postawy/**motywacji** kadry akademickiej, która również powinna sprostać oczekiwaniom wynikającym z ww. zmian.

Wynika z powyższego, że problem **motywacji** jako elementu procesu edukacyjnego dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Biorąc pod uwagę aspekty społeczno-kulturowo-ekonomiczne (poprawa sytuacji materialnej, zmiana relacji społecznych w społeczeństwie, przejście od monokulturowości do wielokulturowości), które wpływają na kształt systemu edukacyjnego jako wyznacznika kierunku kształcenia, powinniśmy – moim zdaniem – podkreślić szczególnie rolę działań poszczególnych osób, indywidualnych działań (a co z tym się ściśle wiąże – **motywacji**), które są inicjatorem innowacji i zmian, mających wpływ na dalsze formowanie się systemu.

W przypadku działań związanych z tutoringiem na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego to działalność dr Beaty Karpińskiej-Musiał odegrała kluczową rolę. Jej indywidualna **motywacja** pchnęła ją w kierunku rozszerzenia idei kształcenia spersonalizowanego i wprowadzenia go (w formie projektowej) do zasobu metod dydaktycznych nauczycieli akademickich. Co więcej, swoim entuzjazmem i przekonaniem o słuszności takiego kształcenia **zmotywowała** grupę wykładowców, którzy podjęli wyzwanie i zmierzili się z nowym podejściem do relacji uczeń – mistrz.

Ważnym elementem, na który powinniśmy również zwrócić uwagę, jest fakt, że tak nauczyciele akademicy, jak i studenci są w określonym kontekście edukacyjnym częścią większego systemu, a co za tym idzie – do pewnego stopnia muszą wykonywać to wszystko, co wynika z przynależności do tego systemu. Pytanie, które od razu przychodzi na myśl, skupia się wokół tego, gdzie – i może nawet – jak znaleźć **motywację** u nauczycieli i studentów, żeby przekonać ich do słuszności kształcenia metodą tutorialu?

Pierwszy etap to praca nad właściwym **umotywowaniem** swojej aktywności dydaktycznej przez każdego z uczestników-nauczycieli akademickich. Wymagało to autorefleksji nad własnym dotychczas stosowanym warsztatem metodycznym, który jak się okazało, każdy

z uczestników budował raczej metodą prób i błędów. Niejednokrotnie było słycać głosy, że taka sytuacja jest **demotywująca** i bardzo szybko prowadzi do wypalenia zawodowego. Mogę więc stwierdzić, że jedną z pierwszych i podstawowych zmian, które przyniósł ze sobą tutoring, było ponowne odkrycie **motywacji** i refleksja nad tym, jak ją pielęgnować, aby czuć nieustanny bodziec do działania w sferze edukacji akademickiej.

Bez wątpienia takie działanie wpłynęło na indywidualny sposób prowadzenia zajęć metodą tutorialu, która przede wszystkim zakłada budowanie indywidualnych relacji wykładowca – student. Dlatego też myślę, że wykładowcy biorący udział w projekcie przede wszystkim ponownie zdefiniowali pojęcie **bycia zmotywowanym**. W mojej opinii taka definicja dotyczy kilku warstw jednocześnie. Po pierwsze, dla nauczyciela akademickiego oznacza to refleksję na temat etyki i powodów, dla których wykonuje ten określony zawód (w jakim stopniu praca ze studentem definiuje mnie jako nauczyciela akademickiego?). Inna płaszczyzna łączy się z rolą nauczyciela akademickiego jako **motywatora** dla swoich słuchaczy (w jakim stopniu moja rola nauczyciela akademickiego wpływa na kształtowanie mojego słuchacza? czy jestem jedynie źródłem wiedzy?). Kolejna warstwa związana jest z samym warsztatem metodologicznym nauczyciela akademickiego (czy mogę prowadzić zajęcia w lepszy sposób? czy fakt, że pracuję z grupą, a nie indywidualnie, ma wpływ na moje metody?).

Z własnego doświadczenia wynoszę, że stosowanie metody tutoring w znacznym zakresie przeddefiniowało moją **motywację** do pracy ze studentami. Dzięki tej metodzie przyjąłm inną perspektywę na relację uczeń – mistrz (bo myślę, że każdy z nas chciałby przynajmniej w niewielkim stopniu być dla swoich słuchaczy mistrzem), ze szczególnym naciskiem na rolę mistrza, przewodnika, a nawet mentora. Nakłada to na mnie pewne zobowiązania, które jako tutor przyjmuję i akceptuję. Już na samym początku, na etapie rekrutacji uczestników-studentów musiałm zastanowić się, jak **zmotywować** moich studentów do udziału w projekcie (czy wiem, co jest dla nich

**motywujące** i czy są to właściwe powody? czy umiem **motywować** innych do pracy i poszerzania wiedzy?).

Jednakże ww. relacja, jak już wielokrotnie podkreślałam, działa obopólnie i równie dobrze można ją odwrócić, kładąc nacisk na pytanie, czy moi studenci mnie **motywują** i jeśli tak, to w jaki sposób. Na pewno w indywidualnym podejściu, które podkreśla metoda tutoring, odpowiedź na powyższe pytanie brzmi jednoznacznie: tak. Poczynając od tematu, poprzez dobór literatury do wspólnej analizy, a kończąc na otwartej dyskusji na temat eseju (w tym przypadku jako metody dydaktycznej), student ma ogromny wpływ na **motywację** nauczyciela akademickiego, z którym współpracuje. A udana i owocna współpraca jest zawsze efektem zaangażowania, które wynika z odpowiedniej **motywacji**.

Z takiej pozytywnej relacji nauczyciel – student może skorzystać placówka edukacyjna-universytet. Wiąże się to na pewno z lepszą i ciekawszą ofertą edukacyjną, którą można dopasować do indywidualnych potrzeb słuchaczy.

## Wnioski

Z powyższego artykułu wynika, że system edukacji jest w dużej mierze uzależniony od szeregu czynników zewnętrznych, które mimowolnie odciskają swoje ślady na procesie edukacyjnym. Dowodzi to, że uniwersytet jako placówka edukacyjna funkcjonująca na końcu tego systemu (a należy tutaj jeszcze raz podkreślić, że ten ostatni wymusza pewne formalne ograniczenia i zasady, zgodnie z którymi należy formować treści, metody i efekty kształcenia) jest jedynie biernym odbiorcą i trafiają do niego studenci, którzy przez całą dotychczasową ścieżkę edukacyjną byli od tego systemu zależni. Jednakże takie metody jak tutoring dają szansę na to, aby z postawy biernej przejść do postawy czynnej i zaoferować nowe sposoby współpracy, które wysuwają na pierwszy plan kompetencje i umiejętności, które wychodzą daleko poza ten system. Jednym z bodźców do takiego

działania jest na pewno zmiana w postawie – **motywacji** zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów. Konsekwencją tego typu aktywności jest obopólna satysfakcja i stałe poszukiwanie nowych **motywacji** do dalszego i aktywnego działania.

## Bibliografia

Musiał K. (2013). *Uniwersytet na miarę swego czasu*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.



Monika Woźniak

# Tutoring – świadome studiowanie zarządzania

## Wstęp

Człowiek ma naturę badacza. Ciekawość i kreatywność w poznawaniu świata jest wyrażana z dużą ekspresją już przez zdrowe cztero- i pięcioletki. Potem trafiają one do maszyny systemu edukacyjnego, w której skutecznie są „temperowane” (Heckhausen, Dweck 1998), żeby ostatecznie wybrać dany kierunek studiów często z bliżej nieokreślonych powodów. W swojej ponaddwudziestoletniej praktyce akademickiej obserwuję to zjawisko od dawna. Etap studiów mógłby być jasnym, uargumentowanym wyborem pod warunkiem, że miałyby szansę wynikać z wcześniejszej kreatywnej edukacji. Edukacji, która pozwala na rzeczywiste dotknięcie świata i zjawisk na różne sposoby, a nie oglądanie ich przez szybę teorii.

Niejasne i nieuporządkowane motywy studiowania kierunkują późniejszymi wyborami obszarów życia zawodowego i przekładają się zarówno na jakość pracy zawodowej, jak i czerpaną z niej satysfakcję. W przypadku studiowania zarządzania i późniejszego działania zawodowego w tym obszarze, motywacja i świadomość mają głębokie implikacje daleko wykraczające poza wymiar jednostkowy. Absolwenci zarządzania pretendują bowiem do roli lidera zespołu, kierownika projektu, członka kadry zarządzającej na różnych szczeblach. Zakłócenia wynikające z nieuporządkowania lub nieświadomości zarówno

osobistych motywów, jak i wzajemnych interakcji różnych obszarów i aspektów zarządzania, wpływają na sposób i jakość kierowania zespołem, pionem czy całą organizacją, zarządzania konfliktami, procesem podejmowania decyzji itp. Jest to istotna, szeroko dyskutowana luka w procesie edukacji przyszłej kadry zarządzającej.

Edukacja w szkolnictwie wyższym to czas i miejsce, w którym kształtują się pierwsze dojrzałe poglądy i wyobrażenia młodego człowieka na temat zarządzania. Uczelnie zobowiązane są do realizacji określonych standardów programowych na poszczególnych kierunkach. Niemniej jednak oferując młodemu człowiekowi obraz zarządzania składającego się z rozczłonkowanej wiedzy z poszczególnych przedmiotów, choć głębokiej i szczegółowej, wspartej najnowszymi trendami badań, przedstawianej przez autorytety naukowe, nadal nie uzupełniamy tej luki. Tutoring akademicki jako spersonalizowana edukacja na studiach wyższych jest niezwykle okazją do zmian w tym obszarze. To na tutoring jest miejsce na trudne pytania i zaskakujące odpowiedzi, niewynikające z sylabusów przedmiotów, a także kluczowe dla spójnego zarządzania sobą, zespołem czy organizacją.

## Powody wyboru studiów – oczekiwania i zdemaskowane nadzieje

Niewielki odsetek studentów zarządzania w trybie stacjonarnym wybiera ten kierunek z uświadomionej, rzeczywistej motywacji wewnętrznej. Różne typy motywacji mogą podszywać się i tworzyć pozornie logiczną, lecz nieprawdziwą na poziomie wewnętrznym motywację. Warto się przyjrzeć niektórym z nich.

### Studia jako inwestycja w stabilność

W obliczu dynamicznie zmieniającego się rynku nie ma żadnej gwarancji, że wybór określonego kierunku studiów, obecnie pożądanego



na rynku, zagwarantuje wyobrażony standard pracy po ich skończeniu. Trendy na rynku pracy ulegają szybszym zmianom niż okres 4–5 lat, potrzebny na skończenie studiów.

## Realizacja marzeń

Ta motywacja również może być złudna. Często okazuje się, że po przejściu przez system edukacyjny marzenia nie są prawdziwymi pobudkami danej osoby, lecz stanowią „wdrukowany twór”. Ambitni rodzice, nauczyciel z charyzmą albo przeciwny biegun – potrzeba sabotażu autorytetów i systemu – wypychają młodych ludzi w nie-swoje marzenia.

## Pokoleniowość

Dziedziczenie zawodu czy firmy to również „dobra” motywacja do studiowania na danym kierunku. Szkoda tylko, że zewnętrzne preteksty nie zawsze są spójne z osobowością, predyspozycjami, potrzebami i pragnieniami danej osoby.

## „Trzeba mieć studia”

Wyrasta się w środowisku, w którym wypada skończyć studia lub w takim, w którym po studiach będzie się „kims”. Nie ma znaczenia, jaki kierunek się skończy, więc wybór jest zupełnie przypadkowy. Mogą mu przyświecać tzw. zachowania stadne – „idę tam, gdzie moi koledzy” lub motywacja rodzinna – „byle z dala od domu”.

Dlatego niezwykle istotna jest uważność i potrzeba stworzenia przestrzeni, żeby pochylić się nad kluczowym pytaniem: Co ja chcę przeżyć w moim życiu? Spojrzenie na proces studiowania przez pryzmat tego pytania uruchamia trud zadawania sobie kolejnych, często niewygodnych pytań, bo skłaniających do zmierzenia się z obszarami naszego życia zepchniętymi w „strefę cienia”. W tej „strefie cienia”, niewygodnej dla każdego z nas, tkwią mechanizmy, które niespodzie-

wanie sabotują nasze logicznie przyjęte cele czy realizowane działania. Tam często znajdują się prawdziwe motywy naszych decyzji (np. strach przed bezrobociem), które są maskowane tymi zewnętrznymi widocznymi, bardzo logicznymi (np. podejmę studia, które trafiają w zapotrzebowanie rynku). Bez schodzenia w „strefę cienia” i prawdziwego badania motywów swoich decyzji, choćby najbardziej logicznych i oczywistych, nie jesteśmy w stanie być prawdziwie obecni w swoim życiu, a tym samym efektywnie studiować, a później pracować z poczuciem pełnej satysfakcji. Narazamy się na skutki realizacji nieswoich, tzw. wdrukowanych decyzji (Sikora, Krool 2014).

Problem ten nabiera szczególnego znaczenia w obszarze studiowania zarządzania. We współczesnym zarządzaniu mamy trend pracy projektowej, której charakter wymaga szeregu umiejętności związanych z budowaniem zespołów i pracy zespołowej. Nie można być dobrym liderem, jeżeli nie zna się swoich prawdziwych motywacji wewnętrznych. Lider ulegający presji „wdrukowanej” motywacji będzie również „fałszywie” motywował swój zespół. A projekt okaże się bezwzględny weryfikatorem spójności działania zespołu z jego wewnętrznymi motywacjami. Dlatego też wciąż odnotowuje się tak mały odsetek projektów zakończonych pełnym sukcesem.

Skłania to do zadania pytania: W czym tkwi błąd? Gdzie jest luka w tym obszarze? Istnieje przecież wiele metod zarządzania projektami doskonalonych latami. Na rynku oferowane są dopracowane, sprawdzone standardy i całe zestawy technik poparte systemem certyfikacji. Niestety nie znajduje się w tym przestrzeni na czynnik ludzki. Deklaratywnie czynnik ten wpisany jest w metodyki, a praktycznie jest to mechaniczne ujęcie określonych ról w projekcie – lidera, członka zespołu, klienta, sponsora itp. Brak w tym przypadku prawdziwego pochylenia się nad tym zagadnieniem i poświęcenia mu wymaganej przestrzeni. Kolejne pytanie: Jak można to zmienić? Gdzie jest miejsce i czas na tę zmianę?

Tutoring akademicki wkomponowany w proces studiowania zarządzania stwarza odpowiednie miejsce w odpowiednim czasie na taką zmianę praktycznie od zaraz. Idea pracy tutorskiej opiera się

bowiem na inicjatywie i działaniu poszczególnych jednostek, a nie całego systemu. Tutor to osoba, która ma moc przeprowadzenia podopiecznego przez ścieżkę trudnych pytań i zachęcenia do odważnego zadawania ich samemu sobie. Rozbudzająca uważność, prowokująca do badania użyteczności tego, co przyjęte, co wystandaryzowane, podająca w wątpliwość logiczne argumentacje i motywacje, sięgająca do „strefy cienia”, by wydobyć z niej prawdziwe motywacje.

Moc właściwych pytań pozwala na odkrycie prawdziwych motywów decyzji, często doprowadzając do rozpadu wersji „wdrukowanych”. Należy być uważnym na tendencję szybkiego przechodzenia do efektów – do pytania „Co?” (co chcemy osiągnąć, realizując dany pomysł/projekt?). To pytanie powinno być już tylko pochodną dla pytań „Dlaczego?” i „Jak?”. Niestety notorycznie w obszarze zarządzania i w projektach pierwsze pytania, jakie padają, zaczynają się od „Co?”. Pytania z kategorii „Dlaczego?” są niewygodne, nikt nie uczy ich zadawania, a to one mają za zadanie dotrzeć do prawdziwych motywacji i pobudzać świadomość do łączenia nawet odległych elementów nabytej wiedzy w spójną całość na rzecz przyjętych wartości, celów czy planów.

## Specyfika studiowania zarządzania

Studiowanie zarządzania charakteryzuje się wysoką interdyscyplinarnością, gdyż obejmuje swoim zakresem zarówno obszar nauk społecznych, jak i humanistycznych. Wymaga zgłębiania wiedzy z różnych dyscyplin, jak ekonomia, psychologia, prawo, socjologia i umiejętności jej integracji. Celem tych studiów jest nie tylko zdobycie wiedzy teoretycznej, ale również rozwinięcie kwalifikacji umożliwiających sprostać wymaganiom rynku pracy i współczesnej gospodarki (Lachiewicz, Nogalski 2010). Dla młodego człowieka stanowi to ogromne wyzwanie, któremu właściwie nie można sprostać bez wytyczenia indywidualnej ścieżki studiowania opartej na wewnętrznej motywacji i przyjętych celach, będących podsta-

wą do świadomego doboru i filtrowania wiedzy oraz budowania przydatnych kompetencji. Proces ten powinien być zainicjowany i wspomagany indywidualną pracą w ramach cykli tutoriali. Przy takim wsparciu dopiero możliwe jest osiągnięcie następujących celów studiowania zarządzania, uznawanych za wyznacznik dla dydaktycznej pracy nauczycieli akademickich w obszarze zarządzania:

- przekazanie kompleksowej wiedzy z zakresu nauk o zarządzaniu (w zdobywaniu której za punkt wyjścia należy przyjąć wiedzę ogólną z dziedziny nauk ekonomicznych) oraz kształtowanie krytycznego rozumienia podstaw teoretycznych wiedzy o zjawiskach i procesach ekonomicznych, psychospołecznych, organizacyjnych,
- przygotowanie absolwentów do realizacji własnej przedsiębiorczości, współzarządzania firmami rodzinnymi oraz rozwijania kariery specjalistów i menedżerów w strukturach zarządzania poprzez kształtowanie umiejętności innowacyjnego projektowania i sprawnego wdrażania modeli działania zespołowego,
- kształtowanie wrażliwości etyczno-społecznej, otwartości na racje drugiej strony, zaangażowania i poczucia odpowiedzialności w środowisku pracy i poza nim,
- uświadomienie potrzeby i rozwinięcie umiejętności uczenia się przez całe życie oraz rozwoju osobistego (Konarzewska-Gubała, Romanowska, Banaszyk 2011).

Praca nauczycieli akademickich w formie tutorskiej jest odzwierciedleniem kompetencji i zaangażowania, od których w powszechnie akceptowanej opinii zależy rzeczywista jakość procesu kształcenia w przeciwieństwie do deklarowanych zapisów w programie nauczania. Tutoring akademicki promuje rzetelne podejście do kształcenia przyszłej kadry pracowników wiedzy wszystkich szczebli zarządzania, które może stanowić odpowiedź na krytykę polskiego systemu edukacji ekonomistów i kadry zarządzającej, sprowadzającą się do następujących charakterystyk współczesnego absolwenta:

- ma wrażenie istnienia olbrzymiego dystansu między wiedzą wyniesioną z uczelni i potrzebami miejsca pracy,

- nie radzi sobie zwykle z rozwiązywaniem problemów biznesowych, bo nikt go do tego nie przygotowywał,
- jest mało samodzielny, czuje się zagubiony, nie potrafi realizować całościowych zadań (Rudolf 2010).

W rozważaniach na temat specyfiki studiowania zarządzania należy uwzględnić również charakterystykę pokolenia studiującego. Stanowią je przedstawiciele generacji Y (osoby urodzone w latach 1980–1995) i następującej po niej generacji C (osoby urodzone po 1990, ale nie później niż w połowie pierwszej dekady XXI wieku). Cechy i umiejętności obu generacji determinuje współczesny bardzo dynamiczny rozwój ogólnodostępnych technologii. Nowe technologie wpisane są w ich życie, a komunikacja wyznacza jest przez jej trendy. Rola technologii w życiu tych generacji odzwierciedlona jest w ich nazwach, które jednocześnie mówią o charakterystyce tych pokoleń. Najczęściej spotykane określenia dla pokolenia Y to WWW Generation, Net Generation, Game Boy Generation (Huntley 2006). Nazwa pokolenia C natomiast ma swoje korzenie w następujących angielskich słowach kojarzących się z tą generacją (Friedrich i in. 2010): *connected, communicating, computerized, always clicking, content-centric, community-oriented*. Nie tylko nazwy wskazują na głębokie zakorzenienie technologii w życiu tych pokoleń, ale również badania neurologiczne dowiodły jeszcze głębszego wpływu technologii, bo odzwierciedlonego w funkcjonowaniu ich mózgów. Naukowcy z University of California odkryli, że obwody nerwowe w mózgach generacji Y i C włączają dostępną technologię jako tzw. szósty zmysł, służący do poznawania świata, dlatego też pokolenia te pozostają z nią w ciągłej interakcji (Small, Vorgan 2008).

Należy pamiętać, że to z tych pokoleń kształtujemy w procesie studiowania przyszłą kadrę zarządzającą. Dlatego nieodzowne jest poznanie zarówno ich specyfiki jako pokolenia, ale też wnikięcie w bardzo mocno zarysowujący się w tych pokoleniach indywidualizm. Bazowanie na pozytywnych, silnych stronach tego indywidualizmu w kontekście zarządzania oraz wskazanie róż-

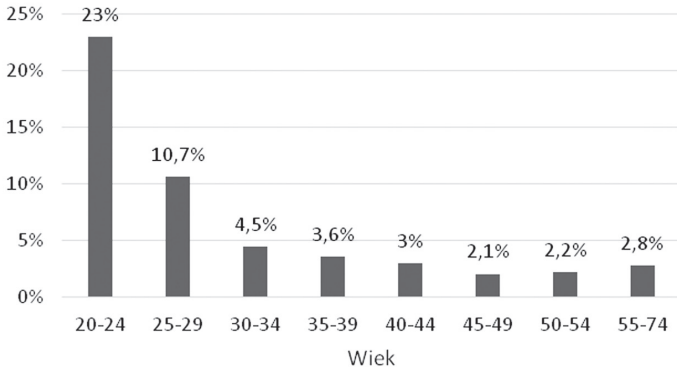
nych aspektów problematyki współpracy międzypokoleniowej we współczesnym biznesie (Reisenwitz, Iyer 2009) pozwoli w procesie tutorskim zbudować indywidualną ścieżkę studiowania zarządzania (rozszerzoną o zajęcia fakultatywne, staże, praktyki, własne projekty i inicjatywy), która będzie mocną podstawą do spełniania odpowiedniej funkcji w obszarze zarządzania w dojrzały sposób jako absolwent uczelni.

Powinniśmy sobie uświadomić, że dla tych pokoleń charakterystyczne, oprócz wysokiego poziomu technologicznego, są braki w zakresie następujących umiejętności: dostrzegania i dokonywania wnikliwej obserwacji zjawisk i procesów realnie zachodzących; samodzielnie zdobywania ukierunkowanej wiedzy i wykorzystania jej w praktycznym działaniu; formułowania wniosków na podstawie zdobytej wiedzy teoretycznej skonfrontowanej z obserwacją praktyki; merytorycznej argumentacji uzasadniającej własne oceny i opinie wartościujące; interpersonalności w procesie komunikacji. Wszystkie one wymagają ukierunkowania i wsparcia w różnym indywidualnym stopniu.

## Student a rynek pracy

Braki w systemie edukacyjnym u młodego człowieka weryfikowane są od razu w momencie gdy staje się on absolwentem wkraczającym na rynek pracy. Bezrobocie wśród osób z wykształceniem wyższym przyjmuje najwyższy odsetek wśród osób dopiero wchodzących na rynek pracy (rys. 1). Wiedza uczelniana i nabyte kompetencje studentów i absolwentów nie są dopasowane do oczekiwań pracodawców.

**Rys. 1. Stopa bezrobocia wśród osób z wykształceniem wyższym w poszczególnych kategoriach wiekowych w Polsce w 2014 roku**



**Źródło:** Eurostat 2014.

Pracodawcy w procesie rekrutacji pracowników z wykształceniem wyższym posługują się wieloma kryteriami nie tylko dotyczącymi kwalifikacji, ale także kompetencji, umiejętności, cech osobowości, które zaczynają odgrywać coraz większą rolę (James i in. 2013). Badania dotyczące poszukiwanych przez pracodawców kompetencji i kwalifikacji absolwentów szkół wyższych pozwoliły zidentyfikować kluczowe czynniki decyzji o zatrudnieniu kandydata. Pierwsze miejsce pracodawcy przyznali zdecydowanie kompetencjom osobistym i interpersonalnym (32% pracodawców). Kompetencje intelektualne i akademickie natomiast pojawiły się na dalszym planie (25% wskazań), wraz z udziałem w stażach i praktykach (22%), jako mniej istotne (Budnikowski i in. 2012).

Wskazania są jednoznaczne. Absolwenta nie wyróżni zdobywanie kolejnych certyfikatów, lecz raczej umiejętność zaprezentowania swoich silnych stron i wchodzenia w pozytywną interakcję nie tylko z rówieśnikami, ale i osobami, w których rolę wpisany jest element władzy i autorytetu. W edukacji masowej trudno jest znaleźć przestrzeń na działania wspomagające studentów w rozwijaniu tych

umiejętności. Praca w tym obszarze wiąże się z wysokim stopniem zindywidualizowania, przynajmniej na początkowym etapie, gdyż najpierw wymaga od młodych ludzi odkrycia w sobie swoich atutów, co dla każdego oznacza unikatowy, osobisty proces. Tutoriale jako z założenia spersonalizowana edukacja są odpowiednim miejscem na uświadomienie i budowę indywidualnej ścieżki rozwijania swoich kompetencji. Również w ramach tutoriali można budować nowe kompetencje na bazie już odkrytych, które są poszukiwane przez pracodawców z interesującego studenta docelowego obszaru zawodowego (Konarski, Turek 2010).

W obszarze zarządzania, uwzględniając trendy społeczno-ekonomiczne, możemy przewidzieć zmiany w zakresie pożądanych kompetencji absolwentów na rynku pracy. Dokonano tego w raporcie Future Work Skills (Davies, Fidler, Gorbis 2010), biorąc pod uwagę następujące determinanty: wydłużająca się średnia długości życia człowieka, automatyzacja rutynowych czynności, nowe media, globalizacja, rola dużych ustrukturyzowanych organizacji. Zostały zdefiniowane następujące kompetencje przyszłości w perspektywie 2020 roku:

1. Zdolność do dostrzegania i określania istotności głębszych znaczeń i ukrytych sensów

W studiowaniu zarządzania te kompetencje należy szczególnie rozwijać z uwagi na wysokie oczekiwania w zakresie interdyscyplinarności kadry zarządzającej. Zarządzanie ze swojej natury bazuje na wiedzy z różnych dyscyplin naukowych (m.in. ekonomii, politologii, prawa, socjologii, psychologii). Dlatego niezwykle ważne jest dostrzeganie powiązań między nimi i umiejętność oceny ich istotności dla danej problematyki. Jednym z przykładów jest ciągły problem integracji różnych możliwości, jakie stwarzają wysokie technologie, z procesami biznesowymi, wynikający z braku lub mylnego czy niedojrzałego postrzegania tego sprzężenia i nieprzygotowania kadry zarządzającej do kompleksowego sterowania nim.



## 2. Inteligencja społeczna

Rosnące znaczenie pracy w zespołach interdyscyplinarnych i multikulturowych powoduje, że kompetencje związane z inteligencją społeczną nabierają coraz większego znaczenia. Dla kadry zarządzającej stają się obecnie wręcz kluczowe, przewyższając wiedzę dziedzinową. Bez umiejętności społecznych i komunikacyjnych, bazując jedynie na wiedzy o zasadach tworzenia zespołu i pracy zespołowej, nie można go zbudować i efektywnie nim kierować.

## 3. Nowatorskie myślenie i zdolność do adaptacji

W szczególności kadra zarządzająca w procesie edukacji jest mocno kierunkowana na znaczenie fazy planowania i analiz, na warsztatach zbyt mocno koncentruje się na strategii i „jedynym właściwym” rozwiązaniu. Takie podejście nie sprawdza się w projektach i zadaniach, które ze swojej natury nie podlegają jasnym regułom i procedurom, a które zaczynają przeważać w nowoczesnych organizacjach. Pożądane zatem stają się kreatywność, szybka adaptacja, abstrakcyjne myślenie itp.

## 4. Kompetencje multikulturowe

W dobie globalizacji, usieciowienia i umiędzynarodowienia organizacji kompetencje umożliwiające pracę w różnych kontekstach kulturowych stają się niezbędne. Coraz częściej przed kadry zarządzającą stawia się zadania budowania i kierowania zespołem multikulturowym. W kompetencje te wpisuje się w szereg bardzo złożonych zagadnień związanych ze znajomością i umiejętnością łączenia różnych środowisk kulturowych, reagowania na różne konteksty kulturowe, pracy z konfliktami kulturowymi. Dobrze zarządzany zespół wielokulturowy jest konkurencyjny pod względem innowacji, które są kluczowe dla współczesnej gospodarki. Im większe zróżnicowanie w zespole, tym kreatywniejsze rozwiązania. Dla organizacji zespoły wielokulturowe oznaczają również niższy próg wejścia na rynki międzynarodowe.

## 5. Myślenie analityczne

Rozwój systemów wspomagania decyzji dla różnych szczebli zarządzania skutecznie skrócił procesy myślowe i wyeliminował konieczność rozwijania umiejętności logiczno-analitycznych wraz z rosnącą liczbą dostępnych danych. Kompetencja ta będzie nabierała większego znaczenia, gdyż myślenie analityczne w dobie innowacji przyjmuje inny wymiar, którego nie da się zakodować wprost w oprogramowaniu. Łączy się ono ze zdolnością do dostrzegania głębszych znaczeń i ukrytych sensów, które wymaga umiejętności łączenia odległych i pozornie niezwiązanych ze sobą elementów, analizy i interpretacji rozmytych danych, przetworzenia dużej ilości rozległych danych i powiązania ich w jedną koncepcję.

## 6. Umiejętność obsługi nowych mediów

W kompetencje związane z tym obszarem wpisuje się nie tylko swoboda w korzystaniu z nowych mediów, ale także umiejętność wykorzystania ich możliwości dla stworzenia odpowiedniej formy przekazu informacyjnego dostosowanej do rodzaju informacji, celu przekazu i charakterystyki odbiorcy. Niezbędne jest zatem wykształcenie w studentach nie tylko samych umiejętności obsługi nowych mediów, ale bardziej zdolności do krytycznego spojrzenia na nie i doboru do kontekstu użycia.

## 7. Transdyscyplinarność

Kompetencje związane z transdyscyplinarnością stają się niezbędne dla kadry wysokiego i średniego szczebla zarządzania oraz menedżerów innowacyjnych zespołów interdyscyplinarnych. Badania w obszarze zarządzania projektami wykazują, że znacznie lepiej zarządzają zespołami i osiągają wyższy wskaźnik sukcesu projektu menedżerowie, którzy mają ogólną wiedzę z różnych obszarów niż dużą wiedzę w dziedzinowym obszarze projektu. Pociąga to za sobą potrzebę rozbudzania wśród studentów zarządzania ciekawości i zachęcania do gotowości wychodzenia poza treści programowe.

## 8. Projektowy sposób myślenia

Nastawienie projektowe organizacji pociąga za sobą potrzebę pracy zespołowej. Ten system pracy wymaga od kadry zarządzającej szeregu umiejętności związanych z budowaniem zespołów i pracy zespołowej, niejednokrotnie weryfikując uporządkowanie i motywacyjną spójność wewnętrzną lidera zespołu.

## 9. Umiejętność rozpoznawania i filtrowania informacji

Kompetencja ta bardzo ściśle wiąże się z uporządkowaniem wewnętrznym, świadomością swojej roli zawodowej i społecznej, określeniem i priorytetyzacją celów, świadomością przyjętego systemu motywacyjnego. Sama nauka technik i możliwości filtrowania informacji bez pracy w obszarze wyżej wymienionych zagadnień nie jest w stanie uchronić przed przeciążeniem poznawczym i w efekcie brakiem skuteczności w działaniu oraz problemem z podejmowaniem właściwych decyzji.

## 10. Współpraca wirtualna

System pracy w wirtualnych zespołach wymaga samodyscypliny, samokontroli i wykształcenia dojrzałości projektowej. Od zarządzających zespołami wirtualnymi oczekuje się opracowania i stosowania różnego rodzaju strategii angażujących, motywujących, budujących kulturę organizacyjną. Z uwagi na rozproszenie członków zespołu elementy budujące jego spójność mają znacznie większe znaczenie niż przy współpracy tradycyjnej. W treściach programowych niestety więcej uwagi poświęca się zagadnieniom technologicznym związanym z tą formą pracy niż aspektom organizacyjnym, kulturowym i kompetencyjnym niezbędnym do powstania efektywnie współdziałającego wirtualnego zespołu.

Zapotrzebowanie na wyżej wymienione kompetencje będzie z każdym rokiem rosło zgodnie z trendem zmian społeczno-ekonomicznych. Powinno to znaleźć swoje odzwierciedlenie w zmianie podejścia do edukacji studentów zarządzania, tak by wymienio-

ne kompetencje mogły się wpisać w rzeczywiste efekty kształcenia. Zapoczątkowany przez autorkę artykułu na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego cykl tutoriali zatytułowanych: „Tutoring jako interdyscyplinarna ścieżka studiowania zarządzania” jest próbą odpowiedzi na powyższe wyzwania.

W ramach pracy tutorskiej dążono do wypracowania indywidualnej ścieżki studiowania zarządzania dla poszczególnych studentów zakwalifikowanych do tutoriali. Punktem wyjścia było dotarcie do prawdziwych motywacji podjęcia studiów w obszarze zarządzania. Jeżeli w trakcie pracy motywacje te okazywały się „fałszywe” (np. błędne wyobrażenia, bazujące na lęku, jako forma uniknięcia) dążono do odnalezienia motywacji odpowiednich na dany czas studiowania, spójnych z cechami osobowymi i zainteresowaniami. Ten moment pracy często pochłaniał najwięcej czasu, ale efekty też były bardzo zaskakujące i nieoczekiwanie udawało się włączyć do ścieżki studiowania zarządzania nawet z pozoru najbardziej merytorycznie oddalone zainteresowania, hobby czy porzucone marzenia. Wielokrotnie działo się tak, że to właśnie wyjście od tego, co jest motorem napędowym w życiu danej osoby, niezwykle kreatywnie modyfikowało ścieżkę studiowania zarządzania. Tak prowadzony proces tutorski ma na celu inspirowanie studentów do wychodzenia poza treści programowe, rozwijanie i łączenie wiedzy akademickiej z doświadczeniem i eksperymentowaniem w ramach własnych inicjatyw i projektów. W ten sposób na bazie najsilniejszej, bo wewnętrznej i uświadomionej motywacji studentów można w naturalny sposób dokonywać kształtowania pożądanych kompetencji. Jest to znacznie efektywniejsze podejście niż mechaniczne przypisywanie kształcenia określonych kompetencji do treści programowych przedmiotów.

## Zakończenie

Problematyka potrzeby dopasowania kształcenia uniwersyteckiego do oczekiwań rynku pracy jest szeroko dyskutowana. Próbą odpo-

wiedzi na tę sytuację było stworzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, w ramach których wprowadzono określanie efektów kształcenia w postaci „zasobów wiedzy i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów oraz studiów trzeciego stopnia” (MNiSW 2015).

Rynek w obszarze zarządzania nadal zgłasza wyraźnie rosnące zapotrzebowanie na kształcenie określonych kompetencji w trakcie nauczania akademickiego. Kompetencje te nie są możliwe do wykształcenia w młodych ludziach w ramach treści programowych przedmiotów w systemie masowej edukacji. W tym ujęciu widać wyraźnie, że KRK można traktować jedynie jako narzędzie wspomagające, a nie sposób odpowiedzi na potrzeby rynku pracy. Element personalizacji w postaci indywidualnego cyklu tutoriali dobrze wpisuje się zatem w podnoszoną problematykę edukacji w szkolnictwie wyższym i jednocześnie misję kształcenia uniwersyteckiego, która promuje oprócz przekazywania wiedzy przedmiotowej, również kształtowanie w młodych ludziach wartości, określonych postaw, stylu życia. W takim rozumieniu prowadzenie tutoriali według Michała Kleibera, zajmującego się „edukacją, kulturą, nauką jako kluczowymi determinantami przyszłości Polski”, jest próbą sprostania „wielkiemu wyzwaniu edukacji, jakim jest nadanie hasłom wymiaru praktycznego” (Kleiber 2012). Tutoriale to praca na wysokim poziomie merytorycznym i zindywidualizowania, wymagająca od nauczycieli akademickich pełnego zaangażowania i dodatkowego czasu zarówno na przygotowanie, jak i przeprowadzenie indywidualnych zajęć ze studentem. Inicjatywa ta powinna znaleźć odzwierciedlenie w systemie motywacyjnym, gdyż obejmuje postawy i działania znacznie różniące się od ogólnie przyjętych na uczelniach, a wpisujące się w stawianie na efektywność i innowacyjność w procesie edukacji szkolnictwa wyższego.

## Bibliografia

- Budnikowski A., Dabrowski D., Gąsior U., Macioł S. (2012). *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*. „e-mentor” 4: 4–17.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011). *Future Work Skills 2020*. Phoenix: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.
- Eurostat. (2014). *Dane statystyczne dotyczące zatrudnienia*. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment\\_statistics/](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics/) [dostęp: 25.11.2015].
- Friedrich R., Peterson M., Koster A., Blum S. (2010). *The Rise of Generation C. Implications for the World of 2020*. New York: Booz & Company.
- Heckhausen J., Dweck C.S. (1998). *Motivation and Self-Regulation Across the Life Span*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huntley R. (2006). *The World According to Y: Inside the New Adult Generation*. Sydney: Allen & Unwin.
- James S., Warhurst Ch., Tholen G., McQuarrie J. (2013). *What We Know and What We Need to Know About Graduate Skills*. „Work, Employment & Society” 27(6): 952–963.
- Kleiber M. (2012). *Edukacja, nauka i kultura – kluczowe determinanty przyszłości Polski*. „Nauka” 3. Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Konarski S., Turek D. (2010). *Kompetencje transferowalne. Diagnoza, kształtowanie, zarządzanie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Konarzewska-Gubała E., Romanowska M., Banaszyk P. (2011). *Przykładowy zbiór efektów kształcenia na studiach I stopnia dla kierunku zarządzanie*. [www.ue.poznan.pl/att/PRACOWNICY/komunikaty/konferencja\\_dydaktyczna/2011/Benchmark\\_ZARZ\\_DZANIE\\_I\\_stopie\\_26.03.2011.pdf](http://www.ue.poznan.pl/att/PRACOWNICY/komunikaty/konferencja_dydaktyczna/2011/Benchmark_ZARZ_DZANIE_I_stopie_26.03.2011.pdf) [dostęp: 20.11.2015].
- Lachiewicz S., Nogalski B. (2010). *Osiągnięcia i perspektywy nauk o zarządzaniu*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- MNiSW. (2015). *Krajowe Ramy Kwalifikacji uczenia się przez całe życie*. <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-szkolnictwo/> [dostęp: 23.11.2015].
- Reisenwitz T.H., Iyer R. (2009). *Differences in Generation X and Generation Y: Implications for the Organization and Marketers*. „Marketing Management Journal” 9: 91–103.
- Rudolf S. (2005). *Pożądane kierunki zmian w systemie edukacji ekonomicznej [w:] Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzania wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, pod red. T. Gołębiowskiego, M. Dąbrow-

skiego oraz B. Mierzejewskiej. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych: 11–19.

Sikora J., Krool R. (2014). *Na okruchach uważności*. Warszawa: Fundacja LifeSkills.

Small G., Vorgan G. (2008). *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: Harper Collins Publishers.





Justyna Giczela-Pastwa

## Cel i relacja w tutoringze akademickim

Moje pierwsze doświadczenie związane z tutoringiem akademickim miało dość bierny charakter: kilka dobrych lat temu usłyszałam o nietypowym formacie spotkań od byłej uczennicy, która po ukończeniu liceum w Polsce podjęła studia wyższe na jednym z anglosaskich uniwersytetów. Przyznam, że choć sama miałam za sobą zarówno doświadczenie studiowania na kierunku humanistycznym i artystycznym (akademia muzyczna), jak i – z racji zatrudnienia na uniwersytecie – perspektywę „drugiej strony”, w pierwszym momencie trudno było mi dokładnie zrozumieć, na czym polegają regularne, indywidualne spotkania z wykładowcą, których tematyka wcale nie musi wiązać się z przewidzianymi planem studiów przedmiotami. Teraz już wiem, że chodziło o tutoring naukowo-rozwojowy. Celem cyklu spotkań było udzielenie wsparcia studentowi z innego kraju lub nawet kręgu kulturowego w niełatwym procesie adaptacji. W 2014 roku – za sprawą kierowanego przez dr Beatę Karpińską-Musiał Projektu IQ – otrzymałam możliwość zdobycia usystematyzowanej wiedzy teoretycznej i metodologicznej na temat tutoringze akademickiego, a także praktycznego zastosowania jego zasad w pracy z dziewięciorgiem uczestników dwóch prowadzonych przeze mnie cykli tutoriali. Również moim zamierzeniem było towarzyszenie i wspieranie *tutees*, jednak nie w procesie adaptacji, ale w rozwoju naukowym i pogłębianiu własnych zainteresowań. W artykule przedstawiam kilka obserwacji na temat specyfiki tej metody kształcenia,

stosunkowo nowej w realiach polskich, choć wzbudzającej rosnące zainteresowanie i coraz szerzej praktykowanej.

Nieustannie podnoszą się głosy, że indywidualna, jednostkowa relacja łącząca mistrza i ucznia całkowicie zniknęła z zamieniających się w „fabryki magistrów” uczelni wyższych. Stało się tak przede wszystkim w związku z zaobserwowanym w ostatnich dwóch dekadach ogromnym wzrostem aspiracji edukacyjnych młodzieży w Polsce: wskaźnik scholaryzacji wyniósł w 2006 roku aż 49%, co jest w stosunku do roku 1990 wzrostem o ponad 35% (Szulc 2007; por. również Szczepański 2003). Spektakularnej zmianie nie towarzyszył w początkowym okresie wzrost kadry profesorskiej (Szczepański 2003; Karczmarczyk 2009; Marzec 2014). Nieuchronną konsekwencją takiego stanu rzeczy było między innymi osłabienie więzi intelektualnej pomiędzy kadrą a studentami (Szczepański 2003; Hausner 2013). Trzeba jednocześnie zaznaczyć, że od roku 2007 obserwuje się sukcesywny spadek liczby osób rozpoczynających studia, spowodowany niżej demograficznym, a analitycy nie przewidują odwrócenia tendencji przed 2023 rokiem, kiedy prawdopodobna liczba studentów zrówna się z liczbą miejsc oferowanych wyłącznie przez uczelnie publiczne, stanowiące obecnie około jedną trzecią wszystkich uczelni wyższych (Goc 2013; Hausner 2013; por. również Karczmarczyk 2009). Mimo wszystko nie można uznać, że problemy związane ze wzrostem liczebności studentów uległy (bądź w najbliższym czasie ulegną) samoistnemu rozwiązaniu. Nie bez znaczenia dla niezbyt pozytywnej oceny relacji panującej między kadrą a studentami jest również rozpowszechnienie kształcenia na odległość, wykorzystującego nowe technologie w celach edukacyjnych. Zdalne metody kształcenia mają niewątpliwie szereg zalet: umożliwiają edukację osobom, które z różnych powodów nie mogą brać bezpośredniego udziału w prowadzonych zajęciach, przyczyniają się do rozwijania ważnych cech, takich jak zaangażowanie, samodyscyplina, umiejętność samooceny (Szulc 2007), a także – do pewnego stopnia – prowadzą do indywidualizacji kształcenia (np. pozwalają na dostosowanie tempa i zakresu nauki do potrzeb poszczególnych uczestników). Wadą na-

uczania na odległość jest redukcja interpersonalnego wymiaru kształcenia i tym samym możliwości „przekazywania wiedzy osobistej – „ukrytej, która często jest ważniejsza od informacji” (Szulc 2007: 9).

Trudno zupełnie odmówić racji głosom wskazującym na depersonalizację procesu kształcenia, choć obiektywnie rzecz biorąc, student ma przecież możliwość nawiązania bezpośredniego kontaktu z prowadzącym zajęcia. Jest ona większa na kierunkach, na których studiuje mniejsza liczba studentów (do takich zaliczam niektóre kierunki humanistyczne), a wydawałoby się, że wręcz nieograniczona w uczelniach muzycznych, gdzie grupy ćwiczeniowe są niezbyt liczne, a część przedmiotów jest realizowana w trybie indywidualnych spotkań z wykładowcą. Mimo to nie sposób określić kilkunastu minut rozmowy w ramach seminarium dyplomowego czy nawet regularnych spotkań ćwiczeniowych, np. na instrumentalistyce, mianem tutoringu.

Od ponad dziesięciu lat naukowo i zawodowo zajmuję się przede wszystkim specjalistycznym, przede wszystkim prawniczym. W Katedrze Translatoryki UG od 8 lat prowadzę m.in. kursy z praktycznej nauki przekładu prawniczego i seminarium dyplomowe na studiach I i II stopnia. Grupy ćwiczeniowe liczą sobie zwykle do 20–25 osób, grupy seminaryjne są z zasady o połowę mniejsze. Wydawałoby się, że takie warunki pracy umożliwiają pewne zindywidualizowanie procesu nauczania. Na kursach praktycznych ocenie podlega kilka tłumaczeń w ciągu semestru. Staram się, by moje komentarze do każdej z prac były możliwie szczegółowe, jednak przy tym samym tekście źródłowym i podobnym poziomie zaawansowania trudno uniknąć powtarzalności. Kursy seminaryjne – zwłaszcza w końcowym okresie – cechuje duży stopień zindywidualizowania w związku z różnorodnością tematyczną prac i niekiedy ich zróżnicowanym poziomem bądź stopniem zaawansowania. A jednak nadal, porównując tutoring ze spotkaniami z seminarzystami, bez trudu dostrzeże się dzielące obie formy współpracy różnice. Po doświadczeniu prowadzenia dwóch cykli spotkań, skontrastowanym również z wcześniejszym doświadczeniem zdobytym w roli studenta akademii muzycznej (gdzie zajęcia mogą stwarzać pozory tutoringu), upatrywałabym ich przede wszystkim w relacji

łączącej prowadzącego i uczestnika, a w pewnym stopniu również w celu wspólnej pracy, którym zajmę się w pierwszej kolejności.

Jak już wspomniano, cele wyznaczone w tutoringiu skontrastowanym z tradycyjnymi metodami kształcenia są inne. W instytucjach edukacji muzycznej, w których częstotliwość bezpośredniego kontaktu studenta z wykładowcą jest stosunkowo wysoka, na pierwszy plan wybijają się konkretne cele krótkoterminowe, takie jak egzaminy lub koncerty. Cele w ramach kursów i seminariów są od początku jasno wyznaczone – jest to zdobycie określonej wiedzy, weryfikowane przy wykorzystaniu z góry zaplanowanych metod oceny lub zrealizowanie konkretnego projektu (pracy dyplomowej), prowadzące do zdobycia tytułu zawodowego. Co istotne, cel jest taki sam dla wszystkich uczestników kursu bądź seminarium, bez względu na zróżnicowanie zainteresowań i poziomu zaawansowania kursantów. Odpowiedzią na obserwowane zróżnicowanie jest w wypadku seminariów dopuszczenie różnych tematów prac, jednak ograniczeń dyktowanych terminarzem, wymogami stawianymi pracom dyplomowym czy wreszcie tematyką seminarium nie sposób zupełnie wyeliminować. Z kolei rytm i specyfika kursów praktycznych są trudne do pogodzenia z indywidualizacją, rozumianą jako dostosowanie oddziaływań dydaktycznych do potrzeb, możliwości i zainteresowań studenta, tak aby zmaksymalizować jego osiągnięcia edukacyjne (Konarzewski 2011). Warto na marginesie zadać pytanie, czy indywidualizacja kształcenia – choć tak pożądana (por. np. Szulc 2007; Kołodziejczyk, Polak 2011; Christ 2013; *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030*) – jest najważniejszym remedium na zgłaszane dziś problemy szkolnictwa wyższego. Zagadnienie wydaje się złożone – trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Niewątpliwie część zajęć przewidzianych programem studiów musi dawać solidne, ujednoczone podstawy merytoryczne, na których można byłoby oprzeć indywidualne ścieżki rozwoju, budowane np. w ramach tutoringiu. Oznacza to, że tutoring może stanowić doskonale uzupełnienie, czy raczej rozwinięcie rozpowszechnionego nauczania w grupach, choć w dzisiejszych realiach trudno postulować całkowite zastąpienie tu-

toringiem tradycyjnego stylu nauczania. Podobnymi wrażeniami podzielili się w ankietach uczestnicy prowadzonych przeze mnie tutoriali. Wszyscy deklarowali chęć ponownego zapisania się na kolejny cykl spotkań i ocenili tutoring jako interesującą metodę kształcenia, jednak przy pytaniu o możliwość trwałego wykorzystywania tej formy nauczania na poziomie akademickim kilka osób wybrało opcję „nie umiem powiedzieć”. Wydaje się, że za taką odpowiedzią może kryć się wahanie co do słuszności zupełnego odejścia od ustrukturyzowanych i ujednoliconych pod względem wymagań i celów tradycyjnych kursów (choć trzeba jednocześnie zaznaczyć, że forma pytania w żaden sposób nie sugerowała zupełnego zastąpienia dotychczasowych form kształcenia tutoringiem, ale raczej ich uzupełnienie).

Jak zatem wyglądają cele w tutoringach? Autorzy często zgodnie podkreślają, że ich określenie jest istotą początkowego etapu współpracy prowadzącego z uczestnikiem (por. Bąkiewicz 2013; Szczurkowska 2013; Szala 2015), choć tak wcześnie wyznaczone cele mogą podlegać późniejszym modyfikacjom (Szala 2015). Jak jednak zauważa Marcin Szala, „celowość może się przejawiać w eksploracji – poszukiwaniu i określaniu ścieżki rozwoju” (2015: 66). W moim doświadczeniu tutorskim taka eksploracja stawała się niekiedy celem nadrzędnym, dominującym nad celem określonego etapu (którym mogło być np. zapoznanie się z konkretnymi narzędziami, opracowanie metodologii badawczej lub przygotowanie tłumaczenia wskazanego tekstu), a także w praktyce nad celem zakreślonym początkowo przez studenta. W większości przypadków zamierzenia sprecyzowane na wstępnym etapie spotkań koncentrowały się wokół pogłębienia wiedzy i umiejętności z zakresu przekładu prawniczego poprzez wykonanie i analizę szeregu starannie dobranych tekstów lub wokół zdobywania doświadczenia badawczego w drodze dyskusji poprzedzonych istotną lekturą i wykonaniem praktycznych zadań analitycznych. Dwie uczestniczki jako dodatkowy cel wspólnej pracy określiły zdobycie szczegółowych informacji na temat zawodu tłumacza przysięgłego, począwszy od materiałów przydatnych w przygotowaniach do egzaminu, przez wymagania i procedury egzaminacyjne, do zasad sporządzania tłu-

maczeń poświadczonych. Zaledwie jedna osoba wspomniała w trakcie wspólnego określania celów o potrzebie i zamierzeniu niebezpośrednio związanym z przekładem (nabranie większej pewności siebie i wiary we własne możliwości), choć przecież tak istotnym w procesie kształcenia. Dzięki zaangażowaniu i systematycznej pracy cele o bardziej „technicznym” charakterze właściwie nietrudno było zrealizować i podsumować. W zamieszczanych w ankietach odpowiedziach na pytanie o osiągnięcie celu pojawiły się informacje na temat poznanych źródeł i narzędzi wspomagających proces tłumaczenia, przeczytanych publikacji i dyskusji nad wykonanymi zadaniami. Jednak moje zainteresowanie (i – nie ukrywam – dużą radość) wzbudziły stwierdzenia dotyczące innych osiągniętych celów, być może nie wprost założonych na początku spotkań, lecz wpisujących się w celowość definiowaną powyżej jako eksplorację i określanie własnej ścieżki rozwoju. Było to przede wszystkim zwiększenie motywacji i zapału do dalszej pracy, zdobycie umiejętności bardziej krytycznej lektury tekstów naukowych i ich wnikliwej analizy oraz poczucie większej samodzielności badawczej. Takie efekty cieszą tym bardziej w świetle stawianych dzisiejszym absolwentom wymagań, od których pracodawcy oczekują „nie tylko odpowiedniej wiedzy i umiejętności praktycznych, lecz przede wszystkim samodzielności, elastyczności i zdolności do kreatywnego, krytycznego myślenia” (Marzec 2014: 91).

Za sprawą relacji, która powstaje pomiędzy prowadzącym a uczestnikiem, tutoring staje się metodą edukacji spersonalizowanej (*notabene* odróżnienie od kształcenia zindywidualizowanego – por. Czekaierda 2015; Fingas 2015). W publikacjach znaleźć można opis wielu warunków, które tutor powinien spełnić, jeśli budowana przez niego relacja z podopiecznym ma przynieść oczekiwane efekty (por. Gębska 2013 i 2014; Rowicka 2013; Szala 2015). Jednym z najważniejszych jest niewątpliwie kompetencyjność, choć jak zaznacza Bartosz Fingas, by wejść w rolę mistrza, tutor nie musi „być wybitnym specjalistą, osobą, która osiągnęła mistrzowski poziom wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie” (por. również Barnils 2011, za: Karpińska-Musiał 2012). Mistrzostwo w tym rozumieniu definiuje umiejętność zada-

wania odpowiednich pytań w celu wydobycia wiedzy, zachęcenia do refleksji i zmotywowania do kolejnych kroków na drodze do wyznaczonego celu (Fingas 2015: 40). Niewątpliwie jednak w wypadku tutoringów akademickich nie można bazować jedynie na mądrości definiowanej w duchu arystotelesowskim jako wiedza o rzeczach ogólnych, np. o zasadach przyswajania wiedzy, wnioskowania i argumentacji, na co zwraca uwagę m.in. Beata Karpińska-Musiał (2012: 62). Dla rozwoju podopiecznego w danej dziedzinie nieodzowna jest wiedza specjalistyczna tutora. Dzięki niej staje się on dla podopiecznego autorytetem i zyskuje jego zaufanie, bez którego trudno byłoby mieć nadzieję na poczucie bezpieczeństwa i otwartość. Te zaś elementy, w połączeniu z uważnością (por. Rowicka 2013: 49–51; Szala 2015: 73–74) i autentycznym zainteresowaniem tutora, prowadzą do partnerskiej relacji spersonalizowanej, w której największą wagę przywiązuje się do jednostkowego, niepowtarzalnego zestawu cech, potrzeb i możliwości podopiecznego. Więzy, która powstaje między tutorem i *tutee*, silnie motywuje obie strony do rozwoju i wspólnych poszukiwań odpowiedzi na pojawiające się pytania. Marzena Cichorzewska zauważa, że nawiązanie takiej więzi umożliwia „osiągnięcie ponadprzeciętnych efektów edukacyjnych oraz rozwój integralny podopiecznych” (2014: 225).

W ankiecie przeprowadzonej na koniec cyklu spotkań relacja z tutorem została oceniona przez część moich podopiecznych za jeden z aspektów sytuacji edukacyjnej, który najmocniej odróżnia tutoring od tradycyjnych metod kształcenia w grupach. Wyżej w rankingu różnic oceniano jedynie stopień personalizacji procesu dydaktycznego. Oprócz oceny punktowej w odpowiedziach udzielanych na inne pytania włączone do ankiety wielokrotnie powtarzały się stwierdzenia podsumowujące tutoring jako metodę, która charakteryzuje się indywidualnym podejściem do studenta oraz całkowitym dostosowaniem tempa pracy i zakresu tematyki do potrzeb i zainteresowań uczestnika, co z oczywistych względów nie może się wydarzyć w wypadku zajęć prowadzonych dla kilkunastoosobowej grupy. W odpowiedzi na pytanie o różnice pomiędzy spotkaniami tutorskimi i regularnymi zaję-

ciami zwracano również uwagę na indywidualny kontakt z prowadzącym. Grupy dziewięciorga *tutees* w żadnym razie nie można uznać za reprezentatywną, jednak powtarzalność odpowiedzi może wskazywać na pewien brak odczuwany przez studentów relatywnie niezatłoczonej specjalności. Myślę tu o potrzebie znalezienia się w centrum uwagi wraz ze wszystkimi swoimi predyspozycjami i ograniczeniami – czasami jeszcze nieuświadomionymi – oraz doświadczenia autentycznego zainteresowania ze strony godnej zaufania osoby, która chce dzielić się swoją wiedzą i wspierać w pierwszych krokach stawianych na własnej drodze. Wynika z tego, że zajęcia kursowe prowadzone dla całej grupy studentów nie stwarzają okazji do zaspokojenia powyższych potrzeb. Trzeba przyznać, że zajęcia w ramach określonego przedmiotu lub seminarium do pewnego stopnia wyznaczają tematykę dyskusji i – co ważniejsze – z racji przewidzianej dynamiki całego kursu ograniczają możliwość jej pogłębienia. W tutoring dynamicznie kolejnych działań dyktują potrzeby uczestnika, a rytm zaplanowanych spotkań pozwala wyeliminować wszechobecny dzisiaj pośpiech.

W świetle powyższych stwierdzeń opartych na doświadczeniu tutorskim i informacji zwrotnej od uczestników należy uznać tutoring za metodę, która powinna znaleźć swoje trwałe miejsce wśród form kształcenia akademickiego, co zresztą postuluje większość autorów zajmujących się tym zjawiskiem edukacyjnym. Równocześnie, jak zauważa za Barbarą Bokus Beata Karpińska-Musiał, „tutoring nie jest metodą demokratyczną, nie jest dla każdego” (2012: 66). Wysoka kosztochłonność łączy się w tutoring z elitarnością, którą dziś w odniesieniu do szkolnictwa wyższego należałoby definiować jako zmotywowanie, ukierunkowanie na rozwój i gotowość do refleksji. W odróżnieniu od bardziej ujednoczonych celów stawianych w ramach tradycyjnych zajęć i seminariów akademickich, cele w tutoring są wyznaczane jednostkowo i wpisują się w nadrzędny cel samopoznania i samorozwoju. Partnerska relacja z bardziej doświadczonym, uważnym tutorem ma szansę dać trwałe efekty, a przede wszystkim spełnić tak wyraźną wśród dzisiejszych studentów potrzebę podmiotowości.



## Bibliografia

- Barnils J.M. (2011). *Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie* (wywiad z Josephem Marią Barnilem przeprowadzony przez Piotra Czekierdę w dn. 10.04.2011 podczas konferencji „Wyzwania współczesnej rodziny. Edukacja spersonalizowana”).
- Bąkiewicz M. (2013). *Mentoring, coaching i tutoring jako nowe metody wsparcia studenta w procesie kształcenia – zarys problemu*, [w:] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka: 37–43.
- Christ M. (2013). *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne w XXI wieku*. „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW” 2013(1): 19–36.
- Cichorzewska M. (2014). *Tutoring w kształceniu akademickim*. „Edukacja – technika – informatyka” 5: 222–228.
- Czekierda P. (2015). *Czym jest tutoring?*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 15–36.
- Fingas B. (2015). *Fundamenty i źródła tutoring*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business 39–61.
- Gębska M. (2013). *Tutoring, mentoring, coaching. Komplementarność zindywidualizowanych form edukacji*, [w:] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka: 24–36.
- Gębska M. (2014). *Profil kompetencyjny tutora*, [w:] *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, red. M. Taraszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP: 44–88.
- Goc A. (2013). *Niż jakości*. „Tygodnik Powszechny” 40 z dn. 6.10.2013.
- Godlewski D. (2015). *Tutoring nie jest tani. Dlaczego się optaca i jak go finansować?*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 89–111.
- Hausner J. (2013). *Plecy profesora* (wywiad z prof. Jerzym Hausnerem przeprowadzony przez Annę Goc i Natalię Sromek). „Tygodnik Powszechny” 40 z dn. 6.10.2013.
- Karczmarczyk K. (2009). *Modernizacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Perspektywa teorii refleksyjnej modernizacji*. „Przegląd Socjologiczny” LVIII(3): 77–92.

- Karpińska-Musiał B. (2012). *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń – Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2012(2): 55–70.
- Kołodziejczyk W., Polak M. (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski. [www.institutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/edukacja\\_kolodziejczyk-polak\\_internet.pdf](http://www.institutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/edukacja_kolodziejczyk-polak_internet.pdf) [dostęp: 03.01.2016].
- Konarzewski K. (2011). *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Marzec I. (2014). *Tutoring jako metoda spersonalizowanego wspierania rozwoju człowieka*, [w:] *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, red. M. Taraszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP: 89–127.
- Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030*. <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030.html> [dostęp: 20.12.2015].
- Rowicka A. (2013). *Umiejętności interpersonalne i techniki pracy tutora*, [w:] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka: 44–55.
- Szala M. (2015). *Praca tutorska i proces stawiania się tutorem*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 62–88.
- Szczepański M.S. (2003). *McDonald's w Uniwersytecie?*, [w:] *Etyczne problemy wynikające z rozwoju nauki*, red. M. Żydowo. Warszawa: Polska Akademia Nauk – Centrum Upowszechniania Nauki: 205–211.
- Szczurkowska S. (2013). *Z doświadczeń tutora akademickiego na Wydziale Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie*, [w:] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka: 141–148.
- Szulc T. (2007). *Polskie szkolnictwo wyższe*, [w:] *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, red. T. Szulc. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej: 13–32.

Dobrosława Korczyńska-Partyka  
Martyna Wielewska-Baka

# Tutoring akademicki a tutoring fiński: samodzielność w ramach systemu

## Tutoring akademicki (TA) i tutoring fiński (TF)

W ramach projektów mających na celu zwiększenie jakości kształcenia na Uniwersytecie Gdańskim pojawiły się niejako równolegle dwa modele metody określanej nazwą „tutoring”. Najogólniej mówiąc: pierwszy z nich wprowadzany na Wydziale Oceanografii i Geografii oraz na Wydziale Filologicznym, odwołujący się przede wszystkim do tradycji tutoriali z uniwersytetów w Oksfordzie i Cambridge, opiera się na chęci wypracowania relacji dwóch osób: wykładowcy-tutora oraz studenta-*tutee* (tzw. tutoring akademicki, TA)<sup>1</sup>. Drugi, obecnie opracowywany w środowisku Wydziału Nauk Społecznych<sup>2</sup>, roli tutora upatruje w studencie, który pośredniczy między grupą studentów (grupą projektową) a wykładowcą (kierownikiem projektu) w ramach tzw. Wyłączarni Projektów prowadzonych na fińskich uczelniach (tu-

---

<sup>1</sup> Pełna nazwa tego projektu brzmi: „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringu akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (IQ)”.

<sup>2</sup> Projekt jest realizowany w ramach cyklicznego programu pt. „Kształcimy najlepszych – kompleksowy program rozwoju doktorantów, młodych doktorów i akademickiej kadry dydaktycznej Uniwersytetu Gdańskiego” (obejmuje „Zadanie nr 5”).

toring fiński, TF). Tutorem nazywa się tutaj koordynującego pracę danego zespołu nauczyciela (*teacher tutor*), ale przede wszystkim doświadczonego studenta (*student tutor*), zazwyczaj z wyższego roku (Witkowska 2015: 6). Projekt TA czerpie inspiracje przede wszystkim z praktyk wypracowanych przez Collegium Wratislaviense, natomiast dla TF taką inspirację stanowi model praktyk zaadaptowanych z Politechniki w Turku (TUAS). Oba wspomniane ośrodki zaadaptowały metodę tutoring w zgodzie z własnymi potrzebami, tworząc wyraźnie różniące się od siebie modele. Podkreślić również należy, że adaptacja owych modeli na Uniwersytecie Gdańskim odbywa się z poszanowaniem różnicy kulturowej, specyfiki organizacji uczelni, a także z wzięciem pod uwagę własnych praktyk wypracowanych przez rodzimą kadre. W obu przypadkach znaczącą rolę odgrywa twórcza interpretacja obu modeli: pracownicy uczelni uczestniczący w projektach analizują krytycznie proponowane metody, dostosowując je do realiów polskiego uniwersytetu, wpisując je w kontekst lokalny oraz rzutując na całą sieć wypracowanych wcześniej praktyk.

Celem niniejszego artykułu będzie porównanie obu tych modeli tutoring. Do krótkiej analizy porównawczej skłoniła nas nie tylko potrzeba wyjaśnienia, w jaki sposób dwa tak (pozornie) odmienne projekty korzystają z pojęcia tutoring, ale przede wszystkim przekonanie, iż odpowiadają one w równym stopniu zarówno na zmiany zachodzące na uniwersytecie współczesnym, jak i na zapotrzebowanie przeobrażeń w samym procesie dydaktycznym. Dlatego analizując podobieństwa i różnice, powinniśmy mieć świadomość dwutorowości tego procesu: odmiennego źródła inspiracji przy jednoczesnej, wspólnej dla obu projektów, troski o jakość zmian.

## Portret tutora

W obu projektach, aby zostać tutorem, należy zdobyć odpowiednie kompetencje (stąd certyfikowane szkolenie na tutora I i II stopnia w ramach TA i opracowanie podręczników-manuali w TF, w Fin-

landii – odbycie odpowiedniej ścieżki edukacyjnej). Podstawową różnicę stanowi relacja nie tyle rozumiana jakościowo, ile ilościowo: zmianie ulega po prostu liczba osób zaangażowanych w projekt tutorski. Podczas gdy TA opiera się na cyklicznych, indywidualnych spotkaniach studenta z tutorem<sup>3</sup>, TF promuje pracę grupową, nad której koordynacją panuje student-tutor. Wylęgarnie, czyli projekty grupowe, są multidyscyplinarne (uczestniczą w niej studenci z różnych kierunków), obowiązkowe (dla pierwszego roku na jednym z wydziałów) i wymagają sporej elastyczności organizacyjnej, np. znalezienia odpowiedniego miejsca pracy czy powiązania z lokalnym przedsiębiorstwem (Witkowska 2015: 6–10). Jednak w obydwu projektach podkreśla się znaczenie komfortu związanego z jakością przestrzeni pracy. Musi być ona zindywidualizowana lub dostosowana do potrzeb pracy grupy (np. sala multimedialna), wygodna i sprzyjająca twórczemu myśleniu.

Redefinicji ulega pojęcie autorytetu: posiadający niepodważalną, fachową wiedzę w wyspecjalizowanej dziedzinie nauczyciel akademicki ustępuje teraz stale kształcącemu się, empatycznemu i uważnemu tutorowi. Ten ostatni w ramach TA określany jest jako mistrz, który „stale dba o własny rozwój i posiadał biegłość w jakiejś dziedzinie”, charakteryzuje się „umiejętnością syntezy, zwięzłością i biegłością w temacie” (Czekierda 2015: 22). Natomiast w ramach TF niewiele starszy (w znaczeniu rocznika akademickiego) od innych student-tutor ma szansę stać się szybko osobą uważaną za autorytet jedynie dzięki pozycji moderatora grupy, która to pozycja jest dowodem na jego doświadczenie. Autorytet jest więc budowany na mocy wspólnoty doświadczenia: student-tutor może zyskać szacunek ze względu właśnie na swoją pozycję (ledwie starszego, a już tutora), w oczach uczestników Wylęgarni Projektów zyskuje jednak przede wszystkim dzięki specyficznemu pojmowanemu zaufaniu – tutor jest godny zaufania jako ten, który „przed momentem” wykonał po-

---

<sup>3</sup> Chociaż w spotkaniach tutorskich zdarza się również praca grupowa, Piotr Czekierda pisze o maksymalnej liczbie trzech osób (Czekierda 2015: 21).

dobne zadania. Jego wiarygodność i przychylność są więc po części określane przez niezawodność powtarzalnego cyklu projektowego. Chociaż zatem TA o wiele wyraźniej przemycą pojęcie autorytetu, to w polskim środowisku uniwersyteckim obco brzmiąca nazwa tutoring ma bardzo silny i retoryczny (w pozytywnym znaczeniu) wydźwięk: pozwala zdystansować się od wciąż dobrze funkcjonującej, istniejącej niemal bez alternatywy tradycji dydaktycznej, w której osoba akademika jest utożsamiana z innymi współwystępującymi rolami: mentora, autorytetu zarówno merytorycznego, jak i moralnego czy społecznego.

Podstawową różnicą w ujęciu roli tutora w obu projektach jest jednakże ich pragmatyczna funkcja, jaką spełniają. Podczas gdy tutora w TA nazywamy mistrzem i definiujemy jego osobę poprzez cechy takie, jak: elastyczność, eksperckość, uważność czy nawet „wielkość duszy” (Szala 2015: 79), to student-tutor w TF jest przede wszystkim koordynatorem, moderatorem pracy grupowej, który „motywuje i inspiruje studentów”, ale za merytoryczne wsparcie odpowiedzialny jest już raczej nauczyciel-opiekun, *teacher tutor* (Witkowska 2015: 9–10). W obu jednak modelach pojęcie rozwoju jest kluczowe. Podstawowym faktem staje się obecność/współuczestniczenie tutora w procesie kształcenia podopiecznego. Trafnie to ujął Jarosław Traczyński – tutoring to „towarzyszenie uczniowi w jego rozwoju” (Traczyński 2014). Formułując to nieco emfaticznie (bo archaicznie), możemy stwierdzić, że rolą tutora w TA i TF jest umiejętne towarzyszenie studentowi w jego rozwoju. Dlatego za tak ważne należy uznać pojęcie umiejętności komunikacyjnych (Gębska 2014: 48). Tutor jest bowiem osobą, która poznaje nie tylko zainteresowania, ale i potrzeby, predyspozycje, możliwości i ograniczenia jednostek, pomagając w dostosowaniu procesu kształcenia do indywidualnych możliwości i asystując w znalezieniu powiązań między przekazywaną treścią (wiedzą) a jednostkowym życiem studenta. Jego rolę można sprowadzić do zwornika (tłumacza) między światem nauki, zdobywaną wiedzą i nabywanymi umiejętnościami, a żywiołem życia – czyli wszystkim tym, co składa się na indywidualne predyspozycje

jednostki oraz jego obecną i przyszłą sytuację życiową. Podczas gdy w TA „mistrz to [...] ktoś, kto wie dobre, wartościowe, ciekawe życie” (Czekierda 2015: 22), w TF tutor to osoba otwarta, kreatywna i pomysłowa. Tutor musi więc być „radikalnie” elastyczny: powinien łączyć odgórnie zaprojektowane, systemowe reguły z nieustannie zmieniającymi się aspiracjami i warunkami kształcenia danej osoby. Tutoring, jakkolwiek rozumiany, dosłownie wypełnia lukę w systemie, niezagospodarowaną przestrzeń między prowadzącym a podopiecznym: mało uchwytłą przestrzeń związku tego, co intelektualne i instytucjonalne z tym, co życiowe i emocjonalne.

## Kategorie, za pomocą których można opisać obie metody:

### 1. Demokratyczność

Wśród nabywanych w trakcie tutoringu akademickiego kompetencji wspomina się m.in. samodecyzyjność, aktywność i świadomość własnych możliwości (Gawin 2015), kompetencji dobrze współpracujących z systemem demokratycznym. Podczas gdy w tutoringu akademickim dąży się do wypracowania (pojawienia się) takich właśnie cech, w modelu fińskim odpowiedzialność za ich wdrażanie przejmuje tutor-student. Do „demokratycznego słownika” należałoby zaliczyć przynajmniej dwa jego zadania: „zapewnianie studentom mediacji i wsparcia” oraz pełnienie „funkcji pośrednika pomiędzy nauczycielem-opiekunem a studentami” (Witkowska 2015: 14). Demokratyczność przejawia się również w zespołowej formie pracy. Wyługarnie Projektów oparte są bowiem na działaniu we wspólnocie, nad której sprawnym funkcjonowaniem czuwa tutor-student.

### 2. Reorganizacja

W obydwu projektach można dostrzec przeciwwagę dla myślenia w kategoriach słabości/porażek i sukcesów, wad czy zalet. Podstawo-

wą umiejętnością, którą musi wypracować w sobie student, jest jego zgoda na elastyczność, zdolność do zmiany, umiejętność dostrzeżenia tej możliwości/potencjalności. W tutoringu akademickim chodzi o wydobyć, naświetlenie tych cech, dzięki którym można osiągnąć stawiane lub dopiero nakreślone cele, lub o pracę nad przeszkodami, zarówno merytorycznymi, jak i psychologicznymi. W TF kładzie się nacisk albo na umiejętności adaptacyjne (w zespole kto inny może wykonać coś, czego nie umiem ja), albo reorganizacyjne, mające przeformułować porażkę w konstruktywne zadanie. W obydwu projektach ważna jest zatem umiejętność rozsądnego i kreatywnego zarządzania „zastanymi jakościami”, niezależnie od tego, czy są one wadami czy zaletami.

### 3. Transformacyjność

W TF jednym z celów umożliwiających funkcjonowanie metody tutoringu jako procesu nauczania na stałe wpisanego w rzeczywistość akademicką jest możliwość transformacji studenta w studenta-tutora. W toku kolejnych lat nauki może on przejąć zadania tutora koordynującego dotychczasową pracę w grupie. W TA transformacja dzieje się niejako w ramach tutoringu akademickiego podczas cykli spotkań i oznacza nabycie takich cech, które pozwoliłyby na rodzaj dialogu, w którym trudne staje się rozróżnienie osoby tutora od osoby jego podopiecznego. Wymienność ról nie jest tu systemowa (student nie staje się tutorem), ale mimo to wymienność ta może być realnym efektem kształcenia.

### 4. Sprawczość

W obu modelach kluczowym aspektem jest wyzwolenie w studencie poczucia sprawczości. Kategorię tę w tym kontekście należy rozpatrywać w dwóch aspektach, jako: (1) wpływ studenta na sam proces edukacji, (2) powiązanie działań studenta z światem pozaakademickim. W dobie masowej edukacji, neoliberalnego „urynkowania” uczelni wyższych, ale także pod wpływem zmian społecznych, technologicznych i pokoleniowych (Sajduk) zmieniają się



oczekiwania wobec uczelni, a także stawiane są jej nowe wyzwania. „Współcześni studenci oczekują współdziałania i możliwości współtworzenia przekazu edukacyjnego, nie chcą być wyłącznie jego biernymi odbiorcami” (Sajduk: 25). Oba modele tutoringu nastawione są na aktywność studentów: mają na celu nie tylko stworzenie przestrzeni do działania, ale również wypracowanie w studentach samodzielności i poczucia odpowiedzialności za podejmowane czynności edukacyjne. Wśród celów TA wymienia się „pełne wykorzystanie potencjału uczestnika i samodzielność w rozwijaniu się, w samokształceniu” (Czayka-Chełmińska 2007: 38). W tym kontekście w tutoring akademickim ważną rolę odgrywa wspomniana wyżej transformacyjność. W TF studenci zostają skonfrontowani z zadaniem problemowym, przygotowanym przez *teacher tutora*, natomiast sposób realizacji projektu i zdobywane w tym czasie kompetencje zależą w znacznej mierze od samych studentów i tego, co się wydarza między nimi (tutor pełni funkcję moderatora). „Najbardziej skuteczne wzajemne uczenie się ma miejsce w otoczeniu, w którym wiedza jest współdzielona i wspólnie konstruowana, i w którym studenci uczą się również od siebie nawzajem” (Witkowska 2015: 6, za: Kumpula 2014). Praca w ramach TF prowadzi do tego, by student „czuł się współodpowiedzialny za wynik wzajemnego uczenia się” (Witkowska 2015: 6).

W obu modelach tutoringu podkreślany jest związek kształcenia się (oraz łączącego się z nim działania) ze światem pozaakademickim, jego praktyczność. W TA współpraca między tutorem i *tutee* wiąże się z rozwiązywaniem konkretnych problemów, realizowaniem nowych pomysłów. Rezultaty tej pracy są namacalne i widoczne (Czayka-Chełmińska 2007: 41). Praca w ramach TF łączy się z postawieniem przed studentami sytuacji problemowych zbliżonych do prawdziwych zadań, mogących się pojawić w ich życiu zawodowym, a efekty ich pracy są nie tylko realizowane, ale bardzo często upubliczniane – w formie wydarzenia, projektu bądź produktu.

## 5. Interpersonalność

Jednym z najważniejszych aspektów TA i TF są relacje między podmiotami procesu edukacji. W obu modelach interakcja między osobami oraz poszczególnymi członkami grupy stanowi fundament kształcenia. Tutoring akademicki to „zetknięcie doświadczeń dwóch osobowości – lidera i tutora”. Spotkanie oraz wymiana oparta na rosnącym zaufaniu stanowi „istotę rozwoju obu stron” (Czayka-Chełmińska 2007: 41). Założenie to wymaga jednak od tutora wypracowania pewnych kompetencji: umiejętności słuchania, poświęcenia drugiej osobie uwagi, otwartości (Czekierda 2012: 46). Z kolei tutoring fiński opiera się na moderowaniu grupy studentów, która wspólnie pracuje nad danym projektem. Tak sprofilowane zajęcia uczyć mają wielodyscyplinarnego sposobu pracy oraz rozwijania kompetencji interpersonalnych (*hatcheries* odbywają się w interdyscyplinarnym, często międzynarodowym zespole). Rolą tutora jest zapewnienie studentom mediacji i wsparcia (Witkowska 2015: 14). Każda grupa ma swoją własną dynamikę pracy, relacje pomiędzy poszczególnymi jednostkami są często złożone i mogą prowadzić do napięć, konfliktów, a nawet rozbicia zespołu. By zespół pracował sprawnie, a relacje między poszczególnymi jego członkami były budujące, pomocne okazać się mogą umiejętności negocjacyjne tutora, jego znajomość zasad budowania zespołu, kształtowania relacji, metod rozwiązywania konfliktów, dynamiki ról. Ważne, by tutor posiadał umiejętność stworzenia przestrzeni do pracy przy jednoczesnym „zostaniu w cieniu” i nienarzucaniu swoich pomysłów czy rozwiązań.

## 6. Innowacyjność

Kolejnym aspektem łączącym oba projekty jest innowacyjność, zdefiniowana przez zespół InnoPed jako

nieustanne rekonstruowanie wiedzy, generowanie przełomowych idei, dociekanie prawdy oraz wdrożenia rozwiązań na rzecz poprawy życia społeczno-ekonomicznego w kulturze wolności, solidarności

i poszanowania ograniczonych zasobów. (Jagiello-Rusiłowski, Witkowska 2015: 8)

Holistyczne podejście do procesu kształcenia, otwarcie na podejmowanie ryzyka oraz eksperymentowanie, a także z założenia twórcze spotkanie różnych indywidualności (w TA studenta i tutora, w TF grupy studentów) może prowadzić nie tylko do powstawania nowatorskich treści, ale także wypracowywać w studentach kompetencje, ułatwiające myślenie innowacyjne w przyszłości.

Powyższe kategorie zostały przywołane, by uchwycić podobieństwa i różnice pomiędzy opisywanymi rodzajami tutoringu. Naświetlenie obu metod z różnych, uzupełniających się stron pokazuje, w jakim stopniu tutoring (w obu odmianach) wpisuje się w szerszy kontekst zagadnień związanych ze współczesną edukacją, a także pomaga odsłonić wielowymiarowość omawianych procesów.

## Słowo na zakończenie: samodzielny uniwersytet

Nasz udział w dwóch niezależnych projektach, które z pozoru łączy jedynie oscylowanie wokół popularnej kategorii tutoringu, pozwala postawić pytanie o rodzaj i kierunek zachodzących zmian nie tylko w sferze innowacyjnej pracy dydaktycznej. Ta ostatnia bowiem, inaczej pomyślana dydaktyka, dosłownie odzwierciedla specyfikę doraźnych zapotrzebowań i społeczno-kulturowych wyzwań, wobec których został postawiony współczesny uniwersytet. W publikacji pt. *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?* Błażej Sajduk zwraca uwagę za Piotrem Sztompką na wykluczające się modele: właściwej uniwersytetowi kultury wspólnotowej oraz kultury korporacyjnej (Sajduk). Podczas gdy tę pierwszą charakteryzują „więzi o miękkim charakterze”, „poczucie odpowiedzialności i misji”, ta druga nastawiona jest na dyscyplinę, wysoki zarobek i czynnik ilościowy zamiast jakościowego (Sajduk). Jak pisze Sajduk, „misją uniwersytetu jest edukowanie – uczenie samodzielnego i kry-

tycznego myślenia, korporacja ma na celu przyuczenie do zawodu”. Ów problem zderzenia dwóch nieprzystających rzeczywistości, uniwersyteckiej i korporacyjnej, wymusza konieczność przeprowadzenia zmian w instytucji akademickiej. Powstaje pytanie, czy istnieją takie metody dydaktyczne, które uwzględnią zapotrzebowanie rynku pracy przy jednoczesnym zachowaniu kultury akademickiej. Kryjące się pod nazwą tutoringu dwie metody odpowiadają, jak sądzimy, na owo zderzenie kultur – bez wymuszania dokonania wyboru. Podczas gdy tutoring akademicki przemycza tradycyjne wartości, tutoring zespołowy otwiera się na wyzwania płynące z neoliberalnej rzeczywistości. Oba tutoringi sytuują się w połowie drogi: pomiędzy bezwzględną akceptacją tradycji a niemal agresywną służebnością kulturze neoliberalnej. To, co wydaje się jednak najbardziej wspólne dla TA i TF, to ich aideologiczność: ucząc samodzielności i krytyczności, żaden z omówionych tu modeli tutorskich nie dopuszcza do skrajnych wartościowań kultury uniwersyteckiej czy liberalnej.

## Bibliografia

- Czayka-Chetmińska K. (2007). *Metoda tutoringu*, [w:] *Tutoring: w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczarowska. Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów: 38–43.
- Czekierda P. (2012). *Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekierdą*, rozmowę przeprowadziła E. Kalińska. „Edukacja Pomorska. Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli” 53: 45–48.
- Czekierda P. (2015). *Czym jest tutoring?*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 15–66.
- Gawin M. (2015). *Tutoring – kilka słów o metodzie*. [http://www.projektiq.ug.edu.pl/?page\\_id=65](http://www.projektiq.ug.edu.pl/?page_id=65) [dostęp: 28.10.2015].
- Gębska M. (2014). *Profil kompetencyjny tutora*, [w:] *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, red. M. Taraszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP: 44–88.

- Jagiello-Rusiłowski A., Witkowska M. (2015). *Feniks. Pedagogika innowacji*. Gdańsk.
- Kumpula M. (2014). *An Excursion to Project Hatcheries. Students' Experiences in Multidisciplinary Learning Projects*. "Reports from Turku University of Applied Sciences" 202. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Sajduk B. *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*. Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Józefa Tischnera. <http://dydaktyka-akademicka.pl> [dostęp: 26.10.2015].
- Szala M. (2015). *Praca tutorska i proces stawania się tutorem*, [w:] *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business: 62–88.
- Traczyński J. (2014). *Tutoring w szkole: słowem i czynem*. <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/wywiady/2572-tutoring-w-szkole-slowem-i-czynem> [dostęp: 26.10.2015].
- Witkowska M. (2015). *Feniks. Wylęgarnie idei – innowacyjne metody dydaktyczne*. Gdańsk.



Beata Karpińska-Musiat

## Czy tutoring akademicki jest skazany na elitarność?

### Szanse i rozczarowania w kontekście kształcenia systemowego w polskiej akademii

W dniach 6–8 maja 1971 roku odbyła się w Uniwersytecie Stanforda w Ameryce konferencja zatytułowana *Individualizing Foreign Language Instruction*. Taki też tytuł nadano publikacji pod redakcją Howarda B. Altmana i Roberta L. Politzera (1971). Prawie pół wieku temu poświęcono w niej szeroką uwagę zagadnieniom postawy studentów i nauczycieli wobec indywidualizacji nauczania, kosztochłonności i czasochłonności jej realizacji, metodom pracy, sposobom oceny i rozwijania umiejętności językowych. Rozważano także relację między teorią a praktyką dydaktyczną. I chociaż nie utożsamiano koncepcji indywidualizacji z nauczaniem jeden na jeden, z dialogiem przypisywanym tutaj relacji tutorskiej ucznia z mistrzem, to wyrażano już wówczas przekonanie, że

powinno się przestać traktować kolegia [*colleges* – przyp. B.K.-M.] i uniwersytety [...] jako agentów społecznej, moralnej i duchowej reformy, a rozpocząć proces pomagania im w stawianiu się ponownie tym, czym okazjonalnie bywały: opoką dla straconych nadziei,

zbawieniem dla odrzuconych, miejscem, w którym człowiek może spowodować, by umysł i wyobraźnia z powrotem odnosiły się do tego, do czego same są powołane. (Valdman 1971: 66)<sup>1</sup>

Valdman wyraża przy tym pogląd, że studenci potrafią nauczyć się diagnozować ich własne nawyki uczenia się i selekcjonować sposoby najbardziej dla nich odpowiednie. Nie tylko w obszarze edukacji językowej.

Personalizacja kształcenia nie jest zatem ani tematem nowym, ani też szczególnie kontrowersyjnym. Panuje dość powszechna zgodność w kręgach pedagogów, psychologów i lingwistów co do skuteczności wyjątkowego i jak najbardziej zindywidualizowanego podejścia do kształcenia, niezależnie od dyscypliny, poziomu kształcenia i doskonalonych umiejętności. Warto pamiętać, że personalizacja to odpowiedź na potrzeby i możliwości osoby uczącej się, a nie separacja jednostek w poszukiwaniu samodzielnych rozwiązań, co z kolei określa się mianem indywidualizacji działania (Zaborek, Puszcz, Dąbrowski 2011). Dlaczego zatem, mimo kilkudziesięcioletniej już tradycji w nauce światowej, mimo bezprecedensowego postępu w rozwoju technologii informacyjnych, udostępniających świat i wiedzę o nim już prawie każdej jednostce na Ziemi, dzisiaj wciąż jeszcze zadajemy sobie w polskiej uczelni pytanie: czy relacja akademickiego mistrzostwa pomiędzy tutorem a studentem jest skazana na elitarność?

Niniejszy tekst jest próbą znalezienia odpowiedzi na to pytanie i propozycją prześledzenia w tym celu pewnych kulturowo i społecznie ugruntowanych, widocznych w przestrzeni społecznej motywów, przez które nieustannie krąży ono jako pytanie o sens tzw. nauczania dla jakości (*Quality Teaching Model*)<sup>2</sup> w masowym, demokratycznym

---

<sup>1</sup> Tłum. z j. angielskiego – B.K.-M.

<sup>2</sup> New South Wales Department of Education and Training, we współpracy z Jennifer Gore oraz Jamesem Ladwigiem z University of Newcastle, zbudowali tzw. Model Nauczania dla Jakości (*Quality Teaching Model*) jako pedagogiczne podejście określone poprzez trzy wymiary: Jakość intelektualną (*Intellectual*



społeczeństwie europejskim. Nie sposób tutaj poruszyć kompleksowo wszystkich wątków istotnych dla ukazania konstytuowania się określonego profilu uniwersytetu publicznego w Polsce powojennej i Polsce pomileniowej, jak też roli studenta i ucznia w tych strukturach. Proponuję jednak przyjęcie dwóch zasadniczych perspektyw patrzenia na zagadnienie elitarności kształcenia wyższego w obecnej sytuacji historycznej i kulturowej naszego kraju. Są one oparte przede wszystkim na panujących wokół tego zagadnienia, różnicujących się wobec siebie dyskursach społecznych, określanych przez różne praktyki dyskursywne. Te, jak wiadomo, stanowią zwykle pomost między stosowanym językiem a interakcjami społecznymi, opisującą je teorią socjologiczną oraz efektami krytycznej filozofii analitycznej, dzięki którym każda rzeczywistość społeczna jest rzeczywistością znakową i przez to dyskursywną (np. Duszak, Fairclough (red.) 2008; Wodak 2011). Pierwsza perspektywa jest zewnętrzna wobec akademii i można w jej ramach przyjąć założenie: tak, tutoring ma nie tylko możliwość, ale i pożądaną szansę na podnoszenie akademickiej elitarności. Proelitarna optyka, oparta na dyskursie neoliberalnym (choć nie jest to jedyna opcja) wykorzystuje między innymi parametry **jakości usługi** oraz koncepcję **kultury organizacji** (Handy, Aitken 1986). Druga perspektywa, którą określiłabym jako wewnętrzną wobec uniwersytetu, odnosi się do tradycji *artes liberales* i wyraźnie sprzeciwia się elitarności mającej na celu tworzenie wyłącznie kapitału ekonomicznego. Ów sprzeciw nie oznacza dyskwalifikacji czy deprecjacji jakości kształcenia, stanowi jednak ramę **dla innych dyskursów: prodemokratycznego oraz metodycznego**. Pierwszy bazuje na retoryce wykluczenia edukacyjnego i wyrównywania szans dla grup nieuprzywilejowanych społecznie i kulturowo (bez dostępu do edukacji różnego szczebla), a drugi instrumentalizuje jakość poprzez sprowadzenie jej do swoistego innowacjonizmu pedagogicznego

---

*Quality*, rozwój myślenia wyższego rzędu), Jakość środowiska uczenia się (*Quality Learning Environment*, atmosfera i relacje) oraz Ważność (*Significance*, znaczenie i inspiracje). Tłum. pojęć – B.K.-M.

i mistrzostwa technicznego. W obu przypadkach elitarność jest objęta innymi systemami tworzenia oraz interpretacji znaczeń opisujących jej parametry, funkcje i cele.

Obie perspektywy nie są jednak do końca satysfakcjonujące i kompletne, ponieważ zaniedbują z jednej strony szeroko rozumiany czynnik międzyludzkich relacji, a z drugiej – aspekty realiów ekonomicznych. W kolejnych akapitach tego tekstu przedstawię bardziej szczegółowo, jakie elementy uprawomocniają i konstytuują moim zdaniem te dwa możliwe sposoby potraktowania pytania o elitarność tutoringu. Docelowo jednak zaproponuję trzecią perspektywę opartą na kompromisie, w ramach którego tutoring nie musi walczyć o pozycję elitarności, gdyż staje się podbudową całej struktury mentalnej, merytorycznej i organizacyjnej instytucji uniwersytetu.

## Perspektywa zewnętrzna – pożądana elitarność tutoringu

Podjmując dyskusję nad elitarnością edukacji spersonalizowanej, należałoby wrócić do pewnych istniejących już od co najmniej dwóch stuleci tradycji funkcji uniwersytetu, zgodnie z którą postrzegano tę instytucję jako placówkę przede wszystkim badawczą albo głównie dydaktyczną. Dzisiejsza uczelnia wyższa spełnia po trosze każdą z tych funkcji, ale w czasie jej rozwoju proporcje te układały się różnie w zależności od kulturowo-historycznych uwarunkowań danego społeczeństwa w określonym czasie, tworząc uczelnie o bardziej elitarnym lub bardziej funkcjonalnym profilu. Debata ta zasadniczo jest także obecna dzisiaj w Europie, w tym w Polsce, kiedy to orientację badawczą uważa się z reguły za bardziej elitarną. Taki punkt widzenia jest promowany zarówno w dyskursie tradycyjnej edukacji w duchu *artes liberales*, jak i w dyskursie neoliberalnym (rankingi, parametryzacja osiągnięć tudzież rozliczanie z badań oraz publikacji). Uniwersytet elitarny to za Kazimierzem Twardowskim pewne sanktuarium, miejsce otoczone specjalnym szacunkiem, znajdujące

się poza zasięgiem mas (Brzeziński, Nowak (red.) 1997: 10). Co więcej, idąc tropem ww. autorów, winna to być placówka rozwijająca metodologię badań, gdyż tylko badania prowadzą do poznania prawdy obiektywnej, możliwej do naukowego udowodnienia. Tak pojmowany uniwersytet badawczy nie może być też uzależniony od finansowania zewnętrznego, gdyż zależność ta niesie ryzyko konieczności doraźnej realizacji polityki państwa, czego uniwersytet badawczy z założenia czynić nie powinien. Do kategorii uniwersytetów badawczych zaliczał się także model Oxbridge, w którym edukacja powszechna w duchu sztuk wyzwolonych nie miała mieć celu utilitarnego. Jeśli rozważamy zatem elitarność tutoringu z perspektywy jego umotywowanego oksfordzką tradycją osadzenia w historii, jego pozycja jest niepodważalna i oczywista – jest to formuła pozwalająca na rozwijanie największego i najwyższego potencjału studentów, bez zwracania uwagi na rynkowe aspekty takiej edukacji. Jak się jednak okazuje, taka ocierająca się o elityzm perspektywa elitarności tutoringu nie jest oczywista w Polsce, gdzie tak w okresie realnego socjalizmu, jak i w ostatnich dwóch dekadach zmian systemowych, nacisk kładziono raczej na zwiększenie powszechności dostępu do edukacji, niż na podnoszenie jej jakości dla węższej grupy studentów.

Zmianę tego stanu rzeczy można wiązać między innymi z faktem, że od 1999 roku szkolnictwo wyższe w Polsce zaczęło realizować postanowienia procesu bolońskiego, w którym zupełnie nowych znaczeń nabrały pojęcia jakości kształcenia, a uniwersytet zaistniał w dyskursie polityczno-społecznym jako organizacja podlegająca ekonomicznym i demograficznym uwarunkowaniom. Semantyka określeń dla uczestników, zjawisk i procesów należących do kultury uczelni zaczęła obfitować w paralele nazewnictwa ekonomicznego, co niezmiennie budzi spore kontrowersje w środowiskach akademickich, zwłaszcza humanistycznych i społecznych. Nie zmienia to jednak faktu, że skoro zmieniający się uniwersytet zaczęto postrzegać jako organizację usługową, przedsiębiorczą czy uczącą się (por. Musiał 2013), to elementy jej działania mogą też być postrzegane w kategoriach kultury organizacji. Nie jest moim celem ocenianie znaczenia

tego zjawiska dla funkcji uniwersytetu, a zaledwie wskazanie na pewne metaforyczne przeniesienia (jakkolwiek ze świadomością, iż niosą one określone praktyki społeczne i komunikacyjne), które mają określone uzasadnienie i mogą posłużyć jako dyskursywne ramy interpretacyjne dla postrzegania edukacji spersonalizowanej w polskim systemie publicznego szkolnictwa wyższego.

Pierwszym godnym uwagi tropem jest koncepcja jakości kształcenia postrzeganej jako **jakość usługi** (edukacyjnej). I chociaż toczą się spory, czy należy studenta określać klientem, kształcenie usługą, a uniwersytet przedsiębiorstwem, warto przyrzeć się pewnym definicjom stworzonym na użytek budowania koncepcji jakości usługi w sensie globalnym (por. Karpińska-Musiał 2012) i porównać ich przystawalność do usługi w edukacji. Postrzega się jakość usługi różnie, u różnych specjalistów w dziedzinie, jako porównanie jakości oczekiwanej z jakością doświadczaną (Grönroos 1983: 58), „najwyżej ceniony zbiór cech w stosunku do poziomu możliwego do osiągnięcia” oraz „stabilność parametrów” (np. w ISO 9000) (Hornowska 2003: 111), zgodność z określonymi normami i subiektywna ocena klienta (Payne 1996: 264). Mówi się też o „jakości relacji”, wyznaczonej oceną relacji profesjonalnych i społecznych zachodzących w procesie świadczenia usługi (Hornowska 2003: 111). Szczególnie frapujący w kontekście analizy mechanizmów jakości w kształceniu instytucjonalnym wydaje się jednak model pięciu luk, który mówi o pięciu możliwych obszarach, w ramach których może nie dochodzić do spełnienia jakości usługi w sensie ogólnym. Są to potencjalne rozbieżności między: 1) oczekiwaniami klienta a postrzeganiem ich przez zarządzających instytucją; 2) postrzeganiem przez zarządzających instytucją potrzeb klienta prawidłowo a złą specyfikacją tych usług; 3) standardem usługi a jego realnym wykonaniem przez pracownika; 4) poziomem oferowanych usług a komunikacją zewnętrzną; 5) usługą oferowaną a otrzymaną (Parasuraman, Zeithaml, Berry 1985). Każda z luk może znaleźć odniesienie do kontekstu instytucjonalnego uniwersytetu. W przypadku pierwszej należałoby mówić o zrozumieniu potrzeb studentów co do treści programowych

i jakości dydaktyki przez decydentów odpowiedzialnych za te sprawy, począwszy od stosownych ministerstw po planistów i komisje programowe danej jednostki. Inną możliwością jest prawidłowe rozeznanie potrzeb studenta, ale nieadekwatny dobór treści i metod kształcenia do osiągania określonych, założonych programem efektów kształcenia (niezależnie od przedmiotowej dyscypliny). W efekcie może to prowadzić do tworzenia nieatrakcyjnej oferty edukacyjnej. Trzecia opcja to rozdział między opisem zakładanych treści a realnym ich zrealizowaniem (nieadekwatność tematyki do treści sylabusów). Luka czwarta może dotyczyć relacji między realnym wykonaniem a stopniem i efektywnością komunikowania o tym, celem promowania i zdobywania uwagi oraz zainteresowania studenta. I ostatnia piąta luka to kluczowa dychotomia między usługą oferowaną a otrzymaną, w obszarze której gwarancją sukcesu jest przewyższanie wręcz poziomu oczekiwań studentów poprzez nieskazitelną renomę kadry akademickiej, merytoryczną eksperckość oraz pozytywny, inspirujący stosunek do uczących się. Elżbieta Hornowska, pisząc o jakości usługi w edukacji, wyróżnia kryteria, które korelują z wnioskami wynikającymi z analizy modelu pięciu luk. Według tej autorki, jakość usługi edukacyjnej budują „efektywna organizacja procesu kształcenia, zróżnicowanie oferty edukacyjnej, jasne określenie wymagań wobec studentów, kompetencje osób prowadzących zajęcia, jakość relacji z wykładowcami, oraz dostęp do działań wspomagających kształcenie” (Hornowska 2003: 121). Wyjątkowo zbieżne są też wnioski Haliny Stasiak, która sądzi, że „to, co potocznie uważa się za autorytet nauczyciela, zbudowane jest w znacznej mierze na zbieżności oczekiwań i wyobrażeń uczniów z postawami konkretnego człowieka, który pełni rolę nauczyciela” (Stasiak 2008: 221). Natomiast A. Parasuraman, Valarie A. Zeithaml i Leonard L. Berry (1993), co także warto zauważyć w odniesieniu do usługi edukacyjnej, sformułowali na użytek pomiaru usługi w sensie globalnym kategorie: niezawodności, odpowiedzialności, pewności (z elementami takimi jak kompetencje, uprzejmość, bezpieczeństwo, zaufanie), empatii (w jej ramach komunikacja, dostępność, znajo-

mość potrzeb klienta – ucznia?) oraz materialną obudowę usługi (w przypadku tutoringu do kreowania pożądanej *immediacy* pomiędzy studentem a tutorem (Mehrabian 1968) potrzebny jest raczej zaciszny gabinet, a nie korytarz lub tłumna świetlica szkolna).

Jak widać, paralele istnieją, ale w rzeczywistości, w przypadku edukacji każdego poziomu najbardziej istotnym narzędziem pomiaru spójności oczekiwań z realnym doświadczeniem będzie relacja na dolnym szczeblu działania: między studentem a tutorem. Student oceni jakość oferty (tutaj: głębię jego doświadczenia edukacyjnego) nie tylko przez pryzmat ilości materiału i jego różnorodności, ale przede wszystkim przez „formę jego podania” i przez pryzmat własnego poczucia spełniania się jako osoby. Jak bowiem udowadniają np. Diane M. Christophel (1990), Janie H. Wilson (2008) oraz Wilson i Kelli W. Taylor (2001), przy okazji badań nad efektywnością pisania akademickiego jako narzędzia dydaktycznego, wzrost owej *immediacy*, rozumianej jako bezpośredniość kontaktu i udzielania informacji zwrotnej poprzez werbalne i niewerbalne sygnały w dialogu na temat tekstu pisanego, ma bezpośredni wpływ na wzrost motywacji i wiedzy studenta. A zatem, aspekty niezawodności, empatii, pozytywnej relacji w procesie bezpośredniego kształcenia są najbardziej znaczącym kryterium oceniania jakości, i to w jej najmniej zmerkantylizowanej odsłonie.

Owe oddolne działania nauczycieli akademickich, prowadzące bezspornie do procesualnego konstruowania wiedzy wspólnie ze studentami, łączenia samorozwoju podopiecznych z poszerzaniem ich wiedzy, dialogu poznawczego wyabstrahowanego od polityki zewnętrznej czy też ideologii edukacji, tworzą immanentną część, jeśli nie podstawę, kultury akademickiej. Skoro tak jest, to dyskurs ekonomii podsuwa także inną typologię, przez którą można prze-filtrować jakość form kształcenia z prezentowanej perspektywy zewnętrznej. Mowa o różnych modelach **kultury organizacji**. Jest ich wiele w literaturze poświęconej temu szerokiemu tematowi (np. Hofstede, Hofstede, Minkov 2011; Czapiński, Panek 2007; Zaborek, Puszcz, Dąbrowski 2011). Ogólnie rzecz biorąc: kultura organizacji

jest pewnym zestawem norm, zachowań, wartości i założeń kulturowych, które pozwalają jej uczestnikom unikać niepewności, czuć się częścią wspólnego kodu nie tylko językowego, ale także niewerbalnego. Kody te przejawiają się w artefaktach, języku, nazewnictwie oraz zachowaniach (por. March, Olsen 2005), a ich znajomość pozwala organizacji istnieć i realizować jej cele<sup>3</sup>. W analizie tego zagadnienia często pojawia się klasyfikacja Charlesa Handy'ego i Roberta Aitkena (1986). Według niej, istnieją cztery podstawowe typy kultury organizacji, nawiązujące do mitologicznych postaci uosabiających określone przymioty, odnajdywane w strukturze relacji: kulturę władzy (Zeusa), kulturę zadań (Ateny), kulturę ról (Apolla) oraz kulturę wolności (Dionizosa). Pierwsza oparta jest na hierarchicznej strukturze i władzy jednostki, która realizuje cele organizacji poprzez posłuszeństwo podwładnych. Kultura ta jest stosunkowo bliska kulturze Apolla, w której hierarchia jest mocno odczuwalna poprzez strukturalne zależności, biurokrację oraz wytyczanie i wykonywanie określonych ról nadawanych przez przywódcę. Kultura Ateny natomiast bazuje na eksperckości i kompetencjach jej członków, którzy w zespołowej współpracy realizują wspólną misję swojej organizacji. Działania te mają przynieść efekt, który liczy się bardziej niż proces. Natomiast kultura Dionizosa to kultura wolności jednostki, działań autonomicznych, w których słabo widoczna jest wspólna wizja dla dobra organizacji.

Uczelnia wyższa jako organizacja ucząca się może realizować i reprezentować po trosze elementy każdego z tych typów kultur, chociaż zapewne dominacja jednej lub drugiej zależy także od wspomnianych wyżej historycznych i społeczno-kulturowych tradycji, warunkujących rodzaje relacji między członkami akademii. Według diagnozy społecznej Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka dotyczącej Polski z 2007 roku, „Żyjemy w kraju coraz bardziej efektywnych jednostek i niezmiennie nieefektywnej wspólnoty” (Czapiński, Panek 2007: 273). Z pewnością polski uniwersytet publiczny nie jest wyłącznie

---

<sup>3</sup> Por. także Lipińska 2010: 124.

kulturą Zeusa; hierarchia nie jest aż tak sztywna i istnieje doza autonomii badawczej, w której pierwiastek dionizyjski znajduje swoje echa. Ciekawe jest natomiast poczynienie referencji do kultury ról i zadań. Jest to pewna dychotomia, która potencjalnie odbija się w omawianej dialektyce dwóch tytułowych perspektyw. Założmy, że dyskurs efektywności słyszalny w neoliberalnym ujmowaniu potencjału kształcenia to kultura Ateny. Pytanie – czy realizacja wspólnej misji, jaką jest kształcenie młodych pokoleń przez kompetentnych ekspertów (mistrzów) w celu przygotowania ich nie tylko do rynkowej funkcjonalności, ale też do aksjologicznej i personalnej samosterowności (a do tego przygotowuje tutoring), jest błędnym założeniem? Apollińska kultura ról to kultura podporządkowania swych działań otrzymanej funkcji, zatem także obecna w uczelni publicznej rozumianej jako mechanizm systemowy. W duchu krytycznego oglądu sytuacji, nie sposób pominąć tu analogii do optyki uniwersytetu elitarnego, w którym ścieżka kariery jest także mocno hierarchiczna i zależna od poziomu osiągnięć oraz doświadczenia, pozwalających na pełnienie kolejnych funkcji w strukturze. To paradoksalna przewrotność definicji, ale w ten sposób elitarność tutoringingu stawia go w szranki z jednej strony dyskursu proelitarnego w strukturach konserwatywnych, systemowych instytucji, a z drugiej strony dyskursu proelitarnego w optyce neoliberalnego narzędzia doskonalenia utylitarnego. W każdym przypadku jednak, jako przykład kształcenia odpowiadającego na potrzeby studentów we współczesnych warunkach społecznych, jest opcją stawiającą na dążenie do doskonałości, i ten fakt powinien stać ponad jego funkcjonalną, systemową, definicyjną odsłoną.

## **Perspektywa wewnętrzna: tutoring nie jest „skazany” na elitarność i może być ofertą dla wszystkich chętnych**

Tutoring akademicki może też przyjąć oblicze trochę inne, spoglądające życzliwiej w stronę masowego uniwersytetu o bardziej dy-



daktycznym nachyleniu. Poprzez analogię do opcji przedstawianej powyżej, należy tu nawiązać do tradycji uniwersyteckiej, w której obok badań misją uczelni jest przygotować studentów do pełnienia funkcji zawodowej w danym społeczeństwie. Tradycję tę budował już na przełomie XIX i XX w. jeden z reprezentantów Nowego Wychowania, niemiecki pedagog Georg Kerschensteiner, tworząc koncepcję „szkoły pracy” i opierając nauczanie na utylitarnych założeniach budowania kapitału społeczno-ekonomicznego państwa. W tej optyce zadaniem kształcenia jest przygotować obywatela dobrze funkcjonującego i gotowego do pracy, a uczelnie nie uciekają od dofinansowania ze strony państwa lub jego patronatu, przez co są wówczas uwikłane w mechanizm realizowania jego interesów zgodnych z dominującą ideologią polityczną. Sięgając jeszcze wcześniej, do XI wieku i pierwszego europejskiego Uniwersytetu w Bolonii, obserwujemy też znaczący wpływ elitarnej grupy studentów na treści i sposób realizacji programów kształcenia. Jak podają Brzeziński i Nowak (1997), również XV-wieczny Uniwersytet St. Andrews w Szkocji nie unikał subsydiowania przez państwo, łączył funkcje badawcze z kształceniem zawodowym i dawał wzór uniwersytetom korporacyjnym (np. modelowi uniwersytetu dydaktycznego w USA – *teaching colleges*) oraz związkowym (np. London University). Przed wszystkim więc różnicującą cechą akademii w perspektywie dydaktycznej jest zakres dostępności oferty edukacyjnej, jaką stanowi tutoring akademicki. Jest to zdecydowanie dostęp szerszy i stąd też należałoby przyrzeć się dwóm rodzajom dyskursu, wiążącym się z demokratycznością tutoringów. Jeden stanowi **dyskurs krytyczny**, dotyczący między innymi wykluczenia części społeczeństwa z dostępu do edukacji o najwyższej jakości, a także patrzący na ideologiczne uwikłanie zjawisk w edukacji, wynikające z wieloznaczności pojęć konstytuujących rzeczywistość społeczną. Drugim jest **dyskurs traktujący tutoring jako metodę**, a więc sprowadzający go do formy pracy ze studentem według określonego schematu, określonymi narzędziami i dla określonych celów.

W przypadku pierwszego głos pedagogiki krytycznej wskazuje na antyegalitarny rys oferty tutoringowej, która w swych pierwotnych założeniach celuje w studenta najlepszego, by pozwolić mu osiągać jeszcze wyższe poziomy wtajemniczenia. Kontrargumentem, jakiego można tutaj użyć bez analizowania prawidłowości tego faktu, a także ze świadomością pewnego uproszczenia, jest założenie, że i tak, co pokazuje praktyka, nie każdy w danej instytucji skorzysta z oferty spersonalizowanej edukacji, nawet mimo jej dostępności. Oczywiście mechanizmy stojące za obydwoma efektami selekcji, jak i skala ich konsekwencji, są różne. Oferta spotkań indywidualnych na uczelni może być dostępna i otwarta dla wszystkich chętnych, jednak nawet gdy pominiemy aspekt finansowania (społeczny w swym podłożu, ale i polityczny), to proces rekrutacji prawdopodobnie w każdym przypadku zweryfikuje skalę dostępności poprzez kształt finalnego grona odbiorców. Doświadczenie to spotyka praktycznie uczestników każdego przypadku wdrożeń tutoringów w kontekście szkolnym oraz akademickim, jakie znane są w ostatnich latach w Polsce (por. Czekierda, Fingas, Szala (red.) 2015). Tutoring nie jest możliwy do realizacji w skali masowej z racji swojej podstawowej natury: ściśle interakcyjnej (Brzezińska 2008), wymagającej spersonalizowanej uwagi i elastyczności tutora wobec każdego uczestnika, a od uczestnika sprawczej aktywności i gotowości do intelektualnie wymagającego dialogu. Co więcej, jak zauważają praktycy i badacze tego tematu, jest to praca bazująca na wzajemnej dobrowolności, autonomii, typowaniu zupełnie niepowtarzalnych ścieżek poszukiwań dla każdego tandemu uczeń – tutor. Czy jest to więc oferta możliwa do wykorzystania przez system masowego kształcenia? Czy każdy student, jak i każdy nauczyciel jest na to gotowy?

W odniesieniu zaś do drugiego zagadnienia, czyli oglądu tutoringów jako innowacyjnej metody, znajdujemy również dwojakiego rodzaju kontrowersje: mechanizację i instrumentalizację metodyczną, oraz zagrożenie przekroczenia cienkiej granicy **innowacjonizmu**, który Zarycki (2014) porównuje do swoistej ideologii wymuszenia. Zatrzymajmy się nad nimi przez moment. Orientacja metodyczna tutoringów

znajduje swoje uzasadnienie w uniwersytecie dydaktycznym. Można też śmiało wpisać tutoring w metody pracy z uczniem zdolnym oraz strategię uczenia się językowego, takie jak np. strategia akceleracji, technika swobodnego tekstu, metody aktywizujące myślenie uczniów (konwergencyjne i dywergencyjne), a także metody pytań problemowych, ośrodków tematycznych itp. (por. O'Malley, Chamot 1990; Oxford 2002). Najbliżej pracy tutorskiej, jeśli określić ją metodą, leży teoria uczenia się do mistrzostwa, in. metoda stałego postępu, pozwalająca uczniom opanowywać wiedzę we własnym tempie (por. Bandura 1974) przy jednocześnie silnej autorefleksji i metapoznawczym oglądzie własnego procesu uczenia się (por. Dickinson 1987; Ellis 1994; Filipiak 2011). Zgadzając się z Jarosławem Jendzą, że nie należy poddawać tutoringowi instrumentalizacji typowej dla określania go metodą w związku z zagrożeniem, że wówczas „uruchamiamy rozum instrumentalny i zaczynamy myśleć skutecznymi środkami i spektakularnymi efektami” (por. Jendza tutaj), osobiście także ostrożnie podchodzę do takiej klasyfikacji. Traktowanie tutoringowi jako metody kształcenia, jakkolwiek bardzo uważnego i intelektualnie stymulującego, z racji zamykania go wówczas w klatce definicji „metody” obiera go z jego subtelnej aury zmiennego kierunku przepływu wiedzy i uwagi pomiędzy tutorem-mistrzem a uczniem-podopiecznym. I chociaż teorie kształcenia zmieniały się na przestrzeni wieków od frontalnej, opartej na kolekcjonowaniu wiedzy po autonomizujące teorie procesualnego ciągu wymiany konstruktów wiedzy, to właśnie w tutoringowi te dwa paradygmaty spotykają się, naprzemiennie się zazębiając i oddając pola jeden drugiemu. Metodyczne podejście wymagałoby prawdopodobnie ujednoczenia narzędzi, określenia celów i efektów, opisu działania w ramach jednego wybranego paradygmatu. Miałoby funkcję ograniczającą. Nie znaczy to jednak, że nie ma ono swojego miejsca i znaczenia dla upowszechniania tutoringowi w kształceniu systemowym. Łatwiej jest bowiem poszerzać dostępność tej usługi i wyraźnie zarysować jej funkcję przed potencjalnym odbiorcą, jeśli jest wyraźnie zakreślona struktura działania, prowadzona do kilkunastu spotkań, bazująca na określonych narzędziach

i technikach pracy, aniżeli propagować ulotnego ducha wiedzy filozoficznie dryfującego w zaledwie lekko, chaotycznie postymulowanej wyobraźni mało uświadomionego studenta. A zagrożenie taką wizją nastąpiłoby prawdopodobnie, gdyby traktować tutoring wyłącznie w kategoriach kolejnej teorii kształcenia. Niezmiennie więc pozostaje on, moim skromnym zdaniem, hybrydą obu podejść, która poszukuje swojego samookreślenia w polskiej rzeczywistości akademickiej i czeka na epistemologiczne umocowanie w systemie kształcenia.

Metodycznie zorientowana perspektywa niesie jeszcze jedno, wspomniane wyżej zagrożenie. Jest nim przekroczenie trudno uchwytniej, chociaż coraz bardziej identyfikowalnej granicy pomiędzy innowacją a innowacjonizmem, określanym przez Zaryckiego (2014) jako ideologia innowacji, nowy rodzaj „mistycyzmu” w obrazie tworzenia nowego „ładu działaniaowego” w społeczeństwie wiedzy i informacji. Dlaczego ta granica jest płynna? Otóż innowacja dydaktyczna (metodyczna) to koncepcja już uprawomocniona i moszcząca sobie wygodne miejsce w dyskursie dydaktyki przedmiotowej. Za nią stoi także pedagogika innowacji (*innovation pedagogy*), która, zrodzona koncepcyjnie w Uniwersytecie w Turku, oznacza nie tyle działania zróżnicowane i skuteczne dla danego celu dydaktycznego (lub w obszarze każdej innej instytucji), ile podejście dydaktyczne nauczyciela (przywódcy), prowadzące do zdobycia wiedzy kompetencji do bycia innowacyjnym i kreatywnym przez ucznia (pracownika) (Kairisto-Mertanen, Kettunen, Penttilä 2013). Jest to koncepcja silnie pragmatyczna, jednak jej odpryski są także widoczne w edukacji. Gamifikacja, grywalizacja, metody aktywizujące – to pokłosie pedagogiki innowacji. Jednak swoisty przesyt hasłami innowacji prowadzi zdaniem Zaryckiego do kreowania ideologii „innowacjonizmu”, który jest raczej bezkrytycznym nastawieniem na sukces, progres, radzenie sobie ze zmianą, a nawet celowe jej generowanie w celu legitymizacji nieustannej pogoni za nowością i konieczności akceptacji innowacji. Narzędziem tego działania są także określone praktyki dyskursywne, oparte na tzw. reżymach/trybach uzasadniania (*modes of justification*) (Boltanski,

Chiapello 2006), które definiują wartości postrzegane w danym czasie jako kluczowe i ważne, a więc motywujące i ekscytujące. Rodzą one oddanie się zadaniu i misji, a więc powodują autentyczność oraz identyfikację z zadaniem, co znowu jest faktem o wielu twarzach. Czy bowiem identyfikacja z zadaniem – własna oraz podopiecznego – nie jest pożądanym celem każdego dydaktyka? Aspekt identyfikacji niesie z kolei mistyczny wymiar, który nawiązuje do systemu aksjologicznego i wyznawanych wartości. Tutaj już pojawia się zakręt, za którym autor tej koncepcji zauważa efekt uboczny: mocowanie mechanizmów wykluczenia edukacyjnego i polityki grup uprzywilejowanych ekonomicznie. A więc coś, czego dyskurs prodemokratyczny chciałby właśnie uniknąć i wyeliminować. Obok więc zadowolenia w sferze mającej na celu progres i zmianę, nieuchronnie pojawia się potencjalne rozczarowanie w sferze wartości na innym biegunie ideowym. Ta naprzemiennosc jest prawdopodobnie nieodłącznym „trybem uzasadniania” dla tutoringu jako oferty kształcenia w dzisiejszej akademii, dopóki nie doczeka się on pewnej ramifikacji w terminologii oraz naukach humanistyczno-społecznych. Z drugiej strony, czyż wtedy nie nastąpi jego „zamknięcie”, zapakowanie w szereg wielu innych paradygmatów finalnie zdefiniowanych? Czy nie warto pozwolić tutoringowi na nieustanne poszukiwania, otwartość na każdy indywidualny kontekst kształceniowy?

## Perspektywa trzecia: kompromis, czyli tutoring jako filozofia życia według określonych wartości

Tutoring nie stanowi dydaktycznego nowinkarstwa. Nie powinien być też obiektem ideowej żonglerki między neoliberalnym a liberalnym i demokratycznym uniwersytetem. Pamiętajmy, że w tradycji uniwersytetu znalazły się także uczelnie kultywujące rozwiązania łączenia badań i dydaktyki, oparte na wolności uprawiania i popularyzowania nauki (np. Uniwersytet Humboldtów). A więc kompromisy są możliwe. Poszukując odpowiedzi na pytanie zadane

w tytule artykułu: czy tutoring jest skazany na elitarność, każdy indywidualnie mógłby sobie odpowiedzieć najpierw na pytanie: czy moje życie (zawodowe, osobiste) jest skazane na elitarność? A to oznacza, przykładowo:

- czy jestem w swym postępowaniu autentyczna/-y?
- czy potrafię doświadczać przepływu (*flow*) jako nauczyciel/ człowiek?
- czy jestem uczciwa/-y i zaangażowany/-a w to, co robię?
- czy mam nieustanny głód wiedzy i pragnienie jej pogłębiania?
- czy cenię sobie wdzięczność moich podopiecznych/współpracowników/rodziny? (czy w ogóle umiem ją wzbudzać?)
- czy potrafię być świadomy/-a siebie i innych, uważna/-y i zwyczajnie po ludzku życzliwy/-a?
- czy umiem słuchać innych, a także siebie? (empatia wobec innych, ale i asertywność)
- czy umiem pozytywnie patrzeć na rzeczywistość i ludzi wokoło?

Tutoring jest bowiem w ludziach i wyznawanych przez nich wartościach. Ludziach, którzy przychodzą na spotkania tutorskie, i którzy je organizują, przygotowują i oddają w nich siebie drugiej osobie. A także przyjmują tę drugą osobę. Edukacja to także dialog dusz, a nie tylko intelektu dwóch autonomicznych jednostek. Jak twierdzi Piotr Zamojski, *universitas* jest w nas i my sami go zatracamy, gubimy w gąszczu dyskursywnych rozgrywek lub administracyjnych działań, skupiając się na tym, co nie jest najważniejsze<sup>4</sup>.

W odniesieniu do tytułowego kompromisu chcę postawić tezę podsumowującą: w uczelni wyższej należałoby tworzyć ofertę zarówno dla wielu (demokratyczna opcja), jak i dla wybranych (opcja elitarna). Czyż bowiem rezygnacja z tutoringów nie jest zarazem przykładem wykluczania edukacyjnego wobec tych, którzy są gotowi i ambitni, by osiągać akademickie szczyty? Ta grupa niknie

---

<sup>4</sup> Z wystąpienia na Debacie oksfordzkiej 19 stycznia 2015 na WF UG pt. „Studenci zawodzą Uczelnię – Uczelnia zawodzi studentów: jak spotkać się w pół drogi?”

w tłumie dzisiejszego uniwersytetu uśrednionego. Gubi się pośród różnych motywacji i możliwości dzisiejszego studenta. A nie jest wcale grupą małą, co pokazał Projekt IQ realizowany przeze mnie w latach 2014–2016, w którym udział wzięło łącznie, dobrowolnie, 222 studentów Uniwersytetu Gdańskiego<sup>5</sup>. Zgodziłabym się zatem z Barbarą Bokus (2009), która twierdzi, że:

tutoring nie jest dla każdego. I chociaż odbiega to od idei demokratyzacji kształcenia wyższego, należy jasno to powiedzieć: w ilości tkwią rozwiązania pożyteczne dla ogółu rozwoju społecznego, ale wśród tej ilości jest mniejsza część, która chce i może kontynuować tradycje kształcenia elitarnego, sięgającego do antycznych tradycji, klasyki, a wręcz ontogenetycznych podstaw kultury. (Bokus 2009)

Jest to prawdopodobnie powiew rozczarowania dla jednych, a nadziei dla drugich. Jednak mimo to sądzę, że tutoring w polskiej uczelni wyższej:

- stanowi ofertę opartą na wolności, pozwalającą na niewykluczanie najlepszych, zatem prodemokratyczną,
- kształci do doskonałości – jest więc alternatywą dla kształcenia ustandaryzowanego i masowego, umocowaną w dostępnych narzędziach dydaktycznych, a przez to definiowalną,
- pobudza do myślenia krytycznego poprzez praktykowanie pisania refleksyjnego (*reflective writing*), uznanego za najsilniejszy sposób konstruowania kompetencji metapoznawczych, akademickich oraz poznawczych (por. Ryan, Campa 2000; Fink 2003; Dymont, O’Connel 2007), a więc tworzy tym samym ofertę proelitarną.

---

<sup>5</sup> „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringu akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (IQ)”. Projekt finansowany ze środków funduszy norweskich i funduszy EOG, pochodzących z Islandii, Liechtensteinu i Norwegii oraz środków krajowych w ramach Programu Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego, którego Operatorem na terenie kraju jest Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Spełniając te warunki, spersonalizowana edukacja akademicka może stanowić fundament mentalnej, merytorycznej oraz strukturalnej substancji uniwersytetu. Może budować zupełnie nową kulturę akademicką, opartą na zespołowej, wspólnej wizji pracy dydaktyków i badaczy na rzecz studenta oraz na rzecz wizerunku uczelni jako kuźni talentów (z uwzględnieniem badań, które temu też służą). Uczelni innowacyjnej, przyciągającej studentów wszystkich: tych mniej i bardziej ambitnych, szukających wsparcia lub wyjątkowej stymulacji intelektualnej. Takiej, za którą tęskni każdy, kto przekracza próg uniwersytetu z zamiarem rozwijania siebie jako osoby. Warto zawalczyć o miejsce dla edukacji spersonalizowanej, gdyż „umiejętność kierowania własnym rozwojem jest dla człowieka miarą jego mądrości i jedną z dróg uniezależnienia się od losu” (Pietrasiański 1977: 5).

## Bibliografia

- Altman H.B., Politzer R.L. (red.). (1971). *Individualizing Foreign Language Instruction. Proceedings of the Stanford Conference*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Bandura L. (1974). *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bokus B. (2009). „Rola tutora w społeczności akademickiej. O kształceniu interdyscyplinarnym i relacji Uczeń – Mistrz”. Referat wygłoszony 1.06.2009 na seminarium „Rola szkolnictwa wyższego w kształtowaniu społeczeństwa wiedzy”. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Boltanski L., Chiapello È. (2006). *The New Spirit of Capitalism*. “International Journal of Politics, Culture, and Society” 18: 161–188.
- Brzezińska A. (2008). *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się*, red. E. Filipiak. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW: 35–50.
- Brzeziński J., Nowak L. (red.). (1997). *The Idea of the University*. „Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities” 50: 201–221.
- Christophel D.M. (1990). *The Relationships Among Teacher Immediacy Behaviors, Student Motivation, and Learning*. “Communication Education” 39(4): 323–340.



- Czapiński J., Panek T. (2007). *Diagnoza społeczna 2007*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego. Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie: 273.
- Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.). (2015). *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business.
- Dickinson L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duszek A., Fairclough N. (red.). (2008). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.
- Dyment J., O'Connell T. (2007). *Journal Writing on Wilderness Expeditions As a Tool For Sustainability Education: Reflections on the Potential and the Reality*. "Applied Environmental Education and Communication" 6: 139–148.
- Ellis R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Filipiak E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*. Gdańsk: GWP.
- Fink L.D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco, CA: The Jossey-Bass.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2011). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Tłum. M. Durska. Warszawa: PWE.
- Grönroos Ch. (1983). *Strategic Management and Marketing in the Service Sector*. Cambridge Mass.: Marketing Science Institute.
- Handy Ch., Aitken R. (1986). *Understanding Schools as Organisations*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hornowska E. (2003). *O pomiarze jakości usług w obszarze edukacji, [w:] Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, red. J. Brzeziński, A. Eliasz. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica: 111–126.
- Jendza J. (2016). *Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania*. [Artykuł w niniejszej publikacji].
- Kairisto-Mertanen L., Kettunen J., Penttilä T. (2013). *Innovation Pedagogy and Desired Learning Outcomes in Higher Education*. "On The Horizon" 21(4): 333–342.
- Karpińska-Musiał B. (2012). *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń – Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych*. „Nauka i szkolnictwo wyższe w Polsce widziane z perspektywy europejskiej” 2(40): 55–70.

- Lipińska J. (2010). *Zarządzanie przez wartości*. [http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk\\_pdf\\_2010/95\\_Lipinska\\_J.pdf](http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk_pdf_2010/95_Lipinska_J.pdf) [dostęp: 22.01.2016].
- March J.G., Olsen J.P. (2005). *Instytucje. Organizacyjne podstawy polityki*. Tłum. D. Sielski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Mehrabian A. (1968). *Some Referents and Measures of Nonverbal Behavior*. "Behavior Research Methods & Instrumentation" 6: 203.
- Musiał K. (2013). *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- O'Malley J.M., Chamot A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford R.L. (2002). *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*, [w:] *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, red. J.C. Richards, W.A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press: 124–132.
- Parasuraman A., Zeithaml V.A., Berry L.L. (1985). *A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research*. "Journal of Marketing" 49: 41–50.
- Parasuraman A., Berry L.L., Zeithaml V.A. (1993). *More on Improving Service Quality Measurement*. "Journal of Retailing" 69: 141–147.
- Payne A. (1996). *Marketing usług*. Tłum. G. Górską. Warszawa: PWE.
- Pietrański Z. (1977). *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa: Iskry.
- Ryan M.R., Campa H. (2000). *Applications of Learner-Based Teaching Innovations to Enhance Education in Wildlife Conservation*. "Wildlife Society Bulletin" 28(1): 168–179.
- Stasiak H. (2008). *Osobowość nauczyciela a jego autorytet*, [w:] *Perspektywy glotto-dydaktyki i językoznawstwa*, red. K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 213–224.
- Valdman A. (1971). *Criteria For the Measurement of Success in an Individualized Foreign Language Program*, [w:] *Individualizing Foreign Language Instruction. The Proceedings of the Stanford Conference*, red. H.B. Altman, R.L. Politzer. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers: 66–76.
- Wilson J.H. (2008). *Instructor Attitudes Toward Students: Job Satisfaction and Student Outcomes*. "College Teaching" 56(4): 225–229.

- Wilson J.H., Taylor K.W. (2001). *Professor Immediacy as Behaviors Associated with Liking Students*. "Teaching of Psychology" 28(2): 136–138.
- Wodak R. (2011). *Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*, [w:] *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf: 11–48.
- Zaborek M., Puszcz H., Dąbrowski Ł. (2011). *Zespoły po polsku: jak firmy działające na polskim rynku podnoszą swoją efektywność dzięki pracy zespołowej*. Gliwice: HELION.
- Zarycki T. (2014). *Innowacjonizm jako legitymizacja. Dyskursy innowacji, gospodarki opartej na wiedzy, społeczeństwa informacyjnego i pokrewne w perspektywie krytycznej*. „Zarządzanie Publiczne” 1(27). <http://www.iss.uw.edu.pl/zarycki/pdf/innowacjonizm.pdf> [dostęp 5.04.2016].



# Podziękowania

W tym miejscu nie może zabraknąć serdecznych podziękowań wszystkim Tutorom Projektu IQ za ich gotowość do dania mi, jako Kierownikowi Projektu, oraz sobie jako doświadczonym dydaktykom akademickim, **szansy** na przeżycie zmiany w murach Uniwersytetu Gdańskiego. Za wykazanie zainteresowania i chęci udziału w tym wspólnym eksperymencie edukacyjnym, o którym początkowo nie wiedzieli zbyt wiele. Obdarzyli mnie zatem ogromnym zaufaniem, za co jestem bardzo wdzięczna. To właśnie zaufanie i ciekawość wyzwoliły w nas wszystkich **potencjał**, który pozwolił nam na rzetelne zrealizowanie całego ponaddwuletniego projektu pomimo standardowych obciążeń dydaktycznych i naukowych. Wielu z nas doświadczało po drodze różnego rodzaju **zaskoczenia** – mniej i bardziej pozytywnego (np. ogrom pracy administracyjnej po stronie zarówno kadry Projektu, jak i samych Uczestników). Jednak wszystkie doświadczenia, jak pokazują artykuły oraz wypowiedzi w ankietach tutorów i studentów, przyniosły w ostatecznym rozrachunku niezwykłą **satysfakcję**. Bo sprostanie każdemu zadaniu, tym bardziej trudnemu, podnosi jej poziom i powoduje, że czujemy się spełnieni w naszych działaniach.

Dziękuję także Pani Ludmile Markowskiej, która jako Administrator Projektu dzielnie czuwała nad wieloma administracyjnymi procedurami i zawiązała dokumentację Projektu, w tym szczególnie raportami finansowymi i zamówieniami publicznymi, bez których żaden wydatek w ramach projektu nie mógłby być poczyniony. Dzięki terminowości i wysokim kompetencjom Pani Ludmiły Projekt finansowany z grantu międzynarodowego miał szansę na realizację z zachowaniem wszystkich procedur i przepisów obowiązujących uczelnię publiczną w Polsce.

Dziękuję też Paniom Sabinie Dudzińskiej oraz Monice Szulc, które zamiennie (Pani Dudzińska przez pierwszą połowę trwania Projektu, Pani Szulc w drugiej) zajmowały się obiegiem dokumentacji w ramach Rektoratu UG, dopilnowując realizacji faktur, podpisywania umów, raportów i czuwając nad poprawnością wszystkich dokumentów finansowych. Podziękowania składam także Opiekun Projektu z ramienia Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie, Pani Agacie Herńnik-Ślusarczyk, która była niezwykle pomocnym pośrednikiem między Uniwersytetem Gdańskim a Grantodawcą, pilnując merytorycznych prawidłowości podczas realizacji Projektu, wydatkowaniu budżetu oraz zgadzając się na proponowane w nim przesunięcia i zmiany. Bardzo doceniam przychylność, jaką okazywała Pani Herńnik-Ślusarczyk na etapie akceptowania dwóch Kart Zmian i dwóch Aneksów z nimi związanych, które pozwalały na maksymalne wykorzystanie powstałych w budżecie oszczędności i realizację nowych przedsięwzięć. Przyczyniły się one do nieustannego podnoszenia jakości działań projektowych, w szczególności do uświetnienia konferencji wieńczącej Projekt oraz opublikowania łącznie trzech monografii w jego ramach (poza studencką i tutorską, także autorskiej Kierownika Projektu).

Podziękowania składam także Pani Profesor Teresie Bauman, która zechciała zapoznać się z treścią tej monografii i napisać do niej recenzję wydawniczą. Niezwykle cenne uwagi merytoryczne z perspektywy badacza dydaktyki szkoły wyższej pozwoliły obu monografiom, w tym także studenckiej (do której również recenzję napisała Pani Profesor Teresa Bauman), zaistnieć jako rzetelne i strukturalnie dopracowane dzieła, stanowiące wspólne świadectwo wysokiej wartości Projektu IQ. Dużym wsparciem na etapie wstępnego redagowania tekstu, porządkowania graficznego oraz pośrednictwa między Autorami a Wydawnictwem w procesie korekt autorskich była w przypadku obu książek pomoc Pani Klaudii Jakubowskiej, asystentki zatrudnionej w Projekcie do spraw związanych z przygotowywaniem publikacji oraz organizacją konferencji.

Dziękuję także mojej Rodzinie, zwłaszcza Mężowi, który musiał nieraz wykazywać się dużą cierpliwością i zrozumieniem wobec

mojej bardzo częstej nieobecności (jeśli nie fizycznej, to mentalnej) w życiu rodzinnym. Realizacja tego Projektu była przez łącznie trzy lata bardzo poważnym Konkurentem dla mojej roli Matki trzech dorastających synów i Żony. Niezaprzeczalnie jednak wzbogacała mnie jako Człowieka oraz pracownika naukowo-dydaktycznego uniwersytetu.

Kończąc, ponownie czynię ukłon wobec poniżej przytoczonego Grona Tutorów Akademickich Uniwersytetu Gdańskiego, dzięki którym byłam w stanie zrealizować pewną wizję edukacji, w którą wierzę i której chciałabym być uczestnikiem w naszej uczelni. Dziękuję Wam wszystkim, wymienionym na tej liście, za akademicką przyjaźń i wzajemne uznanie.

#### LISTA TUTORÓW PROJEKTU IQ (Uniwersytet Gdański):

**dr Małgorzata Cackowska** (Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych)

**dr Anna Daszkiewicz** (Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Germańskiej, Katedra Językoznawstwa i Teorii Przekładu)

**dr Justyna Giczela-Pastwa** (Wydział Filologiczny, Instytut Anglistyki i Amerykanistyki, Katedra Translatoryki)

**mgr Paula Gorszczyńska** (Wydział Filologiczny, Instytut Anglistyki i Amerykanistyki, Katedra Translatoryki)

**dr Marta Grzechnik** (Wydział Filologiczny, Instytut Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej, Katedra Skandynawistyki)

**dr Grzegorz Grzegorzczyk** (Wydział Filologiczny, Instytut Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki)

**dr Jolanta Hinc** (Wydział Filologiczny, Instytut Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki)

**dr Magdalena Horodecka** (Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Teorii Literatury i Krytyki Artystycznej)

**dr Adam Jarosz** (Wydział Filologiczny, Instytut Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki)

**mgr Jarosław Jendza** (Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki)

**dr Liliana Kalita** (Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej, Katedra Rosjoznawstwa, Literatury i Kultury Rosyjskiej)

**dr Małgorzata Karczmarzyk** (Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki)

**mgr Dobrosława Korczyńska-Partyka** (Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej)

**prof. UG, dr hab. Aneta Lewińska** (Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Polonistyki Stosowanej)

**dr Dorota Majewicz** (Wydział Filologiczny, Instytut Anglistyki i Amerykanistyki, Katedra Językoznawstwa)

**dr Anna Malcer-Zakrzacka** (Wydział Filologiczny, Specjalista ds. Promocji Wydziału)

**dr Urszula Patocka-Sigłowy** (Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej, Katedra Rosjoznawstwa, Literatury i Kultury Rosyjskiej)

**dr Justyna Pomierska** (Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Polonistyki Stosowanej)

**dr Joanna Redzimska** (Wydział Filologiczny, Instytut Anglistyki i Amerykanistyki, Katedra Językoznawstwa)

**prof. UG, dr hab. Maria Sibińska** (Wydział Filologiczny, Instytut Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej, Katedra Skandynawistyki)

**dr Karolina Starego** (Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki)

**mgr Katarzyna Stępińska** (Wydział Filologiczny, Katedra Sławistyki)

**dr Monika Szuba** (Wydział Filologiczny, Instytut Anglistyki i Amerykanistyki, Katedra Kultur i Literatur Anglojęzycznych)



**dr Anna Toruńska-Sitarz** (Wydział Oceanografii i Geografii, Instytut Oceanografii, Zakład Biotechnologii Morskiej)

**dr Magdalena Wawrzyniak-Śliwska** (Wydział Filologiczny, Instytut Anglistyki i Amerykanistyki, Katedra Językoznawstwa)

**mgr Martyna Wielewska-Baka** (Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej)

**dr Aleksandra Wierucka** (Wydział Filologiczny, Katedra Kulturoznawstwa)

**dr Tomasz Wiśniewski** (Wydział Filologiczny, Instytut Anglistyki i Amerykanistyki, Katedra Kultur i Literatur Anglojęzycznych)

**dr Monika Woźniak** (Wydział Zarządzania, Katedra Informatyki Ekonomicznej)

**KADRA PROJEKTU IQ:**

mgr Ludmiła Markowska – Administrator Projektu

mgr Sabina Dudzińska / mgr Monika Szulc – osoby odpowiedzialne za rozliczenia i księgowość w Projekcie

Klaudia Jakubowska – Asystent ds. przygotowania publikacji i organizacji konferencji Projektu

dr Beata Karpińska-Musiał – Kierownik merytoryczny Projektu

