

Tutoring w perspektywie analizy transakcyjnej

Adrianna Sarnat-Ciastko

asystent w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Ukończyła studia o specjalności pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna oraz politologia. Organizator konferencji ogólnopolskich dotyczących rynku pracy, migracji zarobkowej oraz Kresów Wschodnich w świadomości współczesnych Polaków. Uczestnik licznych ogólnokrajowych sympozjów naukowych. Obecnie w zakresie jej zainteresowań znajduje się edukacyjny wymiar analizy transakcyjnej oraz tutoring, które stanowią podstawę przygotowywanej przez nią pracy doktorskiej.



W ciągu ostatnich dwudziestu lat polski system oświaty zdaje się doświadczać „permanentnej reformy”¹. Analiza tego stanu rzeczy stała się przedmiotem szeregu podejmowanych badań bądź toczących się na różnych szczeblach dyskusji, z których wnioski były niejednokrotnie zdecydowanie krytyczne. System szkolnictwa w Polsce, która wkroczyła na drogę demokracji i pluralizmu, z pewnością daleki jest jeszcze od ideału, jednakże należy zauważyć, iż pozytywnym owocem transformacji ustrojowej stał się bez wątpienia odradzający się ruch szkół niepublicznych częstokroć realizujących autorskie programy nauczania i wychowania. Choć placówki tego typu nawet w opinii ich dyrektorów stanowią na dzień dzisiejszy „system marginalny”², to jednak ich doświadczenie, jakże odmienne od doświadczenia szkół publicznych, może być wykorzystane w sposób twórczy, jako „laboratorium zmiany oświaty”³. Działalność szkół autorskich stwarza zatem szanse na oddolną zmianę systemu.

Spośród szkół autorskich, które obecnie funkcjonują w Polsce⁴ uwagę autorki niniejszego tekstu przykuły Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie „ALA” istniejące we Wrocławiu i Częstochowie. W owych to placówkach realizowana jest metoda tutoring, która pokazuje inną, interesującą jakość budowania relacji między uczniem i nauczycielem. Tutoring bowiem to indywidualne spotkanie między tutorem (opiekunem/nauczycielem) a podopiecznym (ucznem), które przebiegać ma

¹ B. Dumowska, *Edukacja autorska w szkołach publicznych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2003, s. 24.

² M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnych utopii*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001, s. 272.

³ Ibid.

⁴ Spośród dostępnych danych trudno jednoznacznie określić aktualną liczbę owych szkół. Ponieważ zwykle szkoły średnie autorskie są szkołami niepublicznymi o uprawnieniach szkół publicznych, można jedynie podać ogólną liczbę tego typu placówek w Polsce. Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego w roku szkolnym 2008/2009 funkcjonowało w Polsce 389 szkół niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych (źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, GUS, Warszawa 2009, Tabl. 1(81), Licea ogólnokształcące publiczne, niepubliczne i uprawnieniach szkół publicznych i niepublicznych, s. 230).

w atmosferze wzajemnego szacunku i zaufania, wymagające od obojga partnerów dużej samodzielności i wolności. Tego typu spotkanie staje się, w opinii twórców „ALA” skuteczną i satysfakcjonującą⁵, alternatywą dla szkolnego systemu klasowo-lekcyjnego. Należy zauważyć ponadto, iż metoda ta nie jest tylko przypisana do Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich, gdyż do tutoringów coraz częściej odwołuje się w Polsce także środowisko szkół wyższych⁶ oraz gimnazjów⁷.

Z uwagi zatem na interesujące cechy metody oraz jej rosnącą popularność, autorka niniejszego tekstu zdecydowała się podjąć próbę prezentacji tutoringów, która z jednej strony unaoczní genezę metody, a także jej liczne odmiany, z drugiej zaś odniesie ją do założeń analizy transakcyjnej (AT), w której „centrum zainteresowania leży badanie stanów ego, będących spójnymi systemami myśli i uczuć”⁸. Wydaje się bowiem, iż próba postawienia relacji tutora z podopiecznym w optyce AT pozwoli dodatkowo uwypuklić szereg istotnych aspektów opisywanej metody. Z pewnością skuteczność stosowania tutoringów wymaga od zaangażowanych weń osób specyficznych kompetencji, których opis pozwolić może na odniesienie ich między innymi do poszczególnych zagadnień związanych z AT. Kim zatem w perspektywie analizy transakcyjnej może być tutor i jego podopieczny? Czy jest możliwe określenie ich stanów Ja oraz rodzaju skryptu przez nich realizowanego? Czy postawa życiowa tutora jest postawą „Ja jestem OK” z odniesieniem do drugiej osoby „Ty jesteś OK”? W jaki sposób rysować się mogą transakcje między tutorem a podopiecznym? Odnosząc się do postawionych w ten sposób pytań, należy jednakże zaznaczyć, iż niniejsza praca ma charakter jedynie teoretyczny i jest wynikiem intuicji autorki, które mogą stanowić inspirację do dalszych badań pogłębiających ów temat. Rozprawa zatem będzie opierać się na analizie modeli zaczerpniętych z dostępnej literatury przedmiotu, nie zaś na indywidualnych przykładach pracy tutora z podopiecznym.

Czym jest tutoring?

Pojęcie tutoringów bądź tutorialnego systemu nauczania wywodzi się z systemu szkolnictwa wyższego istniejącego w XVI-wiecznej Wielkiej Brytanii⁹. Warunkami, które sprzyjały jego powstaniu był wzrost znaczenia kolegów działających przy uniwersytetach w Oxfordzie i Cambridge, które z czasem z burs przekształciły się w samodzielnie funkcjonujące instytucje, często bardziej wpływowe i zamożniejsze

⁵ Informacje na temat funkcjonowania tej metody w „ALA” znajdują się w publikacji *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, (red.) P. Czekierda i in., Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.

⁶ Metoda tutoringów stosowana jest m.in. w organizowanych przez liczne uczelnie w kraju Międzywydziałowych Humanistycznych Studiach Indywidualnych, a także w Instytucie Filologii Klasycznej Akademii im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Ponadto do tej metody odwołuje się Stowarzyszenie Naukowe *Collegium Invisibile* (www.ci.edu.pl).

⁷ Pojedyncze klasy w gimnazjach, w których eksperymentalnie wprowadzany jest tutoring opiekuńczy mieszczą się m.in. we Wrocławiu, Gnieźnie oraz Częstochowie.

⁸ E. Berne, *Dzień dobry i co dalej?*, REBIS, Poznań 2007, s. 31.

⁹ J. Traczyński, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, (red.) P. Czekierda i in., Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 35.

niż macierzyste uczelnie¹⁰. Każdy kandydat na studia miał obowiązek zapisania się do wybranego kolegium, które po jego pozytywnej rekrutacji organizowało mu zaplecze socjalne oraz zapewniało odpowiednią pomoc w nauce. Dla niektórych studentów pomoc ta odbywała się poprzez kontakt z indywidualnym opiekunem naukowym – tutorem, który na cotygodniowych sesjach (tutorialach) proponował wybór odpowiednich wykładów oraz lektur¹¹, a także zlecał wykonanie prac pisemnych. Jak zauważa Zbigniew Pełczyński¹² „W ten sposób na uniwersytecie obowiązywały dwa systemy kształcenia i wyróżniły się dwie kategorie ludzi – ci, którzy uczyli się np. greki i łaciny i uczestniczyli w wykładach, oraz ci, którzy korzystali z tutoringu. Dopiero reforma edukacji około 1870 roku zniósła te podziały. Zdecydowano, że tutoring będzie powszechną metodą kształcenia na uniwersytecie, obowiązującą i dostępną dla wszystkich. Obecnie tutoring to podstawowa forma kształcenia na dwóch najstarszych uczelniach angielskich – Oxfordzie i Cambridge – a stosowanie jej przyczynia się do ich sukcesu”¹³.

Na przełomie XIX i XX wieku w celu szerzenia oświaty wśród osób dorosłych, a tym samym podnoszenia poziomu cywilizacyjnego¹⁴ system tutorialny wykroczył poza mury uniwersytetów i z inicjatywy samych uczelni stał się podstawą działania tzw. uniwersytetów rozszerzonych (ang. *universiti extension*). Podobne działania zostały skierowane do robotników, dla których w 1907 roku Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe (ang. *Workers Educational Association* – WEA) założyło ruch tzw. uniwersyteckich klas tutorialnych¹⁵. Należy zauważyć, iż tutorami prowadzącymi zajęcia w klasach tutorialnych zostawali nie tylko nauczyciele zatrudniani przez uniwersytety bądź WEA, ale również zdolniejsi uczniowie. System klas tutorialnych przetrwał w mało zmienionej formie do czasów II wojny światowej. Po jej zakończeniu, mimo że idea klas tutorialnych ulegała różnym przekształceniom, sama metoda tutoringu w dalszym ciągu miała swoje trwałe odniesienia w brytyjskim systemie oświaty. Świadczy o tym m.in. raport Lorda Robinsa dotyczący szkolnictwa wyższego, w którym znajdują się zalecenia, aby każdy student miał „wyznaczonego opiekuna, którego obowiązkiem będzie udzielanie podopiecznemu regularnych wskazówek”¹⁶. Tutoring zatem w tym kontekście stanowił system, który zapewniał stały kontakt studenta z nauczycielem, przy czym obowiązkiem

¹⁰ T. Wujek, *Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia*, PWN, Warszawa 1970, s. 69–70.

¹¹ Ibid., s. 70.

¹² Zbigniew Pełczyński w latach 1953–1993 pracował jako profesor filozofii politycznej, piastując funkcję pierwszego polskiego tutora na uniwersytecie w Oksfordzie. Po powrocie do Polski założył Stowarzyszenie „Szkoła Liderów”, w którym promowana jest metoda tutoringu.

¹³ Z. Pełczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, (red.) B. Kaczorowska, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 31.

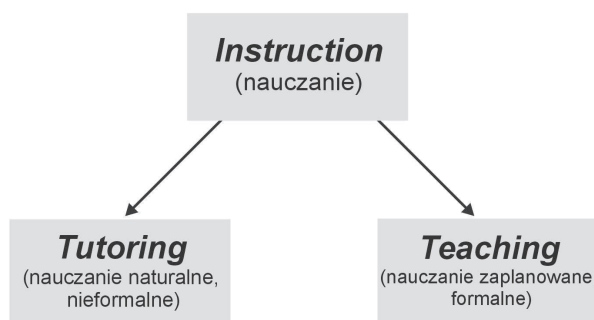
¹⁴ J. Draus, R. Terlecki, *Historia Wychowania. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo WAM WSF-P „Ignatianum”, Kraków 2006, s. 53.

¹⁵ Ibid., s. 54.

¹⁶ *Szkolnictwo wyższe Wielkiej Brytanii. Raport Komitetu powołanego przez premiera pod przewodnictwem Lorda Robbinsa 1961–1963 (Skrót i omówienie)*, PWN, Warszawa 1965, s. 123.

tutora miała być troska o postępy podopiecznego oraz tworzenie mu warunków sprzyjających budowaniu poczucia bezpieczeństwa w nowej rzeczywistości.

W nieco odmienny sposób zjawisko tutoringu przedstawia David Wood. Ten postrzega tutoring w perspektywie społecznych interakcji oraz teorii nauczania. Dla Wooda (rys. 1) w nauczaniu (ang. *instruction*, które rozumiane jest jako teoria nauczania, określająca „świadome kształtowanie wiedzy i umiejętności ucznia”¹⁷) mieści się przestrzeń działania formalnego (ang. *teaching*) oraz nieformalnego, spontanicznego i naturalnego (ang. *tutoring*). Tutoring w rozumieniu Wooda to interakcja społeczna zachodząca między dzieckiem a osobą o większych kompetencjach, która jest wzbogacona o „okazje dydaktyczne” czy „okazje edukacyjne”. Istnienie takich niezaplanowanych i nieformalnych sytuacji pozwala dziecku na aktywność poznawczą, która implikuje do internalizacji określonych treści i zachowań, co może stanowić z kolei podstawy samokorelacji, samonauczania, samodoskonalenia się oraz samoorganizacji. „Interakcje typu tutoring dostarczają doświadczeń, z których wyłaniają się zgeneralizowane wyobrażenia odnośnie do siebie jako nauczanego bądź siebie jako uczącego się”¹⁸.



Rysunek 1. Podział nauczania wg D. Wooda

Źródło: A. Pawlak, *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania–uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 34.

Podawana powyżej definicja Wooda jest tożsama z rozumieniem tego zjawiska przez Ellice A. Forman i Courtney B. Cazden. Autorki te odnoszą się do tutoringu jako rodzaju nieformalnego nauczania, które dotyczy rówieśników¹⁹ (należy zauważyć, iż w Polsce o tutoringu dziecięcym z kolei pisała Agnieszka Pawlak²⁰).

¹⁷ D. Wood, *Spoleczne interakcje jako tutoring*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 214.

¹⁸ Ibid., s. 242.

¹⁹ Por. E.A. Forman, C.B. Cazden, *Myśl Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, op. cit., s. 149.

Tutorem w tej perspektywie będzie zatem dziecko, które wie więcej, a tym samym może zachowywać się względem rówieśników, którzy wiedzą mniej, jak konsultant. W takim przypadku praca tutora polegać może na pomaganiu w uzyskaniu informacji, naprowadzaniu i/lub poprawianiu pracy podopiecznego. Dostrzeganą przez owe autorki zaletą tej formy społecznej regulacji jest umożliwienie dzieciom wspólnego rozwiązania „trudnych problemów, na długo zanim będą potrafiły rozwiązać je osobno. (...) Doświadczenie to daje im możliwość obserwowania i wpływania na proces rozwiązywania problemów oraz wybierania tych procedur, które są najbardziej efektywne”²¹.

Opisując zjawisko tutoring, warto odnieść się także do definicji stworzonych w oparciu o własne doświadczenie tutorów skupionych wokół idei Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich „ALA”. Tutoring jest tam opisywany jako swoista metoda edukacyjna²², która w przybliżeniu opiera się na zindywidualizowanym podejściu do podopiecznego, gdzie tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju przewodnikiem, a uczeń aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej: „osoby *tutora* i ucznia-studenta łączy więc pełna zaufania, która ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu studenta”²³. W podanej wyżej definicji Anny Izabeli Brzezińskiej i Ludmiły Rycielskiej wyraźnie dostrzec można dwa pojawiające się obszary rozwoju odnoszące się tak do przestrzeni osobistej, jak i naukowej. Ten podział w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich jest szczególnie akcentowany poprzez rozróżnienie tutoring opiekuńczego (rozwojowego) od naukowego (akademickiego). Warto zauważyć, iż w wyniku własnych doświadczeń w „ALA” dostrzega się także trzecią odmianę tej metody – tutoring artystyczny.

Chociaż ideę dialogu między nauczycielem a uczniem odnieść można i do starożytnej Grecji, to jednak sytuacja istniejąca w XVI wieku w ośrodkach akademickich w Oxfordzie i Cambridge pozwoliła na stworzenie formalnych ram dla opisywanej metody. W ten sposób zaistniała ona w zupełnie innym kontekście, stając się tym samym nowym przedmiotem analiz zarówno myśli pedagogicznej, jak i psychologicznej. Powyższe prezentacje pozwalają postrzegać tutoring w sposób wielowątkowy, starając się jednak uściślić owe elementy opisu, przyjąć można, iż będzie on metodą indywidualnego nauczania, która zakłada wpływ działań zaplanowanych, formalnych oraz spontanicznych, naturalnych, przez co umożliwia zaistnienie specyficznej relacji między opiekunem tutorem a podopiecznym, prowadzącej do rozwoju każdej ze stron tego procesu.

Kim jest tutor?

Analizując genezę pojęcia *tutor*, można zauważyć jego łacińskie i angielskie korzenie. Nazwa *tutor* w języku łacińskim oznacza: zapewniać, bronić, kryć, ale

²⁰ A. Pawlak, *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

²¹ E.A. Forman, C.B. Cazden, op. cit., s. 176.

²² *Tutoring w szkole*, op. cit., s. 7.

²³ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] *Tutoring w szkole...*, op. cit., s. 19.

także zachować coś, utrzymać, opędząć się, zabezpieczyć się przed czymś. Prócz podanych wyżej czynności słowo to oznacza w języku łacińskim także protektora i opiekuna²⁴. Należy zaznaczyć, iż źródła tego pojęcia biorą swój początek z łacińskich słów: *tueri*, które znaczyło tyle, co: patrzeć, bronić, zachować i strzec²⁵ bądź słowa *tutus*, które określało obrońcę lub opiekuna małoletnich²⁶, ale także osobę pewną, zabezpieczoną, bezpieczną, pewnie stąpającą²⁷. W języku angielskim pojęcie *tutor* rozumiane jest również wielorako. Określa ono tak opiekuna, wychowawcę, guwernera²⁸, jak i prywatnego nauczyciela oraz korepetytora²⁹, a także osobę, która w uczelniach i kolegiach pełni funkcję adiunkta – wychowawcy, kierującego indywidualnie pracą przydzielonej mu grupy studentów³⁰. Należy zaznaczyć, iż słowo *tutor* w języku angielskim mogło nawiązywać także do innego pojęcia – *tutee*, które oznaczało podopiecznego³¹.

Odwołując się do tradycji tutorów w Wielkiej Brytanii, Zbigniew Pełczyński³² zauważa, że początkowo tutorami byli absolwenci bądź studenci uniwersytetów w Oxfordzie i Cambridge, którzy byli wynajmowani przez arystokratyczne rodziny lub szlachtę dla opieki i pomocy w nauce ich dzieci. Tutor miał na początku mieszkać z rodziną swojego podopiecznego, a nawet podróżować z nim po Europie. Z czasem, gdy młodzież szlachecka trafiała na uniwersytety, tutorzy pomagali im w przebrnięciu przez kształcenie uniwersyteckie. Odnosząc się do tego, Wincenty Okoń postrzega tutora jako wychowawcę „paruosobowej grupy uczniów lub studentów w anglosaskich kolegiach i uniwersytetach, sprawujący opiekę nad tokiem studiów oraz codziennym zachowaniem swoich podopiecznych w szkole i poza nią”³³.

Interesującą definicję tutora podają opiekunowie z Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich „ALA”. W ich rozumieniu tutorem będzie „osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie i odpowiednią formację oraz potrafiąca pracować w relacji »jeden na jeden«”³⁴. Jest to osoba, która swą obecnością wspiera podopiecznego³⁵. Tutor zna swojego ucznia, potrafi określić jego zdolności, zainteresowania, charakter czy temperament. Ponadto jest on przez swojego podopiecznego wybierany, przez co, budując z nim relację, nie doświadcza typowego dystansu, który dzieli uczniów i wychowawcę klasowego (nadanego z zewnątrz). Brak owego

²⁴ K. Kumaniecki (opr.), *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa 1988, s. 516.

²⁵ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Muza S.A., Warszawa 2000, s. 519.

²⁶ Ibid.

²⁷ K. Kumaniecki (opr.), op. cit., s. 516.

²⁸ *Kieszonkowy słownik angielsko-polski, polsko-angielski*, (red.) I. Jastrzębska-Okoń, K. Billip, Wiedza Powszechna, Warszawa 1981, s. 319.

²⁹ T. Jaworska, *Słownik angielsko-polski i polsko-angielski*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1992, 1996, s. 322.

³⁰ Por. W. Kopaliński, op. cit., s. 519; *Słownik wyrazów obcych*, (red.) J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980, s. 784.

³¹ *Tutoring w szkole*, op. cit., s. 5.

³² Z. Pełczyński, op. cit., s. 31.

³³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981, s. 324.

³⁴ www.tutoring.pl

³⁵ *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, op. cit., s. 7.

podziału jest ponadto ugruntowany tym, iż po dokonaniu przez ucznia „ALA” wyborze tutora, ten może otwarcie ów wybór zaakceptować bądź odrzucić. W ten sposób obie strony, już u podstaw tworzącej się relacji, są jej równoprawnymi autorami. Oczywiście istnieją naturalne różnice w kompetencjach zarówno opiekuna, jak i podopiecznego. Nauczyciel-tutor powinien między innymi dysponować umiejętnością obserwacji, która pozwala mu być „(...) mediatorem pomiędzy dynamicznymi i plastycznymi możliwościami ucznia a środowiskiem, w którym on żyje i działa”³⁶. Według Jarosława Traczyńskiego tutor powinien potrafić skutecznie korzystać z szeregu narzędzi, takich jak: umiejętne zadawanie pytań, aktywne słuchanie, udzielanie informacji zwrotnej, wyznaczanie celów i motywacja, rozliczanie z zadań czy monitoring³⁷. Tutor stara się swoją postawą stymulować rozwój i sferę poznawczą ucznia, zachęcać go do eksplorowania rzeczywistości. Celem jego pracy jest działanie, które nie skupia się na problemach, ale na możliwościach ich rozwiązania, co w ostateczności pomaga uczniowi w jego osadzeniu się w życiu i kulturze. Należy także zaznaczyć, iż tutor jest osobą, która organizuje i prowadzi z uczniem cykliczne spotkania (tutoriale), które opierają się na charakterystycznych dla tutoringu metodach, do jakich należą między innymi dialog oraz prezentacja przygotowywanych wcześniej pisemnych esejów.

Podsumowując powyższe, można uznać, iż tutor jest indywidualnym opiekunem, który korzystając z dostępnej mu wiedzy, umiejętności i doświadczenia pomaga swojemu podopiecznemu w optymalnym rozwoju oraz zdobywaniu przez niego wykształcenia, poprzez organizację cyklicznych spotkań, na których realizowane są zakładane wcześniej wspólne cele. Należy, odwołując się do zapisów statutu Autor-skich Liceów Artystycznych i Akademickich, zauważyć, iż już na etapie ustalania celów, sposób w jaki owo układanie jest przeprowadzane, różni się znacznie od zasad tworzenia i realizacji w szkołach publicznych programów wychowawczych. Otóż w „ALA” cele rozwojowe uczniów określane są przez nich samych przy wsparciu ich opiekunów. Zatem uczeń „ALA” nie dokonuje tylko wyboru swojego tutora, ale także bierze udział w ustalaniu planów, dotyczących własnych osiągnięć w szkole. Określa tempo pracy, tok nauczania, wybiera odpowiednie dla siebie przedmioty do wyboru itp. Realizując jednak swoje plany, podopieczny w „ALA” odpowiada za jakość owej realizacji, w ten sposób ponosząc pozytywne i negatywne konsekwencje dokonanych wyborów.

Tutoring w odniesieniu do analizy transakcyjnej

Mariusz Budzyński, który jest twórcą koncepcji „ALA” zauważył, że Autor-skie Licea Artystyczne i Akademickie mają być miejscem przyjaznego spotkania dorosłych z tymi, którzy dorastają³⁸. Owo spotkanie w dorastaniu (stawanie się dorosłym i bycie nim) można w sposób dosłowny odnieść do teorii analizy transakcyjnej, która postrzega dorosłego m.in. przez pryzmat stanów Ja, które w rozumieniu

³⁶ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, op. cit., s. 19.

³⁷ J. Traczyński, op. cit., s. 36.

³⁸ Por. M. Budzyński, *Wychowywać inaczej. Dlaczego?*, http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/11/Artykuly_o_ALA [15.05.2010].

twórcy AT Erica Berne'a stanowią koherentny system uczuć (w ujęciu fenomenologicznym) bądź spójny zestaw wzorów zachowania (w ujęciu operacyjnym)³⁹. Stany Ja są, według przytaczanego autora, normalnym zjawiskiem fizycznym, wynikającym z tego, iż ludzki mózg, jako narząd będący regulatorem życia psychicznego, przechowuje i organizuje w nich swoje wytwory⁴⁰.

W ujęciu AT rozróżnia się zatem trzy stany Ja: Rodzica, Dorosłego i Dziecka. Stan Ja-Rodzic jest zapisem utrwalonych sądów, norm, zasad, zbiorem „doświadczeń powstałych pod wpływem sytuacji kontrolowanych przez rodziców lub osoby ich zastępujące (opiekunów, nauczycieli, trenerów itp.)”⁴¹. Należy zaznaczyć, iż w odniesieniu do stanu Rodzica (R) dostrzega się istnienie Rodzica Opiekunczego, który pielęgnuje, ochrania, chwali, wspiera, udziela pomocy, żywi, uczy, troszczy się, oraz Rodzica Krytycznego bądź Kontrolującego, który krytykuje, rozkazuje, panuje, obniża wartość, karze, złorzeczy, kontroluje, ale też troszczy się o porządek⁴². Magdalena Sękowska i Ewa Szymanowska zauważyły także, iż Rodzic może występować w roli Rodzica Normatywnego, który ustala normy, granice, określa opinie o świecie itp. Negatywnym, w opinii cytowanych autorek, aspektem stanu R będzie Rodzic Prześladowca ustanawiający normy sztywne i nieuzasadnione, które nie są adekwatne do osoby, przez co utrzymywane są po to, aby zachować władzę i kontrolę⁴³.

W odróżnieniu od stanu Rodzica, stan Ja-Dziecko (Dz) to repertuar naturalnych i wyuczonych emocji. Stan ten wynika „z utrwalonych w dzieciństwie uczuć, zawiera wszystkie wrodzone i nabyte wzorce popędów oraz reakcji emocjonalnych”⁴⁴. Stan ten to zatem świat uczuć, które są konsekwencją procesów socjalizacji i wychowania. Podobnie jak w stanie Rodzic, również w stanie Dziecko zauważyć można funkcjonowanie podstruktur – będzie nimi: Dziecko Przystosowane, które jest posłuszne, ustępowe, uprzejme, kierujące się autorytetem innych; Dziecko Zbuntowane, które jest nastawione krytycznie do wszystkiego⁴⁵ oraz Dziecko Wolne/Naturalne, które bawi się, bada z zainteresowaniem otoczenie, jest spontaniczne, i w którym to stanie mieścić się ma intuicyjno-twórcza część Dz zwana „małym profesorem”⁴⁶.

Stan Ja-Dorosły (D) wyraża się z kolei w adekwatnym stosunku człowieka do siebie i do otaczającej go rzeczywistości⁴⁷, we wszystkich nabytych umiejętnościach

³⁹ Por. E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 2004, s. 16.

⁴⁰ Ibid., s. 19.

⁴¹ J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2004, s. 16.

⁴² R. Rogoll, *Aby być sobą*, PWN, Warszawa 1995, s. 15.

⁴³ Por. E. Szymanowska, M. Sękowska, *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 22–23.

⁴⁴ J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna...*, op. cit., 2004, s. 17.

⁴⁵ E. Szymanowska, M. Sękowska, op. cit., s. 28.

⁴⁶ R. Rogoll, op. cit., s. 15–16.

⁴⁷ Por. J. Jagieła, *Tolerancja w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Tolerancja. Studia i szkice*, (red.) A. Rosół, M.S. Szczepański, t. II, Wydawnictwo WSP Częstochowa, Częstochowa 1995, s. 17–18.

i zdolnościach, które mogą pozwalać na dostosowanie się do aktualnej sytuacji⁴⁸, podejmowania działań logicznych, obiektywnych i racjonalnych⁴⁹, bez założeń *a priori* i iluzji⁵⁰. Stan ten wkracza pomiędzy poprzednie dwa stany. Rolą D jest bycie niezależnym od uczuć i nastrojów, bycie obiektywnym⁵¹. Według E. Szymanowskiej i M. Sękowskiej ten stan Ja „(...) zawiera procedury i strategie, służące nam do wchodzenia w kontakt z samym sobą w rzeczywistości »tu i teraz«. Odnoszą się one do terażniejszości.”⁵² Co istotne, stan ten ma właściwość uruchamiania tego samego stanu u rozmówcy⁵³. Ta cecha stać się może zatem kluczową w budowaniu relacji między nauczycielem a uczniem, gdyż „dojrzały psychicznie i dobrze społecznie funkcjonujący nauczyciel (...) skłania zazwyczaj swojego partnera, jakim jest uczeń – do analogicznej odpowiedzi jego osobowości”⁵⁴.

Jak w perspektywie powyższych opisów jawi się postać tutora? A.I. Brzezińska wraz z L. Rycielską przyznają, iż nauczyciel-tutor powinien spełniać rolę z jednej strony partnera w interakcji z uczniem, ale także mediatora, który w elastyczny sposób odnosić się będzie do dynamicznych i plastycznych możliwości podopiecznego, a także środowiska, w którym ten żyje i działa⁵⁵. Czynności te wymagają zatem od tutora aktywnego korzystania ze wszystkich stanów Ja, co bliskie jest konstruktorowi zintegrowanego Dorosłego, który uznawany jest za najistotniejszy dla rozwoju osobowości człowieka⁵⁶. Stan taki oznacza bowiem sytuację, kiedy „Nasze odpowiedzialne i względnie trwałe decyzje podejmowane są w wyniku zaistnienia 3 stanów Ja (zintegrowanych i kontrolowanych w obszarze Ja-Dorosłego – przyp. ASC), czyli gdy działamy z pozycji świadomego Dorosłego przy zachęcającej zgodzie Rodzica i naturalnym zachwycie Dziecka”⁵⁷. Tutor, który dysponuje zintegrowanym Dorosłym, potrafi korzystać z całej palety swoich umiejętności charakterystycznych dla poszczególnych stanów Ja. Jest w związku z tym świadomy siebie, odpowiedzialny, spontaniczny oraz otwarty na tworzenie bliskich, nacechowanych zaufaniem relacji z ludźmi⁵⁸.

Głównym celem pracy tutora jest działanie, które nie skupia się na problemach, ale na możliwościach ich rozwiązania. Zatem cel ten istotnie wiąże się ze stanem Ja-Dorosłego. Aby go osiągnąć, tutor powinien skutecznie korzystać z szeregu narzędzi takich jak: umiejętne zadawanie pytań, aktywne słuchanie, udzielanie

⁴⁸ J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna...*, op. cit., s. 17.

⁴⁹ Por. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004, s. 97.

⁵⁰ Por. E. Szymanowska, M. Sękowska, op. cit., s. 24.

⁵¹ R. Rogoll, op. cit., s. 14.

⁵² E. Szymanowska, M. Sękowska, op. cit., s. 14.

⁵³ J. Jagieła, *Gry psychologiczne...*, op. cit., s. 185.

⁵⁴ J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2004, s. 67.

⁵⁵ Por. A.I. Brzezińska, L. Rycielska, op. cit., s. 19.

⁵⁶ Z. Wieczorek, *Rozwój osobowości w analizie transakcyjnej a inne koncepcje samorozwoju*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP Częstochowa, Częstochowa 1997, s. 47.

⁵⁷ R. Rogoll, op. cit., s. 22.

⁵⁸ J. Jagieła, *Gry psychologiczne...*, op. cit., s. 117.

informacji zwrotnej, wyznaczanie celów i motywacja, rozliczanie z zadań czy monitoring⁵⁹. Skuteczne ich zastosowanie implikuje odpowiednią reakcję u podopiecznego, który adekwatnie: potrafi odpowiadać, uczy się słuchać i udzielać zwrotnych komentarzy, wyznaczać cele, dokonywać samooceny. Niezmiernie istotną dla osiągnięcia dorosłości przez ucznia, a także wzmacniania Dorosłego u nauczyciela, wydaje się być możliwość dokonywania samodzielnych wyborów przez podopiecznych „ALA” w zasadzie na każdym etapie ich szkolnej drogi. Dzieje się to podczas między innymi: wyboru tutora, samodzielnego układania programu nauczania, samodzielnego przygotowywania się do zaliczeń, a także wystawiania sobie oceny zarówno ze stopnia opanowanej wiedzy, jak i zachowania. W ten sposób uczeń „ALA” już od samego początku dysponuje dużą autonomią, która, jak zauważa Z. Pełczyński, w naturalny sposób związana jest z partnerstwem. Tutor, zdaniem tegoż autora, tak jak rodzic posiada znacznie większe kompetencje i doświadczenie, ma na przykład określić temat w formie problemu do rozwiązania oraz przekazać sugestie dotyczące literatury. Z kolei zadaniem podopiecznego „jest znaleźć swoją własną perspektywę widzenia problemu, czyli nie odtwarzać innych, znanych już opinii, a zwłaszcza – nie dostosowywać się do spojrzenia profesora. Tutor powinien pozwalać na błądzenie i uczenie się na tej podstawie”⁶⁰. W tej perspektywie wchodzi on w stan Rodzica Opiekunczego, który, odnosząc się do podopiecznych z szacunkiem i zaufaniem, uznaje ich zdolność „do samodzielnego wybierania tego, co jest dla nich dobre i adekwatne”⁶¹. W ten sposób tutoring daje przestrzeń także do zaistnienia w uczniach stanu Dziecka szczególnie w aspekcie spontanicznego Dziecka Naturalnego, a także poszukującego ciągle nowych odkryć „małego profesora”. Elastyczna i bogata we wspólne doświadczenia przestrzeń, która istnieje między opiekunem a podopiecznym, stwarza jednocześnie szansę na to, aby ów „mały profesor” mógł zaistnieć także w zachowaniach tutorów, którzy „w dużo większym stopniu polegają na intuicji, nie oceniają”⁶². Ich dziecięctwo objawiać się może choćby w danej im możliwości organizowania spontanicznych tutoriali czy w realizowaniu własnych artystycznych pasji.

Należy zauważyć, iż tworząca się między tutorem a jego podopiecznym relacja opiera się na ich wzajemnej komunikacji. Odwołując się w tym aspekcie do analizy transakcyjnej, warto zauważyć, iż ta definiuje komunikację jako wzajemną wymianę poszczególnych aktów komunikacyjnych zwanych transakcjami. Mianem transakcji określa się tutaj dowolny przekaz werbalny i niewerbalny pomiędzy dwiema osobami⁶³, którego ciąg tworzy relację⁶⁴. E. Berne zauważa, iż transakcja składa się z bodźca transakcyjnego wysyłanego przez agensa (osobę inicjującą wymianę) oraz reakcji transakcyjnej, która jest odpowiedzią respondenta⁶⁵. E. Szymanowska i M. Sękowska uściślając to, dostrzegają, iż transakcja dzieje się między

⁵⁹ J. Traczyński, op. cit., s. 36.

⁶⁰ Z. Pełczyński, op. cit., s. 32.

⁶¹ E. Szymanowska, M. Sękowska, op. cit., s. 20.

⁶² Z. Pełczyński, op. cit., s. 34.

⁶³ R. Rogoll, op. cit., s. 31.

⁶⁴ Por. E. Szymanowska, M. Sękowska, op. cit., s. 44.

⁶⁵ Por. Berne E., *W co grają ludzie...*, op. cit., s. 21.

stanami Ja dwóch osób⁶⁶, przez co zwielokrotnia się liczba ich możliwych kombinacji. W tej perspektywie AT dokonuje klasyfikacji rodzajów transakcji, z którymi związane są prawa komunikacji⁶⁷. Wyróżnia się zatem trzy rodzaje transakcji: transakcje proste (w których respondent odpowiada z tego samego stanu Ja co agens bądź stanu komplementarnego), skrzyżowane (w których wbrew założeniom agensa, respondent odpowiada z innego stanu) oraz ukryte zwane także psychologicznymi, podczas których między respondentem a agensem toczą się niejako dwie wymiany – jawna odnosząca do sfery werbalnej i, często z nią sprzeczna, wymiana ukryta związana ze sferą niewerbalną. Z. Pełczyński przyznaje, iż tutoring jest sztuką komunikacji i opiera się na bezpośrednim dialogu nauczyciela z uczniem⁶⁸. Jeśli jednak postrzega się ów dialog jako transakcję w kategoriach AT, należy zauważyć, iż może on trwać dotąd, dopóki nie zostanie przerwany przez odpowiedź respondenta pochodzącą z innego niż zakładany stan Ja. Jak zatem mogą wyglądać transakcje między tutorem a podopiecznym? Trudno odpowiedzieć na tak zadane pytanie bez oparcia się na danych zweryfikowanych empirycznie, jednakże korzystając z podstawowych założeń funkcjonowania „ALA”⁶⁹, można stwierdzić, iż szkoła ta dostrzega wartość dialogu jako taką, dlatego dąży do jego jak najdłuższego podtrzymywania. W związku z tym wydaje się, iż najczęstszymi rodzajami transakcji zachodzących między tutorem a uczniem, będą transakcje proste symetryczne, będące odpowiedzią Dorosłego ucznia na Dorosłego nauczyciela, bądź komplementarne, gdzie tutor wchodzi w stan Rodzica, podtrzymującego relację z Dzieckiem swego podopiecznego. Dialog ten trwa więc dotąd, dopóki któraś ze stron nie zmieni nagle swego stanu Ja. Założyć zatem można, iż długość trwania prostych transakcji związana jest z praktyką poszczególnych tutoriali i wynika ze wspólnego doświadczenia tutora i ucznia. Ponadto wydaje się, iż w przypadku dialogu podopiecznego i opiekuna w „ALA” przerwanie transakcji poprzez jej skrzyżowanie nie musi wiązać się z sytuacją kryzysową, gdyż przy braku przymusu „trzymania się” jedynie jednego tutora, fakt ten może okazać się rozwojowy dla obu partnerów relacji.

Tworzenie się więzi między tutorem a podopiecznym należy odnieść również do istotnego w analizie transakcyjnej konstruktów potrzeb/głódów⁷⁰, wśród których prócz głodu stymulacji i wsparcia, a zatem pragnienia dotyku i potrzeby bycia dostrzeżonym (co związane jest z obdarzaniem siebie głaskami, do których szerzej autorka niniejszego tekstu odniesie się poniżej), istnieje także potrzeba strukturalizacji czasu, a zatem planowania i organizowania działania. W AT rozróżnia się sześć sposobów strukturalizacji czasu, które wiążą się z intensywnością ludzkich

⁶⁶ Por. E. Szymanowska, M. Sękowska, op. cit., s. 44.

⁶⁷ R. Rogoll, op. cit., s. 35–41.

⁶⁸ Z. Pełczyński, op. cit., s. 32.

⁶⁹ Zawarte w statucie zapisy poświęcone programowi wychowawczemu szkoły określają, iż „ALA” funkcjonuje w oparciu o pedagogikę dialogu oraz zasady dialogu określone przez Martina Bubera, które leżą u podstaw personalizmu chrześcijańsko-egzystencjonalnego (Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „ALA”, §2, p. 3a.).

⁷⁰ J. Jagieła, *Problemy opieki z perspektywy analizy transakcyjnej*, [w:] *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*, (red.) D. Marzec, Wydawnictwo WSP Częstochowa, Częstochowa 1996, s. 107; E. Berne, *Dzień dobry...*, op. cit., s. 41.

relacji – od sytuacji, w której nie ma kontaktu między osobami, aż do momentu, kiedy ten kontakt jest możliwie najbardziej intensywny. Wśród nich znajdują się bowiem⁷¹: wycofanie, rytuały, aktywność, rozrywki, gry psychologiczne (intrygi), a także intymność.

Jak do powyższego odnieść tutoring? Wydaje się, iż relacja między tutorem a uczniem staje się, w odróżnieniu od relacji między nauczycielem-wychowawcą a grupą/klasą jego podopiecznych, zdecydowanie bardziej autentyczna, otwarta, szczerza i głęboka. Poznawanie się w perspektywie „jeden na jednego” stwarza, nieosiągalną dla systemu klasowo-lekcyjnego, możliwość na zaistnienie wszystkich rodzajów form strukturalizacji czasu. Oczywiście częstotliwość, a także siła ich występowania trudna jest do określenia bez przeprowadzonych rzetelnie badań, które mogą nastroczać szereg trudności wynikających nie inaczej jak z charakteru indywidualnego spotkania tutora z podopiecznym. Owo indywidualne spotkanie dwojga osób nasuwa niemalże automatycznie na myśl intymny charakter tej relacji. Intymność jest tutaj postrzegana jako najbardziej bezpośrednia, szczerza i otwarta relacja interpersonalna, która odbywa się bez wzajemnego wykorzystywania. Intymność to zażyłość, serdeczność, która łączy w sobie: spontanizm, naturalność, zdolność do empatii, wyrozumiałość, bezinteresowność, akceptację, czułość, miłość, zażyłość, poufałość, przez co wiąże się z pełną otwartością na drugiego człowieka. Unikanie intymności może być wynikiem niechęci do podejmowania ryzyka. Wchodzenie w intymne relacje z drugim człowiekiem obarcza bowiem możliwość bycia zranionym⁷², ponieważ istotnym czynnikiem budowania intymności jest ujawnianie się „Ja”⁷³. Tak bliska więź między tutorem a uczniem może zatem mieć „intymny” charakter, jednakże jej intensywność może równocześnie suponować, iż jest ona narażona na obecność transakcji ukrytych oraz gier psychologicznych. Gra bowiem jest zestawem „komplementarnych transakcji ukrytych prowadzących do dobrze określonego, dającego się przewidzieć wyniku”⁷⁴, którą stosują osoby pozostające ze sobą w zażyłych, ale nie intymnych relacjach. Gry różnią się od rytuałów, procedur i rozrywek tym, że mają ukrytą jakość i dążą do wypłaty, rozumianej jako swoista korzyść psychologiczna. Zewnętrznie gra wygląda jak zestaw operacji – transakcji prostych, lecz po jej zakończeniu/wypłacie operacje okazują się manewrami, czyli nieuczciwymi prośbami, posunięciami w grze. Intryga zawsze zawiera skrytą pułapkę, w którą „złapany” ma być partner relacji. O tym jednak, czy gry występują podczas trwania tutorialu, mogą zaświadczyć dane empiryczne. Warto jednak zauważyć, iż w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich swoistym zabezpieczeniem przed intrygami jest sytuacja, w której możliwa jest zmiana tutora, jeśli tutoring w opinii jednego z partnerów staje się nierozwojowy i niesatysfakcjonujący. W ten sposób ograniczyć można eskalację gier, choć z drugiej strony stosowanie takich rozwiązań może „ułatwiać” funkcjonowanie osobom, które unikają intymności.

⁷¹ Por. R. Rogoll, op. cit., s. 48.

⁷² Por. ibid., s. 49–50.

⁷³ B. Tryjarska, *Skrypty życiowe a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995, s. 11.

⁷⁴ E. Berne, op. cit., s. 37.

Jak zauważa Z. Pełczyński „Tutorial zakłada podstawową aktywność studenta – w przeciwieństwie do zajęć w dużych grupach, takich jak wykłady czy semina, podczas których rola uczącego się jest pasywna. W systemie edukacji, opartym jedynie na wykładach, zadaniem studenta jest przyswajanie serwowanej wiedzy, a nie – jak podczas tutorialu – wyrabianie w sobie umiejętności potrzebnych do tego, by jej samodzielnie poszukiwać. Stąd Oxford, szczególnie w humanistyce, kładzie główny akcent na tutoring, a wykłady traktowane są jako zajęcia pomocnicze, nieobowiązkowe”⁷⁵. Owe uwagi odnieść można także do tutoringu stosowanego w „ALA”. Poprzez stosowanie tej metody znajdzie się bowiem szereg okazji do podejmowania przez uczniów aktywności (procedur), które w teorii AT traktowane są jako pragmatyczna realizacja założonych celów⁷⁶, określanych przez Rüdigera Rogolla również mianem pracy⁷⁷. Należy jednakże zauważyć, iż aktywność nastawiona jest bardziej na realizację zadania niż na osobę⁷⁸, dlatego wydaje się, iż strukturalizacja czasu zakładająca obecność samych procedur, może być obca szkole o profilu artystycznym. Stąd wśród działań podejmowanych przez uczniów i nauczycieli-opiekunów w „ALA” (które mogą, ale nie muszą być bezpośrednio związane z tutorialami), zakładanych jest także szereg rozrywek, które stwarzają szansę na spontaniczne ujawnianie się emocji, choć nierzadko obarczone są ukrytymi celami psychologicznymi⁷⁹ oraz ułatwiających integrację środowiska prostych i stereotypowych rytuałów, będących najbezpieczniejszym rodzajem zachowań społecznych⁸⁰. Rozrywkami mogą stać się tutaj podejmowane licznie przez członków szkolnej społeczności happeningi bądź spotkania integracyjne, z kolei rytualny wydaje się choćby cyklicznie organizowany tutorial. Bez wątpienia w „ALA” istnieje także przestrzeń na wycofanie, które kojarzone być może z samotnością, mającą w okresie dorastania „również swój pozytywny aspekt rozwojowy służący kształtowaniu osobowości i integracji psychicznej”⁸¹. Wycofanie zgodnie z AT traktowane jest jako forma zerwania kontaktu z otoczeniem. Według R. Rogolla może mieć ono charakter fizyczny (braku obecności), ale też duchowy (wycofanie w świat fantazji) – np. marzenia na jawie. Przez nadmierne wycofanie nie dochodzi do wymiany głasków ani informacji pochodzących ze świata. Może mieć to jednak pozytywny charakter⁸², ponieważ wiąże się z odpoczynkiem, rozluźnieniem się, koncentracją, ochroną przed nawalem bodźców bądź zranieniem, regeneracją sił, zapewnianiem kontaktu z samym sobą i własnymi emocjami, czasem na refleksję. Wydaje się, iż tutoring daje stronom relacji czas na konstruktywne wycofanie się, co wydaje się być pomocne w samodzielnym nabieraniu przez ucznia umiejętności.

Tutorial bez wątpienia sprzyja budowaniu bliskich relacji. Być może w pewnych sytuacjach owej „bliskości” mogą towarzyszyć transakcje ukryte, jednakże

⁷⁵ Z. Pełczyński, op. cit., s. 32.

⁷⁶ J. Jagieła, *Tolerancja...*, op. cit., s. 22.

⁷⁷ E. Szymanowska, M. Sękowska, op. cit., s. 114.

⁷⁸ J. Jagieła, *Tolerancja...*, op. cit., s. 22.

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ J. Jagieła, *Gry psychologiczne...*, op. cit., s. 85.

⁸¹ J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła...*, op. cit., s. 77.

⁸² E. Szymanowska, M. Sękowska, op. cit., s. 110.

przez systematyczny kontakt opiekuna z uczniem wydaje się, iż metoda ta może stać się swojego rodzaju antidotum na pasywność, którą należy rozumieć jako „zablokowanie komunikatów wysyłanych do ucznia”⁸³. Pasywność ze strony nauczyciela to dewaloryzowanie przez niego podopiecznego, negowanie jego potrzeb, a także w ostateczności brak ponoszenia odpowiedzialności za własne myślenie, uczucia i zachowanie. Zgodnie z przyjętymi założeniami w AT źródłem pasywności są dewaloryzacje transakcyjne, które „polegają na powstrzymaniu się od udzielania »głasków« innym, niezauważaniu drugiej osoby i jej potrzeb, ale także mniej lub bardziej wprost wyrażanych komunikatach służących obniżeniu wartości kogoś”⁸⁴. Należy zauważyć, iż głaskami w analizie transakcyjnej nazywane są pozytywne znaki rozpoznania⁸⁵, określane również jako wsparcie (ang. *strokes*)⁸⁶. Odnoszą się one do udzielanych jednostce przez inne osoby bodźców werbalnych i niewerbalnych bądź sposobów przyjmowania jednostki przez innych. Podstawą owego przyjmowania jest potrzeba „bycia dostrzeganym i rozpoznawanym przez innych ludzi, inaczej nazywana potrzebą kontaktu emocjonalnego”⁸⁷. Głaski wyrażają akceptację, co pozwala na zaspokojenie potrzeby uznania, poczucia własnej wartości i bezpieczeństwa. Znaki rozpoznania mogą być także negatywnie nacechowanymi „kolczatkami”, które prowadzą do obniżenia poczucia własnej wartości, dezaprobaty. Odnosząc się do twórcy AT E. Berne’a „głaskę» będzie dla nas podstawową jednostką funkcjonowania społecznego, a wymiana »głasków« tworzy transakcję (...)”⁸⁸. Analizując w tej perspektywie przebieg tutoringu, trudno sobie wyobrazić, aby nie zawierał on w sobie stroków. Tworzenie tak bliskiej relacji między uczniem a opiekunem z pewnością jest odpowiedzią na potrzebę bycia dostrzeżonym. Odnoszą się do tego E.A. Forman i C.B. Cazden, zauważając, iż tutoring „zaspokaja potrzebę publiczności i »unaocznia pojęcie publiczności«”⁸⁹.

Tutorial daje możliwość zaistnienia autentycznego i osobistego spotkania, które jest unikatowe. W określonej przestrzeni istnieje relacja między jednym nauczycielem/tutorem a jednym uczniem. To powoduje, iż praca tegoż nauczyciela z każdym innym uczniem będzie już zupełnie inną, nieporównywalną jakością. Jest to niezaprzeczalna wartość dla każdej ze stron uczestniczącej w tutorialu tak opiekuńczym, jak i naukowym czy artystycznym. O owych walorach tego typu pracy wypowiadają się praktycy. Ci podkreślają między innymi to, iż indywidualna praca ucznia z nauczycielem pozwala na dowartościowanie pracy z przeciętnymi uczniami⁹⁰, którzy nie są w stanie zaistnieć w zespole klasowym, gdyż nie są wystarczająco zdolni, bądź mają zbyt mało deficytów... Ponadto nauczyciel/tutor nie jest w stanie popaść w rutynę, ponieważ bliskie kontakty z uczniem dostarczają mu różnorod-

⁸³ J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna...*, op. cit., s. 62.

⁸⁴ J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła...*, op. cit., s. 58.

⁸⁵ Ibid., s. 57.

⁸⁶ Por. R. Rogoll, op. cit., s. 40 i n.

⁸⁷ E. Szymanowska, M. Sękowska, op. cit., s. 66.

⁸⁸ E. Berne, op. cit., s. 9.

⁸⁹ E.A. Forman, C.B. Cazden, op. cit., s. 156.

⁹⁰ Por. P. Czekierda, *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej, wprowadzając tutoring do szkoły?*, [w:] *Tutoring w szkole...*, op. cit., s. 18.

nych bodźców, które pozwalają unikać wypalenia zawodowego. Według A.I. Brzezińskiej i L. Rycielskiej tutoring chroni opiekunów przed zjawiskiem auto-instrumentalizacji⁹¹, gdzie nauczyciele sami zaczynają traktować się jako narzędzie realizacji programu. Odpowiedzialność za efekty kształcenia w przypadku „ALA” spoczywa zarówno (co oczywiste) na nauczycielu, ale także na uczniu. Dzięki temu tutor nie odczuwa typowego dla nauczycieli szkół publicznych obciążenia. Pojawia się tutaj miejsce na jego twórczość, na zaistnienie nie tylko jego osoby w stanie Rodzica Kontrolującego, ale także Dziecka. Można zatem założyć, iż tutor jest nauczycielem usatysfakcjonowanym, a w odniesieniu do siebie i świata zewnętrznego⁹² bliska mu będzie postawa „Ja jestem OK, Ty jesteś OK”, zatem postawa, która według R. Rogolla charakteryzuje osoby wygrywające⁹³ mające poczucie bycia osobami wartościowymi, bezwarunkowo akceptującymi siebie i innych⁹⁴. Można zakładać, iż nastawiony „na plus” wobec siebie i otoczenia tutor sprzyja budowaniu tej samej postawy u swoich podopiecznych. Tutor zatem w swej modelowej postaci jawi się jako nauczyciel wygrywający.

Podsumowanie

Z pewnością powyższe rozważania wymagają dalszego pogłębienia. Odniesienie tutoringu do AT związane było ze wskazaniem na podstawowe zagadnienia tej koncepcji, która dać może szereg narzędzi pozwalających na dokonanie pogłębionych analiz relacji tutor-uczeń. Można mieć tutaj nadzieję, iż przedstawiony obraz stanie się przyczyną do podjęcia dalszej dyskusji z jednej strony nad samą metodą tutoringu, jak i poszczególnymi kategoriami analizy transakcyjnej. Obie te przesłanki zasługują bez wątpienia na szczególną uwagę.

Stosowany w „ALA” w obszarze naukowym, artystycznym a nade wszystko opiekuńczym/rozwojowym tutoring pozwolił na „(...) zapoczątkowanie procesu budowania w szkole »kultury bez przegranych«, gdzie każdy uczeń będzie mógł oczekiwać na wsparcie swego indywidualnego rozwoju w ramach nowego typu relacji społecznych”⁹⁵. Kluczowym aspektem w tej perspektywie wydaje się być zatem więź, która w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich tworzy się między uczniem a nauczycielem. Biorąc pod uwagę powyższe, wydaje się, iż tutoring może stać się interesującą propozycją, z której nauczyciele pracujący w szkołach publicznych w systemie klasowo-lekcyjnym mogą czerpać szereg inspiracji. Oczywiście jest to, iż relacja „jeden na jeden” w warunkach polskiej szkoły, szczególnie w wymiarze tutoringu naukowego/akademickiego wydaje się trudna do osiągnięcia, gdyż jak słusznie zauważono „żadnego społeczeństwa nie stać na zatrudnienie nauczyciela dla każdego dziecka (...)”⁹⁶, to jednak praktyka pokazuje, iż istnieją

⁹¹ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, op. cit., s. 26.

⁹² D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 65.

⁹³ Por. R. Rogoll, op. cit., s. 44.

⁹⁴ E. Szymanowska, M. Sękowska, op. cit., s. 91.

⁹⁵ Z. Zalewski, *Szanse i zagrożenia dla skutecznego wprowadzenia tutoringu do szkoły*, [w:] *Tutoring w szkole...*, op. cit., s. 46.

⁹⁶ E.A. Forman, C.B. Cazden, op. cit., s. 148.

szanse na zaistnienie, realizowanego w „ALA” tutoringu opiekuńczego bądź tutoringów rówieśniczych, w którym na wzór systemu monitorialnego⁹⁷ w rolę nauczycieli wchodzi ci uczniowie, którzy „wiedzą więcej”. Doświadczenia „ALA” pokazują, iż stosowanie tutoringu niesie ze sobą szereg korzyści tak dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Opiekun-tutor ma okazję do twórczej, wolnej od rutyny pracy, która wymaga od niego elastyczności i zaangażowania. Indywidualne spotkania z uczniem stają się szansą na własny osobisty rozwój, związany choćby z możliwości korzystania ze wszystkich stanów Ja, w szczególności ze stanu Dorosłego. To z kolei staje się szansą na adekwatne uruchamianie tego samego stanu u podopiecznego, który wkraczając w dorosłość, dokonując licznych wyborów w kreowaniu własnego „szkolnego” świata, uczy się „podejmowania ważnych życiowych decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności”⁹⁸. Uczy się siebie. Z pewnością walory takiej nauki są nieocenione.

Bibliografia

- Berne E., *Dzień dobry i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007.
- Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 2004.
- Brzezińska A.I., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, (red.) P. Czekierda i in., Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Budzyński M., *Wychowywać inaczej. Dlaczego?*, [w:] http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/11/Artykuly_o_ALA [15.05.2010].
- Czekierda P., *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej, wprowadzając tutoring do szkoły?*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, (red.) P. Czekierda i in., Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Draus J., Terlecki R., *Historia Wychowania. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo WAM WSF-P „Ignatianum”, Kraków 2006.
- Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Dumowska B., *Edukacja autorska w szkołach publicznych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2003.
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnych utopii*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.
- Forman E.A., Cazden C.B., *Myśl Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Jagiela J., *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.
- Jagiela J., *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2004.
- Jagiela J., *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2004.
- Jagiela J., *Problemy opieki z perspektywy analizy transakcyjnej*, [w:] *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*, (red.) D. Marzec, Wydawnictwo WSP Częstochowa, Częstochowa 1996.

⁹⁷ A. Pawlak, op. cit., s. 35.

⁹⁸ Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „ALA”, cz. I, par. 2, p. 3.

- Jagiela J., *Tolerancja w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Tolerancja. Studia i szkice*, (red.) A. Rosół, M.S. Szczepański, t. II, Wydawnictwo WSP Częstochowa, Częstochowa 1995.
- Jaworska T., *Słownik angielsko-polski i polsko-angielski*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1992, 1996.
- Kieszonkowy słownik angielsko-polski, polsko-angielski*, (red.) I. Jastrzębska-Okon, K. Billip, Wiedza Powszechna, Warszawa 1981.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Muza S.A., Warszawa 2000.
- Kumaniecki K. (opr.), *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa 1988.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, GUS, Warszawa 2009.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Pawlak A., *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Pelczyński Z., *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, (red.) B.Kaczorowska, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007.
- Rogoll R., *Aby być sobą*, PWN, Warszawa 1995.
- Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „ALA”.
- Szkolnictwo wyższe Wielkiej Brytanii. Raport Komitetu powołanego przez premiera pod przewodnictwem Lorda Robbinsa 1961-1963 (Skrót i omówienie)*, PWN, Warszawa 1965.
- Szymanowska E., Sękowska M., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
- Słownik wyrazów obcych*, (red.) J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980.
- Traczyński J., *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, (red.) P. Czekierda i in., Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Tryjarska B., *Skrypty życiowe a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.
- Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, (red.) P. Czekierda i in., Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Wieczorek Z., *Rozwój osobowości w analizie transakcyjnej a inne koncepcje samorozwoju*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo WSP Częstochowa, Częstochowa 1997.
- Wood D., *Społeczne interakcje jako tutoring*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 1995.
- Wujek T., *Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia*, PWN, Warszawa 1970.
- www.ci.edu.pl
- www.tutoring.pl
- Zalewski Z., *Szanse i zagrożenia dla skutecznego wprowadzenia tutoringu do szkoły*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, (red.) P. Czekierda i in., Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.

STRESZCZENIE

Praca stanowi teoretyczną próbę prezentacji tutoringu przy pomocy narzędzi analizy transakcyjnej. Autorka skupia swoją uwagę na przedstawieniu podstawowych założeń tej metody, która obecnie stosowana jest w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich „ALA” mieszczących się we Wrocławiu i Częstochowie.

Ponadto w oparciu o literaturę kreśli obraz tutora i jego podopiecznego, a także ich wzajemnych relacji. Owe opisy stanowią podstawę, która umożliwia dokonanie dalszej pogłębionej analizy w odniesieniu między innymi do modelu stanów JA, analizy transakcji, pozycji życiowych, skryptu życiowego, ekonomii głasków oraz strukturalizacji czasu.

SUMMARY

The paper is a theoretical attempt to present a method of tutoring using transactional analysis tools. The author focused on the presentation of the basic assumptions of this method, which is currently used in the Artistic and Academic Secondary Schools with the special „ALA” program located in Wrocław and Częstochowa. Moreover, she draws a picture of a tutor and his apprentice, as well as their relationship, that is based on literature. These descriptions are a base, which allows a further detailed analysis of e.g. the Ego-state model, transactional analysis, life positions, life script, stroke economy and time structuralisation.