

## **Beata Karpińska-Musiał**

# **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**

Artykuł to propozycja spojrzenia na metodę tutoringu akademickiego jako na nowatorską – na polskim gruncie – formę spersonalizowanej dydaktyki projakościowej, możliwej do realizacji w obszarze kształcenia wyższego pomimo jego powszechnej dostępności. Wstęp prezentuje tło teoretyczne przedstawianych argumentów celem pokazania, jak dalece tutoring wpisuje się w panujące paradygmaty naukowe w naukach humanistycznych. Następnie, wykorzystując wybrane definicje oraz typologię komponentów jakości w kontekście jakości usług w obszarze edukacji, podjęta będzie próba znalezienia elementu wspólnego dla jakości usługi rozumianej w sensie korporacyjnym i edukacyjnym, co ma swoje uzasadnienie ze względu na obecne przemieszanie tych dyskursów w gorącej debacie nad neoliberalnymi tendencjami w szkolnictwie wyższym. W kolejnej części artykułu poruszona zostanie rola osobowości i autorytetu nauczyciela jako tutora. Aplikacja szeroko opisywanych w literaturze pedagogicznej funkcji nauczyciela pozostaje wciąż w obszarze „metodycznej postulatynowości” (Klus-Stańska 2009), natomiast relacja tutorska ma szansę wypełnić je znaczeniem bliższym realnemu zastosowaniu. Autorka przygląda się tutoringowi jako wyjątkowej metodzie kształcenia, która tworzy szansę na zaspokojenie potrzeby humanistycznej edukacji elitarnej i zarazem, przy dobrej organizacji pracy dydaktycznej, mogłaby zostać wkomponowana w dzisiejszy masowy uniwersytet. To z kolei niesie szansę podniesienia jakości kształcenia oczekiwanego przez standardy akredytacyjne.

## Wprowadzenie

Wobec stawianych przed kształceniem akademickim coraz to nowych wymagań, związanych z wdrażaniem reformy szkolnictwa wyższego, oraz postępującym od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia umasowaniem tegoż kształcenia, rodzą się już od ponad dekady pytania o sposoby zapewniania jego jakości. Dotyczą one zarówno przedmiotu kształcenia, jak i poziomu badań naukowych, zwłaszcza w obliczu wciąż aktualnej debaty na temat związku między dydaktyczną i badawczą funkcją uniwersytetu (Sawicki 1996; Labuda 1998).

Mając na uwadze chociażby proponowany przez Sawickiego podział na trzy modele uniwersytetu: badawczego, utylitarnego przygotowującego do zawodu, oraz opartego na tradycji edukacji liberalnej, w każdym z tych przypadków, niezależnie od wagi przypisywanej każdemu z nich w kształceniu społeczeństwa, za ustalaniem standardów służyła potrzeba ustalania kryteriów jakości organizacyjnej i merytorycznej. Już w końcu lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia podejmowano formalne działania, zmierzające ku ustalaniu i przede wszystkim weryfikacji standardów jakości kształcenia w uniwersytetach, i należało tu chociażby powołanie w 1998 roku Akademickiej Komisji Akredytacyjnej, której zadaniem była kontrola poziomu zależności między poziomem nauczania a poziomem badań naukowych, następnie bardziej ukierunkowana komórka UKA – Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, ustalająca standardy dla określonych kierunków studiów, i w końcu Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA), o szerokich uprawnieniach, jednak funkcji niewiele różniącej się od poprzednich. Jak zauważa Sarnowska-Temeriusz (2003, s. 88), zajmując się przede wszystkim problemem jednolitości oceny kształcenia wyższego, instytucja ta głównie gwarantuje i precyzuje warunki wdrażania standardów, nie ingerując w treści programowe i substancję nauczania.

Jakkolwiek powoływanie ustawowych organów państwowych do zajmowania się jakością (jej różne definicje oraz aspekty w kontekście edukacji będą omówione poniżej) może budzić kontrowersje i wątpliwości wśród reprezentantów humanistyki, zwyczajowo zorientowanej na edukację bardziej liberalną, w której jakość jest zjawiskiem niemierzalnym i trudnym do zamknięcia w sztywne ramy, zrozumienie roli instytucjonalnego dbania o zachowanie standardów wydaje się kluczem do skutecznych przeformułowań nie jedynie formalnych, ale także obejmujących substancję merytoryczną. To bowiem uniwersalizacja metodologii ustalania i osiągania jakości stanowi jeden z celów reformy widoczny w jej pierwszych wdrożeniach, natomiast to, co zostanie włożone w ramy programu kształcenia, jakie będą efekty i jak osiągnięte, pozostaje polem decyzyjnym każdej indywidualnej placówki. Wobec wspomnianego postulatu dbania o kulturę jakości, Polska Komisja Akredytacyjna oczekuje bowiem od każdej jednostki edukacyjnej wypracowania tzw. „wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia”, gdzie ocenie i weryfikacji podlegają funkcjonowanie i skuteczność, nie zaś zawartość merytoryczna działań edukacyjnych. Ta ostatnia pozostaje pod wpływem tych mechanizmów o tyle, o ile wynika z merytokratycznej współpracy i wysokiej jakości pracy pracowników naukowych i dydaktycznych.

Jednym z punktów podlegających ocenie formalnej w tak rozumianym systemie kontroli jakości jest „wspieranie studenta w procesie kształcenia”<sup>1</sup>. Jest to wiodący postulat tego artykułu, celem jest przyjrzenie się, na tle wspomnianych społecznych zjawisk umasowienia edukacji oraz instytucjonalnych prób europeizacji systemu szkolnictwa wyższego, miejscu, jakie zajmuje w tym wszystkim człowiek. Człowiek, czyli aktor na scenie edukacyjnej: student i jego nauczyciel. Nie będzie to analiza rozmaitych funkcji i ról, jakie nauczycielowi przypisuje szeroka literatura przedmiotu, jak również nie chodzi docelowo o definiowanie współczesnego studenta, z jego wizją zdobycia określonej wiedzy i kompetencji. Jeśli powołać się na słynną triadę wiedzy, kompetencji i postaw, przytaczanych w analizach treści i celów kształcenia, skoncentruję się tu na postawach obu stron, chcąc przypomnieć nie nowy, ale zaniechany w masowym szkolnictwie wyższym typ relacji między studentem a nauczycielem-wykładowcą. Tym typem jest relacja Uczeń–Mistrz, możliwa do wypracowania przez dialogiczną metodę tutoringu akademickiego, wywodzącego się z dawnego systemu tutorialnego w Anglii. Innymi słowy, podjęta zostanie próba spojrzenia na jakość kształcenia nie poprzez ilość, treść, system czy ideologię, a wyłącznie z perspektywy ludzkiej relacji osobowościowej, wyzwalającej potencjał edukacyjny w osobach biorących udział w procesie dydaktycznym.

## Relacja tutorska na tle paradygmatów we współczesnej humanistyce

Tutoring, jako metoda wywiedziona z tradycji anglosaskiej, jest w Polsce metodą nową, ale prężnie się rozwijającą (Czekierda 2011). Dowodzi tego powstawanie Międzywydziałowych Interdyscyplinarnych Studiów Humanistycznych w kilku uniwersytetach polskich, powołanie Akademii *Artes Liberales* przy Uniwersytecie Warszawskim, a także *Collegium Invisible* działającego od 1995 roku w Warszawie. Wpisuje się w nowe wersje klasycznych strategii uniwersytetu, których ojcem i prekursorem jest na polskim gruncie profesor Jerzy Axer, i które oparte są na tradycji edukacji liberalnej. Model uprawiania sztuk wyzwolonych w ramach uniwersytetu nawiązuje do starożytnych dróg kształcenia ogólnego, powszechnego i wszechstronnego, i stanowi, z jednej strony, obecny w dyskusji przedmiotowej model uniwersytetu liberalnego stawiającego na indywidualny rozwój jednostki, a z drugiej, w sferze paradygmatów, jest odpowiedzią na rosnącą dominację wąskotorowych specjalizacji i rozszczepiania wiedzy na cząstki elementarne.

Jest wiele teorii, które stoją za rosnącym znaczeniem edukacji spersonalizowanej i jednocześnie ją warunkują. Jedną z najbardziej widocznych i najszerzej dyskutowanych jest **refleksyjność** oraz związana z nią samoświadomość. Cytując za Czayką-Chelmińską (2007a, s. 42), „Rozwój wymaga samoświadomości. Samoświadomość jest zarówno punktem wyjścia do rozwoju, jak i podstawowym jego narzędziem. Richard Barrett w swojej koncepcji rozwoju liderów, wskazuje, że proces ten musi rozpoczynać się od **osobistej transformacji** – odkrycia siebie i swoich możliwości, poznania swoich mocnych i słabych stron, źródeł wpływu na ludzi, słowem – poznania swojego potencjału”. Powyższy cytat zdaje się kompilacją zjawisk potrzebnych, by nauczyciel stał się gotów do wejścia w rela-

<sup>1</sup> Oparte na wytycznych PKA prezentowanych na konferencji naukowo-szkoleniowej pt. Zasady i kryteria akredytacji uczelni po wejściu w życie Krajowych Ram Kwalifikacji, organizowanej przez FREiSW pod patronatem Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 12 marca 2013.

cję tutorską ze studentem. Refleksyjność zatem, będąc jednym z warunków takiej umiejętności, wpisuje się w paradygmat nazwany przez Scotta Lasha (2009) „modernizacją refleksyjną”, obejmującą swym zasięgiem myśl humanistyczną zajęta przechodzeniem od procesów nowoczesnych do ponowoczesności. Według Lasha nowoczesność refleksyjna „nadchodzi po zwykłej nowoczesności” i jest teorią, która „poddaje krytyce nieudaną całość wysoko rozwiniętej nowoczesności, jej uniwersalia” (Lash 2009, s. 146). Jest pewnym **uświadomieniem sobie samej siebie**, swoich braków i niedociągnięć. Objawia się to wieloma przewartościowaniami. Pozostając tylko w obrębie stosunku do tradycji, jest to już etap, na którym „dalsza indywidualizacja uwalnia podmiotowość od struktur społecznych zwykłej nowoczesności” (Lash 2009, s. 150). Modernizacja refleksyjna odchodzi od struktur nowoczesnych, w których anonimowość była wartością przez to, że uwolniła się od sztywnych struktur kolektywnych, ku autonomizacji i upodmiotowieniu, pozwalającym na w pełni **świadomą** podmiotowość. Słowem kluczem jest tutaj jednak świadomość własnych decyzji, refleksja nad ich konsekwencjami i w pełni autonomiczne uwolnienie się od jakichkolwiek struktur „z nadania społecznego” (Karpińska-Musiał 2013). Właśnie podmiotowa decyzyjność, refleksja nad własnymi potrzebami oraz świadome poszukiwania poznawcze leżą u podstaw edukacji prowadzonej metodą tutoringu.

Poza refleksyjnością, edukacja spersonalizowana, będąca nie tyle zindywidualizowanym instruktazem, ile wejściem w autentyczną relację wspierającą, pewną „przyjaźń dusz”, musi opierać się także na definiowanym przez Paulstona paradygmacie heterogeniczności (Rogers 2005, s. 32–33), konstruktywizmu i ponowoczesnej płynności. Ta ostatnia może jednak rodzić pewne sprzeczności interpretacyjne. Założenia Zygmunta Baumana, korelujące z konstruktywistyczną teorią poznania, zróżnicowaną, czyli heterogeniczną rzeczywistością społeczno-kulturową, dopuszczają przypadkowość, zmienność, ryzyko i niepewność. Edukacja prowadzona metodą tutoringu opiera się na „podążaniu za liderem-tutorem, jako szczególną i niepowtarzalną osobą, za jego planem, za jego celami” (Czayka-Chełmińska 2007a, s. 40). Daleka jest więc od przypadkowości, a wręcz przeciwnie, funkcjonuje według określonego planu działania, porządku wynikającego z natury tutora i studenta, a także celów, jakie oboje sobie wytyczą. W tym sensie odbiega od ponowoczesnej dekonstrukcji, płynności i ryzyka. Jednak z drugiej strony, jak pisze przywołana autorka, „Nie istnieje żaden uniwersalny model czy określony zasób umiejętności, do którego chcemy naszego podopiecznego doprowadzić. To on, jego specyficzna sytuacja, jego szczególny potencjał, jego talenty i słabe strony wyznaczają **indywidualny wzorzec rozwoju.**” (Czayka-Chełmińska 2007a, s. 40). Taka optyka stawia relację tutorską wyraźnie w świetle reflektorów paradygmatu wywiedzionego z fenomenologicznych, personalistycznych i humanistycznych ideałów. Można więc stwierdzić, że tutoring plasuje się na pograniczu ich wszystkich, będąc rodzajem kształcenia skierowanym przede wszystkim na człowieka z całą jego indywidualną formą intelektualną i poznawczą. Zarazem jest to kształcenie oparte na wolności i prawdzie, rozumianej jako autentyczność i szczerść. Złożoności edukacji opartej na tutoringu dodaje jeszcze fakt, że niekoniecznie jest ona oparta na demokracji, i w tym jej rysie należałoby się doszukiwać odpowiedzi na palące dzisiaj pytania o elitarność kształcenia wyższego wobec jego nieuniknionej demokratyzacji. Zanim poddam to zagadnienie dyskusji, chcę zwrócić uwagę najpierw na definicję jakości, która z założenia przyświeca nauczaniu, niezależnie od jego ideologicznych uwarunkowań.

## **Jakość w świadczeniu usług edukacyjnych – na pograniczu dyskursów edukacyjnego i korporacyjnego**

Według Hornowskiej (2002), różne prace dotyczące jakości usług przytaczają różne definicje tego pojęcia, np. rozumie się jakość jako „najwyżej ceniony zbiór cech w stosunku do możliwego poziomu do osiągnięcia” jako „stabilność parametrów” (np. w ISO 9000) lub też jako zgodność z określonymi normami (perspektywa wewnętrzna) i subiektywna ocena klienta (perspektywa zewnętrzna) (Payne 1996, s. 264). Mówi się też o „jakości relacji”, wyznaczonej oceną relacji profesjonalnych i społecznych zachodzących w procesie świadczenia usługi (Hornowska 2002, s.111).

Większość definicji skupia się na dwóch kryteriach: albo zgodności ze standardami, albo użyteczności dla nabywcy. Najlepiej byłoby, gdyby oba te kryteria mogły być spełnione jednocześnie, ku czemu zmierza zapewne coraz częstsze łączenie podejścia technicznego z perspektywą społeczną (Rogoziński 1998, s. 197) i tworzenie bardziej globalnych definicji jakości, o bardziej funkcjonalnym charakterze.

Jedną z nich sformułował Groenroos (1983, s. 58), twierdząc, że „do określenia globalnej jakości usługi dochodzi się poprzez porównanie jakości oczekiwanej z jakością doświadczaną w procesie jej świadczenia” (w: Hornowska 2002, s. 112). Zdziwiająco bliska jest ta definicja opinii wyrażanej przez Stasiak (2008) na temat autorytetu nauczyciela. Znana profesor glottodydaktyki twierdzi, 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, s. 221). Co ważne, badaczka ta na podstawie badań własnych wykazywała, że z autorytetem uczniowie wiążą te cechy nauczyciela, które pozwalają mu „cieszyć się ich uznaniem i mieć nad nimi naturalną, a nie tylko instytucjonalną władzę” (tamże, s. 221). W takich opiniach uczniów wyraźnie ujawnia się potrzeba relacji personalnej, opartej na autentycznym dialogu, czyli dokładnie takiej, jaką oferuje tutoring (*nota bene* wprowadzany też w szkołach różnych szczebli kształcenia, nie tylko akademickiego).

Wracając jednak do definicji jakości opartej na spójności/rozbieżności pomiaru technicznych parametrów, jak i społecznej percepcji usługi przez odbiorców, należałoby zastanowić się, jak wobec niej sytuuje się jakość w edukacji. Jest ona bowiem inna od rozumienia technicznego i towaroznawczego w jednym ważnym aspekcie. Usługa edukacyjna nie jest „towarem” namacalnym, fizycznym, który można sprawdzić przed jego nabyciem. Jest raczej procesem zależnym od mnóstwa nieprzewidzianych wpływów w trakcie swego trwania. Nie jest dobrem trwałym w sensie produktu przetwarzanego. Mimo słyszalnego dyskursu korporacyjnego o utowarowieniu wiedzy, nie jesteśmy w stanie traktować jej jako przedmiotu obróbki, podobnie jak nie są takim towarem nabywane przez studentów kompetencje i postawy. Przy wysokiej niematerialności i różnorodności wiedzy (a także kompetencji), nabywca, jak zauważa Hornowska, nie jest w stanie zidentyfikować istotnych jego cech (bazuje jedynie na wyobrażeniach) i przez to zmierzyć, jak bardzo jego oczekiwania zostały spełnione. Paluchowski (2002) twierdzi wręcz, że w przypadku usług edukacyjnych „istnieje znaczna rozbieżność kompetencji stron, co wręcz uniemożliwia tworzenie trafnych oczekiwań”. Stan taki tłumaczy istota edukacji liberalnej. Jak określa ją Alan Ryan (1999), liberalna edukacja to taka, której celem jest doprowadzenie nas do miejsca, w którym

myślmy, lub innymi słowami, w którym wykorzystywane przez nas idee są rzeczywiście naszymi ideami. Ma na celu swego rodzaju wolność dla umysłu. Efekt usługi edukacyjnej, zarówno przed jej wykonaniem, jak i po, ma więc zupełnie inny charakter, bazuje na wolnej myśli, a przez to musi w dużej mierze opierać się na kredycie zaufania, szczerości, jasno sprecyzowanych celach kształcenia, których osiągnięcie zagwarantowane jest wyłącznie dwustronną, dobrą relacją obu stron w procesie. Stąd tak ważna jest właśnie osobowościowa relacja na dolnym szczeblu działania: między studentem a tutorem. To ona bowiem wydaje się jedynym narzędziem pomiaru spójności oczekiwań usługobiorcy z realnym doświadczeniem usługi.

Hornowska spośród wielu obszarów poddawanych kryteriom oceny w zakresie jakości w edukacji wybrała takie podstawowe komponenty usługi edukacyjnej, jak „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 2002, s. 121). Stosowane wobec tych obszarów techniki pomiaru to głównie ankiety wszelkiego rodzaju, których miarodajność podważana jest chociażby przez fakt, iż jakość kształcenia jest zjawiskiem procesualnym, dynamicznym, wobec którego ocena relacji między oczekiwaniami a percepcją doświadczeń ulega zmianom i modyfikacjom w czasie. Wydaje się więc, że idąc konsekwentnie za głosem dyskursu korporacyjnego należałoby poszukać możliwości stosowania wobec usługi edukacyjnej bardziej precyzyjnych determinantów jakości usług, które Zeithaml i Berry (1993) sformułowali na użytek pomiaru usługi w sensie globalnym. Autorzy ci podzielili determinanty na kategorie, do których należą niezawodność, odpowiedzialność, pewność (z elementami takimi jak kompetencje, uprzejmość, bezpieczeństwo, zaufanie), empatia (w jej ramach komunikacja, dostępność, znajomość potrzeb klienta), oraz materialna obudowa usługi (Zeithaml, Berry, Parasuraman 1993, s. 9). I być może, z dużą dozą swobody interpretacyjnej dla pewności i niezawodności, o których powiedzieliśmy, że są nieosiągalne w przypadku procesu kształcenia ze względu na zbyt duże wpływy konstruktywistycznej teorii poznania i zróżnicowanie osobowości w dialogu, większość kategorii można zastosować do pomiaru jakości edukacji. Należy tylko przyrzeć się im bardzo uważnie. Każda z nich stanowić może, a wręcz powinna wyznacznik dialogu w dydaktyce. Nawet znajomość potrzeb klienta, najbardziej zapożyczona z dyskursu korporacyjnego, można przyjąć za kryterium stosowalne w kształceniu akademickim, szczególnie w metodzie tutoring. Jak czytamy u przywoływanej wcześniej Czayki-Chełmińskiej (2007a, s. 40), „Tutoring koncentruje się na specyficznych, konkretnych i właśnie indywidualnych potrzebach, problemach i wyzwaniach. To uczestnik wyznacza dostosowane do swoich potrzeb oraz możliwości cele i obszary pracy, to on wie, dokąd zmierza, on decyduje o kierunku współpracy. Tutor mu jedynie towarzyszy, i to w takim stopniu, w jakim zostanie do tej wspólnej drogi zaproszony”.

Podobnej reinterpretacji można dokonać przy analizie modelu luk (*gaps model*), pozwalającego na identyfikację przyczyn, z których może dochodzić do niespełnienia jakości usługi. Model ten mówi o pięciu lukach pomiędzy:

- 1 – oczekiwaniami klienta a postrzeganiem ich przez zarządzających instytucją (tu: linia studenci–władze uniwersytetu)
- 2 – postrzeganiem przez zarządzających instytucją potrzeb klienta prawidłowo, ale złą specyfikacją tych usług (kiepski standard oferty edukacyjnej)

- 3 – standardem usługi a jego realnym wykonaniem przez pracownika (nierówna praca dydaktyczna, nierzetelność, brak dynamiki i samokształcenia kadry)
- 4 – poziomem oferowanych usług a komunikacją zewnętrzną (realny standard a promocja)
- 5 – usługą oferowaną a otrzymaną (zasadnicza kwestia wymagająca z reguły przewyższenia oczekiwań klienta w celu bycia docenioną; tutaj np. wysoka jakość oferty, renoma kadry, idealny kontakt personalny) (Parasuraman, Zeitham, Berry 1985, s. 44; por. Mudie, Cottam 1998).

Donaldson i Runciman (1995) przeprowadzili badania nad stosowaniem tego modelu w obszarze edukacji i we wnioskach podkreślali, że „niezrozumienie istoty tych luk i brak programów naprawczych nieuchronnie musi prowadzić do niższej pozycji instytucji na rynku.” (Hornowska 2002, s. 116).

Reasumując, jak widać istnieją paralele pomiędzy nomenklaturą i mechanizmami korporacyjnymi dotyczącymi jakości a obszarem edukacji, i tego faktu nie można podważać, mimo zauważalnych różnic w samej istocie usługi rynkowej i kształceniowej. Należałoby jednak, w miejsce ideologicznej krytyki tendencji neoliberalnych, podjąć próbę wykorzystania struktur z jednego obszaru w drugim. Metoda tutoring, przy całym jej zorientowaniu na osobowość i niepowtarzalność relacji oraz proces samokształcenia, pozostaje nadal, a może przede wszystkim, usługą. Tutor bardziej **służy** podopiecznemu, aniżeli go **naucza**. Wiedza o wzajemnych oczekiwaniach, rzetelność i przejrzystość działania, zrozumienie i poczucie sukcesu u obu stron – to jedne z podstawowych determinantów tej usługi. Jednak, jak można podejrzewać, bardzo trudne do wprowadzenia w życie, a przez Lewowickiego (2012, s. 17) uznane nawet za nieskuteczne (bez podanej argumentacji). Powody tego stanu rzeczy są różne. Piotr Czekierda, prezes Collegium Wratislaviense zajmującego się intensywnym propagowaniem metody tutoring wśród akademików polskich uczelni, twierdzi, że o sukcesie (tak w biznesie, jak i w edukacji) decydują 3 elementy: wartości, ludzie i pieniądze. Najważniejsi są ludzie i ich poczucie misji. Cytując Czekierdę, „Uniwersytet, który wie, co może dać, co potrafi i jak może wpłynąć na życie studenta, jest czymś niezwykłym. Tymczasem dzisiaj uniwersytety chyba w dość małym stopniu ponoszą odpowiedzialność za to, co rzeczywiście dają swoim studentom”<sup>2</sup>. Ten fakt czyni tutoring wciąż elitarną formą kształcenia, realizowaną tam, gdzie znajdują się ludzie gotowi podjąć się tego wyzwania.

### **Powrót mitu osobowości w dydaktyce na tle mitu doskonalenia zawodowego nauczycieli**

Szkolak (2012), dokonując refleksji nad rozwojem zawodowym nauczyciela i historią wpływów historyczno-społecznych na koncepcje kształcenia tej grupy zawodowej nadmienia, że u początku wieku XX panował „statyczny obraz pedagoga doskonałego – specjalnie utalentowanego, obdarzonego intuicją pedagogiczną, niecodziennym powołaniem, instynktem, a więc stanowiącego typ szczególnie predysponowanego do pracy wychowawczej” (Szkolak 2012, s. 29) Podobnie uważali Mysłakowski (1959) i Szuman

---

<sup>2</sup> Wypowiedzi pochodzą z wywiadu przeprowadzonego z Piotrem Czekierdą przez autorkę dnia 16.05.2013 przy okazji odbywanych szkoleń z tutoring akademickiego w Gdańsku.

(1959), którzy uznawali wrodzony talent za warunek sukcesu nauczyciela. Taka wizja koreluje także z koncepcją kształcenia nauczycieli określaną przez Lewowickiego (2012, s. 12–13) personalistyczną, gdyż kładła ona nacisk na dyspozycje osobowościowe, postawy i zainteresowania nauczyciela. Była to tylko jedna z koncepcji wymienianych przez tego pedagoga, obok koncepcji ogólnokształcącej (nacisk na wiedzę ogólną), kształcenia specjalistycznego (wiedza profesjonalna i wąska), sprawnościowej (orientacja metodyczna), a także najnowszych, typowych dla przełomu milenijnego, progresywnej i wielostronnej (eklektycznej). Wszystkie z nich, jak zauważa cytowany autor, były w pewnym stopniu niekompletne, co zrodziło w efekcie chęć tworzenia coraz bardziej globalnej, ale przez to i rozmytej, rozparcelowanej wizji tego, jakimi kompetencjami i predyspozycjami powinien władać nauczyciel. Słowaami przytaczanego autora, „Od nadmiernego schematyzmu przechodzi się do chaosu” (Lewowicki 2012, s. 20).

W konfrontacji wizji nauczyciela jako tutora z nauczycielem wykształconym i kształcącym w warunkach demokratyzacji edukacji, szczególną rolę odgrywa naprzemienna relacja pomiędzy koncepcjami personalistyczną i progresywną, oraz koncepcjami kształcenia specjalistycznego i sprawnościową. Pierwotny nacisk na predyspozycje osobowościowe nauczyciela z początku XX wieku został bowiem zastąpiony najpierw wagą przypisywaną wiedzy ogólnej, a następnie wiedzy specjalistycznej. Za tym następuje formacja koncepcji sprawnościowej, skierowanej na perfekcyjną znajomość warsztatu. Dość szybko powstał na takich podwalinach mit doskonalenia zawodowego, wzmocniony realnie skądinąd aktualną koncepcją ustawicznego kształcenia. Jakkolwiek trudno odmówić dzisiaj zasadności konieczności ciągłego dokształcania się we wszystkich grupach zawodowych, w tym i nauczycieli, ideologia doskonalenia się w swej profesji mogła nabrać rysów dawniejszych koncepcji sprawnościowej i specjalistycznej. Oznacza to, że odziedziczyć też mogła słabości upatrywane w swych poprzedniczkach, do których należały wąskie przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne oraz zbyt ni nacisk na wąskie kształcenie kierunkowe.

Nacisk na profesjonalizację zawodu nauczyciela w zakresie wiedzy i umiejętności przyniósł z końcem ubiegłego stulecia dwa rezultaty: zbyt szybką dezaktualizację obu sztuk, oraz zaniedbanie trzeciego elementu: postaw. Stąd też ponowoczesna parcelacja ideologii oraz zmienność świata przywróciły do łask mit Osoby w postaci ideologii personalistycznych i progresywnych. Talent, predyspozycja, a także sztuka rozwiązywania nowych problemów (patrzenie w przyszłość) wydają się zwycięzcami w obecnej rundzie na ringu pożądaných atrybutów nauczyciela. W ten właśnie model wpisuje się nauczyciel tutor. Według Barnilsa (2011) relacja tutorska „w żadnym wypadku nie polega na tym, by swoją rozległą wiedzę – założmy, że matematyczną – przekazywał podopiecznemu. Można być dobrym tutorem i jednocześnie nie być specjalistą w żadnej dziedzinie”. Deklaratywna wiedza specjalistyczna nie jest zatem priorytetem, chociaż tutoring akademicki jest tu wyjątkiem – tutor powinien być ekspertem w swojej dziedzinie. Nie musi jednak być sprawnym metodykiem w jej obszarze. Jerzy Axer, prekursor edukacji liberalnej w Polsce, jako nie jedyny twierdzi, że rolą uniwersytetu nie jest kształcenie parazawodowe i zgadza się z przytaczanym przez siebie Jose Ortegą y Gassetem, że „istnieje śmiertelne niebezpieczeństwo zniszczenia humanistyki przez barbarzyństwo specjalizacji” (Axer 2000). Uczony ten nazywa nawet specjalizację w dzisiejszych czasach nie ażylem (jakim mogła się wydawać w okresie panowania systemu komunistycznego w Polsce), ale eskapizmem i perwersją intelektualną, pomagającą uciec od stawiania się społeczeństwem obywatelskim. Nie



brnąc zatem w koncepcję encyklopedyzmu, promuje on zdecydowanie rozpowszechnianie wiedzy w duchu *artes liberales*. W kontekście natomiast wrodzonej czy nabytej natury cech personalnych należy pamiętać, że cechy wrodzone warunkują udany dialog tutorski, ale nie zwalniają nauczyciela z obowiązku nieustannego własnego rozwoju i samodoskonalenia charakteru. W tym sensie koncepcje kształcenia nauczycieli wciąż się przeplatają, a mity osobowości i doskonalenia zawodowego nie tracą na aktualności. Jedyne punkt ciężkości przesunięty został, zgodnie z homocentrycznym paradygmatem, z technicznych sprawności zawodowych na rolę misyjnej osobowości.

Jest jednak także w relacji tutorskiej partner i usługobiorca, czyli student. Mamy dzisiaj bardzo różnych studentów, ale i do nich stosuje się zasada personalistycznych poszukiwań jakości kształcenia. Oczekują jakości o cechach edukacji spersonalizowanej, ale też z drugiej strony przychodzą na studia przede wszystkim po kompetencje i wiedzę pomocną im w wejściu na rynek pracy. Poszerzanie horyzontów, tradycyjny cel studiów wyższych sprzed czasów dywersyfikacji dyskursów, teorii i przełomów ideologicznych, jest dla nich celem pośrednim, co nie znaczy, że nie istniejącym w ogóle.

Z przytaczanych wyżej kategorii jakości kształcenia, studenci oczekują głównie dobrej oferty edukacyjnej, która poza intelektualnym postępem wobec poziomu szkoły średniej ma zapewnić im dyplom otwierający furtki do kariery zawodowej. Ponieważ studentów jest wielu, równie wiele jest przejawianych postaw i oczekiwań. Profil współczesnego studenta waha się głównie pomiędzy dwiema spolaryzowanymi postawami: pierwsza skrajność to postać roszczeniowego, młodego człowieka, świadomego swych praw i obowiązków, oczekującego wysokiej jakości kształcenia, poszanowania siebie jako konsumenta usługi zapewnionej przez statut uczelni lub przez zapłacone za kształcenie pieniądze. Na drugim końcu skali można znaleźć studenta bez wizji, bez sprecyzowanego obrazu tego, co będzie robił za rok lub dwa (a co dopiero po studiach)<sup>3</sup>, będącego jawnym przykładem ponowoczesnej niepewności i ryzyka. Są też studenci przedsiębiorczy, już pracujący i z trudem godzący pracę z nauką, ale świadomi konieczności kształcenia się i oczekujący od uniwersytetu zrozumienia dla swojej wielofunkcyjności. Niezależnie od przejawianej postawy, studenci biorą czynny udział – poprzez swoje oczekiwania i reprezentowany poziom – w procesie ustalania poziomu jakości kształcenia w danej jednostce. Pamiętając o tym, jak również o różnych koncepcjach kształcenia nauczycieli, przyjrzyjmy się, jak dydaktyczna metoda i zarazem filozofia tutoringów może stanowić rozwiązanie zapewniające mierzalną jakość, skuteczność rynkową, satysfakcję personalną mimo zróżnicowania postaw oraz podniesioną kulturę organizacji (uniwersytetu).

## Tutoring akademicki: jakość pomimo ilości

Czym zatem jest tak naprawdę tutoring i dlaczego niesie w sobie potencjał metody, do której warto wrócić w dobie chaosu metodycznego i ideologicznego wokół dydaktyki, oraz zauważanej przez Lewowickiego (2012) inercji w koncepcjach kształcenia nauczycieli? Powstało już wiele definicji, opisujących cechy tej metody i jej założenia. Można przykła-

<sup>3</sup> Opinia ta pochodzi z wypowiedzi studentów filologii angielskiej podczas zajęć fakultatywnych prowadzonych przez autorkę w roku akademickim 2012/13.

dowo przyjąć za Czayką-Chełmińską (2007a, s. 40), że „Główne wyznaczniki metody to jej indywidualny charakter, sytuacyjność, praktyczność i kompleksowość wykorzystywanych narzędzi, podejście całościowe (holistyczne), oparcie na osobistej relacji, doświadczeniu i samoświadomości”. Podstawową cechą tego podejścia jest wiara, że człowiek ma duży, często ukryty i nie w pełni wykorzystany potencjał, który ujawnia się w stosownych warunkach. Filozofia tutoringu polega zatem na inwestowaniu w ludzi. Jak twierdzi przywoływany wyżej Czekierda, „[Tutoring] tworzą ludzie. Najważniejszą rzeczą w procesie są osoby, które „czują” tutoring i mają pewne predyspozycje osobowościowe”. Potrzebne są one do owego mentalnego i emocjonalnego wejścia w kontakt z podopiecznym, zrozumienia jego strategii uczenia się, priorytetów, możliwości i zahamowań. Interesujące jest to, że tutoring opiera się na subtelnym kierowaniu procesem samodzielnego odkrywania świata (w tym siebie) przez studenta. Seria tutoriali, złożona przeważnie z 8–10 spotkań, jest oczywiście nakierowana na analizę określonego zakresu materiału przedmiotowego, jednak zadaniem tutora nie jest podaż i interpretacja tej wiedzy, a tylko wyłuskanie u podopiecznego własnych wartościowań, opinii, przekonań na podstawie lektury, rozmów i podstawowej metody dydaktycznej – eseju.

W kontekście akademickim najbliższa temu formuła pracy już istniejąca to seminaria dyplomowe i magisterskie. Pisanie prac dyplomowych jest przecież sukcesywnym analizowaniem wybranego tematu, poszerzaniem znajomości literatury. Promotor, świadomy technik tutorskich lub coachingowych, może stosować w indywidualnym zakresie model tutoringu, podążając za studentem, jego preferencjami co do wyboru tematu pracy, wsłuchując się w jego problemy i rozważania na indywidualnych konsultacjach.

Wiadomo jednak z panujących powszechnie opinii studentów (ale i akademików), że takie praktyki są stosunkowo rzadkie. Poza tym tutoriala, przy swej całej otwartości na studenta i elastyczności, mają określoną strukturę: liczbę spotkań, wytyczanie zadań, dyskusje nad partiami tekstu w określonych terminach. Tymczasem seminaria dyplomowe wciąż przybierają formułę dość zmienną i otwartą, zależną od indywidualnych preferencji promotorów.

Zastanówmy się więc teraz pokrótce, w jaki sposób metoda ta mogłaby spełnić wymienione wyżej kryteria jakości kształcenia w akademii. Pierwszym była **mierzalna jakość**. Jeśli wrócić do omówionych wyżej definicji jakości w edukacji, wysoka jakość to pozytywna relacja między oczekiwaniami studenta a percepcją doświadczanej przez niego usługi. I chociaż nadal, także w przypadku tutoriali, student nie jest w stanie namacalnie sprawdzić produktu, który otrzymał w efekcie kształcenia, atutem sprzyjającym osiągnięciu satysfakcji jest przejrzystość procesu, świadomość jego kolejnych etapów, przewidywalna długość trwania i jasno sprecyzowany cel oraz zdefiniowany efekt (np. zdanie egzaminu, zaliczenie przedmiotu, znajomość danej partii materiału). Jakość może być tutaj dwojako „zmierną” – po pierwsze na podstawie materiałów pisemnych, jakimi są eseje, będące nie tyle sprawdzeniem językowych i epistolograficznych umiejętności studenta, ile obrazem ich intelektualnych przemyśleń, a po drugie – poziomem satysfakcji osobistej, płynącej z poczucia odczuwanego samorozwoju, zgodnego z własnym potencjałem i zainteresowaniami. Tę wartość dodaną (a przecież będącą prostą podstawą jakości według jej definicji) trudno przecenić, i sądzę, że właśnie ten aspekt tutoringu wpływałby najbardziej widocznie na podnoszenie się jakości kształcenia humanistycznego. Student jako klient i biorca usługi oceni jakość oferty 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. Co więcej, podobne doznania stają się w procesie pracy tutorskiej udziałem nauczycieli, co z kolei wpłynie na kolejny element podlegający ocenie jakości: kulturę organizacji.

**Kultura organizacji** wiąże się bezpośrednio z tzw. kulturą jakości – terminem ukutym przez ustawodawstwo unijne, jednak bardzo doniosłym w swym znaczeniu. Obejmuje bowiem nie tylko administracyjne procedury i rozliczne formularze do wypełniania, co spotyka się z głównym ostrzem krytyki środowiska, ale także – jeśli nie przede wszystkim – pewne zachowania i działania ludzkie w wymiarze zwykłej etyki pracy, uczciwości akademickiej oraz czujności w relacjach międzyludzkich.

**Kultura jakości** ma u swych podstaw nie tylko oznaczać terminowość w wypełnianiu zawitych dokumentacji (a z tym jest głównie kojarzona w obecnej percepcji reformy SW), ale rzetelność w wypełnianiu obowiązków, przestrzeganie procedur tam, gdzie to konieczne, a nie szkodliwe, oraz ich zmienianie w razie uznania za szkodliwe. Można chyba zaryzykować stwierdzenie, że w oparte na zasadach merytokratycznych obejmuje zauważanie własnych błędów i niedociągnięć oraz ich naprawę i eliminację. Oznacza też wspólne myślenie o jakości nie tylko własnej pracy, ale współpracy akademickiej, jawności badań, kooperacji i innowacyjnej przedsiębiorczości. Wydaje się, że takie elementy kultury organizacji, jaką jest uniwersytet, można wypracować poprzez rozpowszechnienie pracy tutorskiej, która pozwalałaby kadrze akademickiej na podobne studentowi pogłębianie samoświadomości, refleksji, satysfakcji personalnej płynącej z poczucia dobrze wykonanego zadania – dobrze w odbiorze innych, a nie tylko swoim własnym.

Za kulturą organizacji podąża z kolei **skuteczność rynkowa**. Wystarczy chociażby powołać się na przywoływany model luk oraz badania prowadzone przez Donaldson i Runcimana (1995), prowadzące do konkluzji, że bez znajomości mechanizmów zarządzania lukom w przepływie informacji organizacja nie osiągnie sukcesu na rynku. A przecież uniwersytetem zależy dzisiaj na przodownictwie w kształceniu elit, wołają one o przywrócenie misji opiniotwórczej w społeczeństwie. Wierzę, że przez podniesienie kultury organizacji, do czego przyczynią się usatysfakcjonowani wykładowcy i studenci, uniwersytet ma szansę osiągnąć te cele.

Z wymienionych wyżej czynników pozostaje najważniejszy: **satysfakcja personalna**. Główny, a być może najtrudniejszy do osiągnięcia. Najbardziej związany z mitem osobowości, znaczeniem predyspozycji, jakością wykonywanej pracy. Warto tutaj wspomnieć o założeniach relacji wspierającej C.R. Rogersa, który już w latach sześćdziesiątych pisał na temat wspomagania rozwoju osobistego poprzez relacje międzyludzkie (Rogers 2002). Hostyński (2009) tak relacjonuje podstawowe założenia tej teorii, aplikowalnej w szerokim kontekście osiągania sukcesu w życiu: „Jeśli potrafię stworzyć relację, która z mojej strony charakteryzuje się: autentycznością i »przejrzystością«, w której pozostaję w zgodzie z moimi prawdziwymi uczuciami; ciepłą akceptacją i docenieniem drugiego człowieka jako odrębnej jednostki; zdolnością wrażliwego postrzegania jego świata i jego samego tak, jak on postrzega swój świat i siebie, to w takiej relacji ów drugi człowiek (...) stanie się bardziej zintegrowany i zdolniejszy do efektywnego działania; będzie lepiej sobą kierował i będzie pewniejszy siebie (...); będzie odnosił się do innych z większym zrozumieniem i akceptacją; będzie sobie lepiej radził z problemami życiowymi. Uważam, że stwierdzenie to pozostaje w mocy niezależnie od tego, czy mówię o relacji między mną a klientem, a grupą

studentów czy pracowników, rodziną, czy dziećmi. Wydaje mi się, że ta ogólna hipoteza otwiera ekscytujące możliwości rozwinięcia twórczej, zdolnej do adaptacji i autonomicznej osoby” (Hostyński 2009, s. 87).

Tego typu kontakt może okazać się nietatwy ze względu na masowego studenta. Tutora przerazić może wizja nawiązywania personalnego i autentycznego kontaktu z tak dużą liczbą osób. Może się wydawać, że żaden wykładowca nie będzie w stanie w oczekiwanym przez programy studiów czasookresie oddać części siebie, czego oczekuje omawiana metoda, kilkudziesięciu studentom jednocześnie. Jednak wróćmy do Axera, który już w 2000 roku twierdził, że „wymarzony uniwersytet przyszłości (...) będzie z pewnością masowy, otwarty dla każdego chętnego. Powinien jednak zapewnić oprócz masowości ścieżki specjalne dla tych, którzy chcą więcej i głębiej”. Tutoring nie jest metodą demokratyczną, 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).

Zasadniczym więc wnioskiem, który się nasuwa, jest pytanie: kto powiedział, że nie należy tworzyć oferty dla wielu i oferty dla wybranych? Czy muszą się one wykluczać? Jeśli spojrzeć na proponowane przez Rogersa zasady tworzenia relacji, można zauważyć, że nie determinują one w najmniejszym stopniu liczby osób uczestniczących w tej relacji. Brzmiały one zgodnie z tym, co opisuje Hostyński (2009, s. 88):

- Być godnym zaufania. Nie wymaga to, abym był konsekwentny, ale abym był zawsze prawdziwy, autentyczny.
- Jednoznacznie komunikować, kim jestem. Jeśli mam wspomagać rozwój osobisty innych ludzi pozostających w relacji ze mną, sam muszę się rozwijać.
- Pozwolić sobie na doświadczanie pozytywnego nastawienia. Profesjonalizacja swojego pola działalności powoduje dystans, który sprawia, że osoba jest postrzegana jako obiekt, a nie jako podmiot.
- Zaakceptować każdy aspekt drugiej osoby. Moja postawa warunkowa blokuje zmianę, rozwój osoby.
- Unikać ferowania wyroków. Nie przyczyniają się one do rozwoju osobistego.
- Utwierdzać oraz akceptować wszelkie możliwości drugiego człowieka (*confirming the other*).

Zasady te obowiązują każdego człowieka chcącego dbać o rozwój osób, za których kształcenie odpowiada, niezależnie od wielkości grupy odbiorców tego kształcenia.

## Podsumowanie

Michał Głowiński (2002, s. 120) pisze o naukach humanistycznych tak: „Tworzą one komponent kultury, w której funkcjonują, wpływają na jej rozwój i kształt – choćby za sprawą tego, że oddziałują na procesy edukacyjne na wszystkich poziomach. Same są szkołą uczącą poszczególne społeczeństwa myślenia o najważniejszych dla nich sprawach” (w: Sarnowska-Temierusz 2003, s. 83). Nauka myślenia nie może odbywać się poprzez „nauczanie” i przekazywanie wiedzy. Jak zauważa Gadacz, w kontekście nauczania szkol-

nego „znakiem kryzysu jest oddzielenie przekazu wiedzy od wychowania”. Nie ruszając ogromnej pojemności pojęcia wychowanie, należy tylko zwrócić uwagę na dominację paradygmatu funkcjonalności w jego obszarze. Jak twierdzi Gadacz, „wychowawca wychowujący w optyce funkcjonowania oddziałuje jedynie na intelekt i pamięć wychowanka, (...) a wychowawca wychowujący osobę, kieruje swój apel do całej osoby, chcąc uzdolnić ją do samodzielnego formułowania sądów o rzeczywistości”. Takie wychowanie może odbywać się tylko w dialogu Ucznia i Mistrza, który, jeśli przyjąłby formę tutoring w murach uczelni wyższych, spełniałby następujące kryteria współczesnych oczekiwań instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych:

- 1) Zgodność z wytycznymi reformy w zakresie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia (aspekt wspierania kształcenia studenta).
- 2) Powrót do zagrożonej tendencjami neoliberalnymi, zaniedbanej, a niosącej niezwyklej potencjał relacji Uczeń – Mistrz w edukacji akademickiej.
- 3) Teoretycznie niemożliwy kompromis między promowanymi reformą, nieprzystawalnymi w opinii ogółu do mentalności akademickiej mechanizmami dyskursu korporacyjnego w szkolnictwie wyższym, a spełnieniem wymogu dbania o jakość humanistyki za ich pomocą.
- 4) Rozwój osobisty osób zaangażowanych w projekt, także kadry dydaktycznej, a przez to podniesienie kultury organizacji.

Jest moją nadzieją, że metoda pracy dydaktycznej, o jakiej traktuje ten tekst, doczeka się uznania i rozpowszechnienia w kształceniu akademickim, mocno poturbowanym posunięciami i dyskusjami, wynikającymi z pomilenijnego zgubienia drogi wyjścia z impasu. Impasu spowodowanego zbyt dużą ilością możliwych wyjść.

## Literatura

### **Axer J. 2000**

*Komandosi edukacji*. Wywiad opublikowany w dzienniku „Gazeta Wyborcza”, 2000/11/18–19.

### **Banach C. 2005**

*Nauczyciel wobec reformy systemu edukacji*, „Nowe w Szkole”, nr 7-8 (83-84) lipiec-sierpień 2005.

### **Barnils J.M. 2011**

„*Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie*”. Wywiad przeprowadzony przez Piotra Czekierdę z Josepem Marią Barnilsem 10.04.2011 podczas konferencji „Wyzwania współczesnej rodziny. Edukacja spersonalizowana”, Warszawa.

### **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. Uniwersytet Warszawski.

### **Czayka-Chełmińska K. 2007a**

*Metoda tutoring*, w: *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa, s. 38-43, <http://tutoring.edu.pl/polecamy,page,3> ost. dostęp 25.10.2013.

**Czayka-Chełmińska K. 2007b**

*Tutoring jako relacja*, w: *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa, s. 44-48, <http://tutoring.edu.pl/polecamy,page,3>, dostęp 25.10.2013.

**Czayka-Chełmińska K. 2007c**

*Tutoring jako proces*, w: *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa, s. 49-67, <http://tutoring.edu.pl/polecamy,page,3> ost. dostęp 25.10.2013.

**Czekierda P. 2011**

„*Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie*”. Wywiad przeprowadzony z Josepem Marią Barnilsem 10.04.2011 podczas konferencji „Wyzwania współczesnej rodziny. Edukacja spersonalizowana”, Warszawa.

**Donaldson B., Runciman F. 1995**

*Service quality in further education: an insight into management of service quality*, „European Journal of Marketing”, 2, 59-70.

**Głowiński M. 2002**

*Nauka o literaturze, integracja, dyskurs partnerski*, „Nauka”, nr 2, s. 117-123, s. 120.

**Groenroos Ch. 1983**

*Strategic management and marketing in the service sector*, Cambridge Mass.

**Hornowska E. 2003**

*O pomiarze jakości usług w obszarze edukacji*, w: J. Brzeziński, A. Eliaz (red.), *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, Warszawa: Wyd. SWPS Academica, s. 111-126.

**Hostyński P. 2009**

*Koncepcja relacji wspomagającej C.R. Rogersa jako inspiracja dla glottodydaktyki na kierunkach neofilologicznych*, w: *O roli nauczyciela akademickiego i technikach ludycznych*, „Homo Ludens”, 1, s. 85-105.

**Jaroszewska A. 2008**

„Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych”, referat przedstawiony na konferencji naukowej CODN, PTN oraz UAM i PWSZ w Kaliszu, pt. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Kalisz, wrzesień 2008.

**Jaskot K. 2002**

*Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, w: *Edukacyjne dyskursy*, <http://ip.univ.szczecin.pl>, dostęp 5.05.2002.

**Karpińska-Musiał B. 2013**

*KRK dla szkolnictwa wyższego w Polsce jako okazja do przekształceń w sferze kompetencji w glottodydaktyce. Komunikat z wstępnych badań na temat formułowania i walidacji efektów kształcenia w ramach reformy szkolnictwa wyższego*, w: E. Nowikiewicz (red.), *Kompetencje ogólne. Kształcenie filologów*, „Neofilolog”, nr 40/1, Poznań-Bydgoszcz, Wyd. PTN, s. 79-92.

**Karpińska-Musiał B., Orchowska I. 2013**

„Świadomość dyscyplinarna i świadomość epistemologiczna nauczyciela języków obcych jako refleksyjnego praktyka w perspektywie naukowej polskiej glottodydaktyki.” Referat, Uniwersytet Wrocławski.

**Klus-Stańska D. 2009**

*Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, w: Hurdło, L., Klus-Stańska, D., Łojko, M. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków: Impuls, s. 11-23.

**Labuda G. 1998**

*Rola i zadania uniwersytetu w nowoczesnej organizacji nauki*, w: *Nauka, nauczanie, upowszechnianie nauki*, Warszawa: Centrum Upowszechniania Nauki PAN.

**Lash S. 2009**

*Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota*, w: U. Beck, A. Giddens, S. Lash (red.), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa: WN PWN, s. 145-221.

**Lewowicki T. 2012**

*Kształcenie nauczycieli – niektóre koncepcje, modele i tendencje*, w: E. Żmijewska (red.), *Kształcenie nauczycieli. Modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 8-20.

**Mudie P., Cottam A. 1998**

*Usługi. Zarządzanie marketing*, Warszawa: WN PWN.

**Myslakowski Z. 1959**

*Co to jest talent pedagogiczny?*, w: *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa.

**Paluchowski W. J. 2002**

*Czy marketingowi potrzebna jest psychologia?*, w: K. Rogoziński (red.), *Marketing usług profesjonalnych*, Poznań: Katedra Usług AE.

**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, s. 41-50.

**Payne A. 1996**

*Marketing usług*, Warszawa: PWE.

**Pfeiffer W. 2001**

*Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.

**Rogers C.R. 2002**

*O stawianiu się osobą*, tłum. M. Karpiński, Poznań: Rebis.

**Rogers A. 2005**

*Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?*, Springer Inc., s. 32-33.

**Rogoziński K. 1998**

*Nowy marketing usług*, Poznań: Wyd. AE.

**Ryan A. 1999**

*Liberal Anxieties and Liberal Education*, Hill & Wang, 1998, revised UK edition, Profile Books.

**Sarnowska-Temeriusz E. 2003**

*Edukacja humanistyczna w czasach wielkiej zmiany*, w: J. Brzeziński, A. Eliaz (red.), *Oceńna wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, Warszawa: Wyd. SWPS Academica, s. 83-96.

**Sawicki S. 1996**

*O uniwersyteckim studium polonistycznym*, w: T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński (red.), *Wiedza o literaturze i edukacja*, Warszawa: Wyd. IBL PAN.

**Stasiak H. 2008**

*Osobowość nauczyciela a jego autorytet*, w: K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*, Poznań: Wyd. naukowe UAM, s. 213-224.

**Szkołak A. 2012**

*Od Czeladnika ku Nauczycielowi transformatywnemu*, w: E. Żmijewska (red.), *Kształcenie nauczycieli. Modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 29-41.

**Szuman S. 1959**

*Talent pedagogiczny*, w: *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa.

**Zawadzka E. 2004**

*Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.