Bibliografia:

Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2004.

Chmielewska B., *Metodologia i metody badań społecznych ze szczególnym uwzględnieniem diagnozy*, Słupsk 1985.

Collins R., *The Credential Society*, New York 1979.

Dane MNiSW. Szkolnictwo wyższe w Polsce, www.nauka.gov.pl (dostęp: 20.10. 2013).

Działalność Polskiej Komisji Akredytacyjnej 2013, www.pka.edu.pl (dostęp: 5.10.2013).

Gruszecki T., *Świat na długu*, Lublin 2012.

Jansen M., Uexkull E., *Trade and employment in the global crisis*, Geneva-New Delhi 2010.

Kozuba M., Głaczkowska P., *Te szkoły uczą najlepiej*, „Życie Warszawy", 30.04.2009.

Kwiatkowska H., Stępień R. (red.), *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka*, Pułtusk 2011.

Lewis. M., *Wielki szort. Mechanizm maszyny zagłady*, Katowice 2011.

Ludność. Stan i struktura w przekroju terytorialnym. Stan w dniu 30 VI 2013 r., www.stat.gov.pl (dostęp: 10.10.2013).

Morrison D. F., *Wielowymiarowa analiza statystyczna*, Warszawa 1990.

Nalaskowski F., Dejna D., *„Publiczni" i „Niepubliczni". Przełom*, Toruń 2013.

Nowak S. (red.), *Metody badań socjologicznych*, Warszawa 1965.

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2008.

Pawłowski K., *Szkolnictwo wyższe w Polsce – sukces okresu transformacji 1989-2004*, www.krzysztofpawlowski.pl (dostęp: 1.10.2013).

Przeciętne miesięczne wynagrodzenie w gospodarce narodowej w latach 1950-2012, www.stat.gov.pl (dostęp: 23.10.2012).

Ranking Szkół Wyższych 2013, www.perspektywy.pl (dostęp: 1.10.2013).

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.

Autorzy artykułu – dr Dagna Dejna i dr Filip Nalaskowski – są pracownikami naukowymi Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Michał Tomczak

Nauczyciel „profesjonalista – praktyk" jako jeden z wariantów nauczycielskiej tożsamości zawodowej

Istotę problematyki podejmowanej w poniższym tekście, stanowi kwestia tożsamości zawodowej nauczycieli, analizowanej przez pryzmat ich biografii. Materiał empiryczny pozyskano metodą jakościową, w oparciu o technikę narracyjnego wywiadu biograficznego.

Kategoria tożsamości zawodowej

W nowoczesnym typie organizacji społecznej, tożsamość w dużej mierze opiera się na identyfikacji z zawodem, a praca zawodowa w istotnym stopniu przesądza o poczuciu tożsamości. Problem tożsamości w wymiarze zawodowym wyłonił się w związku z procesami zmian, które wpłynęły na usytuowanie jednostki w strukturach społeczeństwa nowoczesnego i w obecnej rzeczywistości społecznej jest nadal bardzo istotny. Z. Bokszański [2008, s. 57] formułuje nawet tezę, że warunkiem utrzymania samego pojęcia tożsamości w obrębie głównego nurtu socjologicznego, jest przede wszystkim powiązanie go ze zbiorowościami, w tym ze zbiorowościami o charakterze zawodowym. H. Kwiatkowska [2005, s. 72] nazywa tożsamość zawodową mianem jednej z najważniejszych i najstabilniejszych form tożsamości społecznych każdego człowieka. J. Alsup [2006, s. 206] określa ją jako istotną dla jednostkowego życia zawodowego jednostki oraz niezbędną dla osiągnięcia sukcesu w tym wymiarze. J. Miluska [1996, s. 14] natomiast opisuje to pojęcie jako wiedzę jednostki o przynależności do określonej grupy zawodowej, której towarzyszą oceny wyrażające się zwykle akceptacją tej przynależności.

Tożsamość zawodowa łączy w sobie również pewne elementy tożsamości osobistej oraz społecznej. Jest strukturą wieloelementową i zawiera ona zarówno cele i standardy osobiste, jest jednostkowa i podmiotowa, lecz również łączy się z uformowaniem „My", jako struktury podzielającej z innymi wspólne cele, wartości i zasady postępowania grupy zawodowej [Brzezińska, Appelt 2000, s. 16]. Istotny jest również w tym przypadku aspekt zakorzenienia w grupie zawodowej, we wspólnocie [Bilińska-Suchanek 2005, s. 11-12]. H. Kwiatkowska [2005, s. 72-73] akcentuje wyjątkowy charakter tożsamości zawodowej nauczycieli. Wynika on ze specyfiki profesji, w odniesieniu do której przedstawicieli nie jest łatwo dokonać rozróżnienia tego co indywidualne i charakterystyczne dla nauczyciela jako człowieka oraz tego co zawodowe, świadczące o nauczycielu jako przedstawicielu profesji. To, co umownie nazwać można „powołaniem" jest szczególnie istotne w kontekście wykonywania zawodu nauczyciela. Dodatkowo, natężenie interpersonalnego kontaktu w ramach wykonywania obowiązków nauczyciela oraz funkcjonowanie w sytuacji wysokiej problematyczności i niejednokrotnie w sytuacji pozbawienia gwarancji bezpieczeństwa, jako konsekwencji specyfiki wykonywanego zawodu, również nie pozostaje bez znaczenia w kontekście tworzenia się nauczycielskiej tożsamości [Kwiatkowska 2005].

Koncepcja i metodologia badania

Zakres prezentowanych badań odnosi się do kwestii tożsamości zawodowej nauczycieli w perspektywie wielopłaszczyznowych zmian o charakterze społecznym, gospodarczym, politycznym, kulturowym i wewnątrzszkolnym. Zamiarem autora była próba zidentyfikowania tożsamości nauczycieli w kontekście ich biografii, a konkretnie jej zawodowego wymiaru. Intencją było określenie sposobu postrzegania „samego siebie" przez pryzmat wykonywanej profesji, w tym między innymi takich zagadnień jak: etos nauczycielski, poczucie misji, profesjonalizm.

Punktem wyjścia do badań były założenia paradygmatu interpretatywnego, który cechuje rezygnacja z poszukiwania praw absolutnych, próba otwierania różnorodnych pól badawczych, z jednoczesnym wskazywaniem możliwych wyborów oraz przewidywania ich kierunków rozwoju. Ich wartość (paradoksalnie) rośnie wraz z wielością ukazywanych interpretacji i perspektyw. „Nowa wiedza" (wyniki) uzyskana w procesie (re)interpretacji nie ma charakteru normatywnego, stanowiąc raczej dopełnienie już jej istniejącego stanu [Radford 2003, s. 21-40; por. Guba, Lincoln 2009; Kubinowski 2010]. W badaniu posłużono się techniką narracyjnego wywiadu biograficznego. Jak twierdzą N. K. Denzin i Y. S. Lincoln [2009, s. 3], wywiad narracyjny przeżywa dziś swój rozkwit – jest wszędzie, a świat poznajemy poprzez historie, jakie są o nim opowiadane. Jest to szczególny typ wywiadu jakościowego i scharakteryzować go można jako „amalgamat interdyscyplinarnych perspektyw analitycznych, rozmaitych podejść w ramach poszczególnych dyscyplin i zarówno tradycyjnych, jak też innowacyjnych metod – wszystkie one krążą wokół jednego tematu, jakim są konkretne elementy biografii, w takiej postaci, w jakiej opowiadają o niej ludzie przeżywający" [Chase 2009, s. 16]. Łącznie przeprowadzono dwadzieścia wywiadów opartych na liście dyspozycji, z nauczycielami pracującymi w gdańskich szkołach publicznych (podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych)[1].

Modele nauczycielskiej tożsamości zawodowej

Każda z biografii, których fragmentami podzielili się badani nauczyciele, jest jedyna w swoim rodzaju, wyjątkowa i niepowtarzalna. Można jednak wyodrębnić w ramach narracji pewne wspólne elementy, motywacje, wydarzenia i towarzyszące im refleksje. Na tej podstawie, wyodrębniono trzy modele nauczycielskiej tożsamości zawodowej. Użycie kategorii modelu w poniższym tekście ma na celu uproszczenie zjawisk, ułatwiając ich charakteryzowanie, wyjaśnianie, interpretowanie i tworzenie pojęć.

[1] Wyniki badań prezentowane poniżej, stanowią część projektu badawczego zrealizowanego na potrzeby pracy doktorskiej autora niniejszego tekstu.

Model profesji

Pierwszy z modeli wyłonionych na podstawie badań, określa się jako **„model profesji"**. Nauczyciele reprezentujący ten właśnie model tożsamości, myślą o swojej pracy w kategoriach jej wyjątkowości. Jego założenia, w wielu punktach zbieżne są z wynikami badań M. Mendel [2001], wskazującymi na ekskluzywny charakter profesjonalizmu polskich nauczycieli (w odniesieniu do profesjonalizmu nauczycieli amerykańskich). Polscy nauczyciele postrzegają swój profesjonalizm pedagogiczny jako ekskluzywny, są przeświadczeni o jego istotności, a tym samym swojej wyjątkowości zawodowej, jako konsekwencji nabytych w toku edukacji kompetencji zawodowych oraz wrodzonych predyspozycji i talentu. Są zdania, że to więcej niż zwykły zawód, a warunkiem jego wykonywania (oczywiście oprócz nabytych kompetencji pedagogicznych), jest wrodzony talent, zdolności, powołanie. W grupie tej znajdują się przede wszystkim doświadczeni nauczyciele ze sporym dorobkiem zawodowym. Osoby te są usatysfakcjonowane zawodowo, dobrze czują się w swojej roli, lecz wyczuwalna jest także w ich wypowiedziach pewna nostalgia za tradycyjną formą relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, w ramach której nauczyciel jest dla swojego ucznia osobą wyjątkową, mistrzem, wychowawcą. Wspominają o tym, „jak było kiedyś", pojawiają się także stwierdzenia o deprecjacji autorytetu nauczyciela i tym podobne. Podczas wyboru drogi zawodowej, nauczyciele reprezentujący model profesji kierowali się przede wszystkim dwoma rodzajami motywacji. Z jednej strony była to chęć, skłonność i zainteresowanie pracą dydaktyczną, którą umownie nazywam powołaniem lub też decyzja o zostaniu nauczycielem była w pełni świadomym i odpowiedzialnym wyborem, niejednokrotnie podejmowanym już w wieku dojrzałym, czasem nawet nie do końca zgodnym z wykształceniem i ukończonym kierunkiem studiów, wyborem często za namową innego nauczyciela, członka najbliższej rodziny. W narracjach uchwycić można swego rodzaju ewolucyjny proces „dojrzewania" do roli. Wraz ze zdobywaniem doświadczenia, umacnia się także poczucie „stawania się" nauczycielem, które jest dodatkowo powiązane z faktem otrzymania wychowawstwa i uprawomocnienia specyficznej relacji nauczyciel (wychowawca) – uczeń. Dominuje orientacja (rozumiana jako jasno sprecyzowany kierunek działania) zogniskowana „na ucznia". Wypowiedzi respondentów pełne są odniesień do tej relacji, a wręcz konstruowane są wokół uczniów, a źródłem dumy i satysfakcji jest przede wszystkim praca w wymiarze dydaktycznym oraz w wymiarze wychowawczym. Chęć pomocy uczniom, radość z ich sukcesów, nadaje pracy nauczyciela w tym modelu wręcz autoteliczny charakter, co przekłada się na to (o czym już wcześniej wspomniano), że w jego ramach charakterystyczna jest satysfakcja zawodowa oraz utożsamianie się, przywiązanie i identyfikowanie z zawodem. Osoby reprezentu-

jące ten model, swoją chęć rozwoju ogniskują zdecydowanie na przestrzeń dydaktyki i wychowania lub też koncentrują się na utrzymaniu dotychczasowych osiągnięć i dorobku zawodowego w tym wymiarze.

Model roli zawodowej

Kolejny model określić można jako **„model roli zawodowej"**, u podstaw którego sytuuje się tożsamość konstruowana nie tyle w konsekwencji pracy dydaktyczno-wychowawczej, lecz jako konsekwencja funkcjonowania w określonej roli zawodowej, w pewnym sensie jej odgrywania, niczym Goffmanowski metaforyczny „aktor w teatrze życia codziennego". Nauczycieli cechuje określony zestaw charakterystycznych czynności i zachowań, wynikający z potrzeby wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom społecznym wobec tej roli, poruszania się w określonym środowisku pracy, na określonej płaszczyźnie organizacyjnej, formalnej, związanej z określonym zakresem norm prawnych i obowiązków. W grupie tej dominują osoby z kilkuletnim lub kilkunastoletnim stażem pracy w szkole, mniej więcej pomiędzy trzydziestym a czterdziestym rokiem życia i wydają się być trochę mniej usatysfakcjonowane ze swej sytuacji zawodowej niż nauczyciele reprezentujący pozostałe modele, jak i również mniej pewni trafności dokonanego wyboru zawodu, a więc częściej dopuszczający potencjalną możliwość zmiany wykonywanej przez siebie profesji. Przedstawiane perspektywy rozwoju w wypowiedziach tych osób, koncentrują się (i zarazem ograniczają się) do zakresu awansu w hierarchii zawodowej (osiągnięcia kolejnego szczebla awansu zawodowego, a także awansu w ramach struktury szkoły w której pracują) lub odnoszą się także do ewentualności poszukiwania innej, nowej ścieżki kariery. Wybór drogi zawodowej w tym przypadku jest przede wszystkim konsekwencją wyboru i ukończenia określonego (pedagogicznego) kierunku studiów. Wejście w rolę, czy też przyjęcie roli, jest szybsze i łatwiejsze niż w przypadku pierwszego z prezentowanych modeli i ogranicza się przede wszystkim do wymiaru formalno-organizacyjnego. Jest równoznaczne z rozpoczęciem pracy na etacie nauczyciela lub też związane jest z osiągnięciem pierwszych sukcesów zawodowych w postaci indywidualnych nagród, pochwał ze strony przełożonego lub innych bodźców zewnętrznych. Nauczyciel „staje się" nauczycielem od razu, realizując po prostu zadania wynikające z roli jaką wypełnia oraz miejsca w strukturze jakie zajmuje w organizacji której część stanowi. Nie ma tu zbyt wiele miejsca na refleksję nad własną profesją, przyszłością zawodu, a wręcz „bycie nauczycielem" to w pewnej mierze „wpasowywanie się w narzucony schemat" i wręcz niekiedy bezrefleksyjne wykonywanie konkretnych czynności, w ramach realizowania zadań określonych dla przedstawiciela tego zawodu. Osoby te nie mają przeświadczenia o swojej wyjątkowości, a postrzegają swoją pracę raczej w kategoriach „zwyczajnej" pracy zawodowej. W związku z tym, w przypadku modelu roli zawodowej, sukcesów i powodów do dumy upatrywać należy przede wszystkim właśnie w sformalizowanej, organizacyjnej sferze pracy zawodowej (wyróżnieniach, nagrodach, kolejnych szczeblach awansu zawodowego), co przekładać może się na kształtowanie postaw indywidualistycznych i bardziej instrumentalne traktowanie wykonywanego przez siebie zawodu. Motywacje do rozwoju zawodowego mają przede wszystkim zewnętrzny, odgórnie narzucony charakter.

Model profesjonalisty-praktyka (postulat na przyszłość)

Nieco inaczej prezentuje się trzeci, z wyróżnionych w rezultacie badań modeli empirycznych, odnoszących się do tożsamości zawodowej nauczycieli. Model ów występuje rzadziej niż pozostałe, zdaje się być dopiero w fazie tworzenia, co czyni go pewnego rodzaju postulatem na przyszłość, ewentualnością, propozycją możliwego kierunku, w którym zmieniać mogą się nauczyciele, ich praca, a więc i cała profesja. Model ten określono mianem **„modelu profesjonalisty-praktyka"**. W jego przypadku, wybór drogi zawodowej jest wyborem wynikającym z jednej strony z pasji, zainteresowań, „powołania", które znajdują swoje odzwierciedlenie w wyborze pedagogicznego kierunku studiów, ale jednocześnie wyborze w pełni świadomym i przemyślanym, po możliwie jak najbardziej wnikliwym zapoznaniu się z charakterem i specyfiką pracy nauczyciela i obowiązkami z nią związanymi, aby ustrzec się później ewentualnych rozczarowań. Podobnie jak w przypadku dwóch pozostałych modeli, możliwa jest sytuacja kontynuowania drogi zawodowej rodziców lub innych członków rodziny, co jest zjawiskiem dość powszechnym między innymi w ramach profesji lekarskich czy prawniczych. Proces stawania się nauczycielem i zakorzeniania w roli jest stopniowy oraz przebiega dwutorowo, idąc w parze z jednej strony z samodoskonaleniem, rozwojem wewnętrznym i rozszerzaniem kompetencji jako pedagoga, jak i równocześnie z formalnym awansem zawodowym, obejmującym wszystkie dziedziny pracy nauczyciela, w tym również wymiar formalno-organizacyjny. Powszechna jest orientacja „na ucznia", obejmuje swym zakresem przede wszystkim aspekt dydaktyczny i wychowawczy (wykraczający oczywiście poza szkołę, realizowany również w ramach regularnej współpracy z rodzicami uczniów i ze środowiskiem lokalnym). Nie ma tu jednak miejsca na nostalgię w związku ze zmianami we współczesnym szkolnictwie. Sam proces nauczania, zdecydowanie nie odbywa się z pozycji mistrza, lecz z pozycji profesjonalisty, praktyka ale jednocześnie towarzysza, przyjaciela, osoby która „pomaga" swojemu uczniowi w dochodzeniu do celu, pokazuje jak zdobywać wiedzę i określone umiejętności. Ukierunkowanie na two-

rzenie wspólnoty z uczniami, chęć wspólnego działania i współpracy, przekłada się na specyficzne relacje o charakterze partnerskim. Nauczyciel jest „blisko" ucznia, znajduje to również odzwierciedlenie w demokratycznym stylu jego pracy. Oprócz otwarcia na ucznia, niezwykle istotne w tym modelu jest także otwarcie na środowisko lokalne, kwestia czynnego działania na rzecz uspołecznienia szkoły, poprzez zaangażowanie rodziców do współuczestnictwa w jej bieżącej działalności oraz umożliwianie im współtworzenia samego procesu dydaktyczno-wychowawczego (a nie jak obecnie, współpraca tylko w wąskim, a wręcz marginalnym zakresie ograniczającym się do spraw organizacyjnych czy technicznych). Bardzo istotnymi cechami w prezentowanym modelu są także: otwartość na nową wiedzę i ustawiczne jej poszukiwanie, krytyczne spojrzenie, refleksyjność, otwartość na nowe poglądy, opinie, metody nauczania, gotowość do podejmowania nowych wyzwań, chęć uczenia się przez całe życie oraz szeroko rozumiana kreatywność. W tej grupie dominują młodzi nauczyciele, w związku z czym, bardziej powszechna niż w przedstawionych powyżej modelach jest orientacja na rozwój, zdobywanie osiągnięć i budowanie dorobku. Co więcej, nauczyciele reprezentujący ten model cenią takie wartości jak: rzetelność, uczciwość w pracy, poważne traktowanie wykonywanych przez siebie obowiązków. Cechuje ich świadomość i podmiotowa kontrola nad czynnościami wykonywanymi podczas pracy, co nie jest bez znaczenia w kontekście rozwoju w ramach zawodu nauczyciela i dalszej jego profesjonalizacji. Niezwykle istotny jest również postulat refleksji nad własną praktyką, świadomości specyfiki wykonywanego przez siebie zawodu, świadomości roli zawodowej i związanych z nią obowiązków i odpowiedzialności. Właśnie refleksyjność, otwartość, świadomość, uczenie się i ustawiczne rozwijanie kompetencji zawodowych, połączone z orientacją na wspólne, kolektywne działanie, wzajemną pomoc, wymianę opinii i doświadczeń, a co za tym idzie wspólne budowanie i rozwijanie wiedzy, może doprowadzić do ukonstytuowania się i upowszechnienia modelu nauczyciela jako członka Wengerowskiej społeczności praktyków (Wenger 2002; Wenger, McDermott, Snyder 2002), czyli grup ludzi zainteresowanych tą samą sprawą, podzielających tą samą pasję ku temu czym się zajmują i wzajemnie uczących się od siebie jak czynić to lepiej. Będzie on mógł stać się świadomym, utożsamiającym się ze swoim zawodem profesjonalistą, ustawicznie udoskonalającym swój warsztat pracy, budującym i wymieniającym się wiedzą i wypracowującym nowe rozwiązania z innymi nauczycielami, koleżankami i kolegami – profesjonalistami, będącymi dla siebie nawzajem pomocnymi i będącymi dla siebie nawzajem autorytetami. Kluczowe w tym modelu jest właśnie dzielenie się refleksją nad własną praktyką z innymi nauczycielami, nadawanie jej charakteru kolegialnego, wspólnotowego. Tworzenie grup, wspólnot, pozwala na rozszerzenie swojej wiedzy, udoskonalenie warsztatu, a przez to lepsze realizowanie najważniejszego zadania każdego nauczyciela, jakim jest nauczanie i wychowywanie.

Konkluzja

Ostatni z zaprezentowanych powyżej modeli empirycznych, wydaje się być tym, z którym wiązać należy nadzieje w kontekście przyszłego kształtu profesji nauczycielskiej. Bez wątpienia, współczesna polska szkoła potrzebuje dobrze wykształconych, zaangażowanych i współpracujących ze sobą „profesjonalistów-praktyków". Warto jednak mieć świadomość, że aby uczynić taki postulat możliwym, czyli doprowadzić do sytuacji, w której model profesjonalisty-praktyka w pełni się wykształci i upowszechni, a nawet będzie mógł stać się modelem dominującym w polskiej szkole, powinny być również wprowadzone zmiany w systemie szkolnictwa. Jak stwierdza K. Polak (1997, s. 122-123), „Aby nauczyciel podejmował działania twórcze (...), musi znajdować wsparcie ze strony tych wszystkich, od których uzależniony jest końcowy rezultat jego działań zawodowych: uczniów, rodziców, bezpośrednich przełożonych, decydentów oświatowych, wszystkich podmiotów prawa oświatowego".

Zmiany te powinny polegać z jednej strony na realnym i radykalnym wzroście wynagrodzeń w tym sektorze (co oczywiście jest zadaniem najtrudniejszym, a więc mało prawdopodobnym), co ograniczyłoby dobór negatywny do zawodu i jednocześnie dodatkowo (poprzez poprawienie warunków pracy), motywowałoby nauczycieli do dalszych starań, zaangażowania i ustawicznego podwyższania jakości wykonywanej pracy. Jednocześnie, zmianie ulec powinna droga awansu zawodowego, w postaci wprowadzenia kompleksowych rozwiązań systemowych, polegających na odbiurokratyzowaniu drogi awansu oraz wprowadzeniu rozwiązań premiujących samodoskonalenie i współpracę w zespole, grupie, w ramach społeczności praktyków. Dotychczasowe zasady awansu zawodowego, ukierunkowane na dokumentowanie indywidualnych osiągnięć (abstrahując od kwestii indywidualnych orientacji życiowych) implikują zindywidualizowaną racjonalność, nie zachęcając do pracy zespołowej i rozwoju praktycznych umiejętności, przez co nie do końca przekładają się na rzeczywiste (i praktyczne) udoskonalanie warsztatu i rozszerzanie umiejętności wykorzystywanych w pracy z uczniem. W miejsce współpracy upowszechnia się konkurencja i model zachowań rywalizacyjnych. Co więcej, specyficzne zasady awansu zawodowego umożliwiające osiągnięcie stopnia nauczyciela dyplomowanego już nawet po kilku latach aktywności zawodowej sprawiają, że niejednokrotnie już w wieku trzydziestu paru lat, nauczyciel stanąć może w obliczu zjawiska wypalenia zawodowego i braku motywacji do pracy, jako konsekwencji zamknięcia „ścieżek" dalszego rozwoju, których system

szkolnictwa już więcej nie przewiduje. W sytuacji, gdy pedagog nie przejawia ambicji w kierunku pracy kierowniczej czy organizacyjnej jako dyrektor szkoły, możliwości awansu i rozwoju w ramach profesji są już mocno ograniczone (a przynajmniej w wymiarze formalno-organizacyjnym).

Nasuwa się więc pytanie, jak nauczyciele sobie w tej sytuacji radzą, a co jeszcze mogą zrobić w przyszłości, a jest to o tyle istotne, że w głównej mierze, ów „kryzys tożsamości" prawdopodobnie w krótkiej perspektywie czasu dotyczyć będzie właśnie grupy najmłodszych nauczycieli („wychowanej" już w realiach zreformowanej i „zestandaryzowanej" polskiej szkoły). Z jednej strony, reakcją na to zjawisko mogą być indywidualne, jednostkowe wybory, najrozmaitsze formy „wewnętrznego" motywowania samego siebie, wyznaczania sobie celów do zrealizowania w ramach zawodu lub też stawianie sobie innych wyzwań – pozazawodowych, umożliwiających przezwyciężanie kryzysu, dalsze funkcjonowanie jako nauczyciela i dalsze czerpanie z tej pracy satysfakcji. Z drugiej strony, formą przezwyciężenia kryzysu wypalenia zawodowego może stać się właśnie aktywne uczestnictwo w społecznościach praktyków, tworzenie grup profesjonalistów zajmujących się tym samym obszarem działań, zainteresowanych tymi samymi kwestiami i podzielającymi te same pasje. Dzięki wspólnym kontaktom, możliwa staje się wzajemna nauka, jak czynić swoją praktykę lepszą, bardziej urozmaiconą i atrakcyjną dla ucznia. Zdobywanie i wymienianie się wiedzą, oprócz kompetencji zawodowych umożliwia także rozwój w wymiarze osobistym. Być może nauczyciel przyszłości okaże się świadomym siebie i swojej pracy profesjonalistą, potrafiącym przeprowadzać krytyczną i konstruktywną refleksję nad swoją praktyką, która to refleksja otwierać będzie przed nim nowe możliwości analizy i rozmowy o nauczaniu z innymi, a nauczyciele stawać się będą jeszcze bardziej świadomymi, lepszymi i bardziej efektywnymi profesjonalistami, będąc jednocześnie bliżej ucznia, już nie jako mistrzowie, lecz jako jego partnerzy.

W wypowiedziach najmłodszych spośród badanych nauczycieli, którzy częściej postrzegają swój zawód w kategoriach profesjonalnych, lokować można nadzieję uprawdopodobnienia ewentualnych zmian w ramach zawodu nauczycielskiego i być może jego stopniową ewolucję, ku założeniom modelu profesjonalisty-praktyka, w ramach którego nauczycielska tożsamość zawodowa będzie już choć trochę mniej „rozdarta", kształtując się (i rozwijając) w rezultacie krytycznej refleksji, interakcji ze społeczeństwem oraz partycypacji w społecznościach praktyków. Jest to jedna z potencjalnych możliwości, ewentualności rozwoju profesji nauczycielskiej (jakże atrakcyjna), której potwierdzenia szukać będzie można jednak dopiero w pewnej perspektywie czasowej, w postaci realizacji kolejnych badań z zakresu tego obszaru tematycznego. Z całą pewnością, obszarem niewiedzy godnym rozpoznania wciąż pozostaje nauczycielska tożsamość zawodowa, wyznaczając potencjalny kierunek dalszych i głębszych analiz empirycznych.

Bibliografia:

Alsup J., *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*, New Jersey, Urbana 2006.

Bilińska-Suchanek E., *Tożsamość w świecie nieustannych zmian*, Słupsk 2005.

Bokszański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2008.

Brzezińska A., Appelt K., *Tożsamość zawodowa psychologa*, [w:] *Etyczne dylematy psychologii*, J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), Poznań 2000.

Chase S.E., *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Tom 2, Warszawa 2009.

Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Metody zbierania i analizowania materiałów empirycznych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), tom 2, Warszawa 2009.

Guba E. G., Lincoln Y. S., *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, [w:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Tom 1, Warszawa 2009.

Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka-Ewaluacja*, Lublin 2010.

Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.

Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2001.

Miluska J., *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996.

Polak K., *Nauczyciel. Twórczość. Promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Kraków 1997.

M. Radford, *Perspektywy teoretyczne we współczesnych badaniach edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, nr 1.

Wenger E., *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge 2002.

Wenger E., McDermott R., Snyder W. M., *Cultivating Communities of Practice*, Boston 2002.

Teacher as 'practical professionalist' – one of teacher's professional identity variants

Summary: The main problem of this article is a try to explore teacher's professional identity in a specific way, namely – in relation towards their biographies. Empirical part is based on data gained by qualitative research, concretely by biographical narrative inquiry. As a result of research, arose three models of teacher's professional identity, that creates base of specific character of teacher's occupation in the same time. One of them, that express author's attitude towards described problem, named the practical professionalist model, can be the one of possible paths of teachers's profession further development.

Key words: Teacher, professional identity, profession, professionalism, biographical narrative inquiry

Autor artykułu – dr Michał Tomczak jest adiunktem na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej.