

Teoretyczne konteksty pedagogicznej profesjonalności (w tym nauczycielskiej)

Theoretical contexts of pedagogical professionalism
(including teacher professionalism)

DOI 10.25951/9566

Wprowadzenie

Przypisanie w języku codziennym osobie, jej działaniu, warunkom tworzonym do działania, przedmiotom cechy profesjonalności¹ jest wyrazem ich pozytywnego wartościowania. W przypadku działania to pozytywne wartościowanie odnosi się zwykle do precyzyjnie zakreślonej sprawności, fachowości, o wyraźnym technicznym lub quasi-technicznym wymiarze. Profesjonalista jest fachmanem (np. profesjonalne montowanie okien, profesjonalny makijaż, profesjonalne tłumaczenie) lub/i ekspertem (np. profesjonalny doradca, procesjonalny analityk rynku).

Ale „profesjonalność” jest także terminem teoretycznym, którego rdzeniem jest „profesja”. W USA i w wielu państwach Europy zachodniej wyodrębniła się specjalna subdyscyplina naukowa: socjologia profesji, na której gruncie wypracowuje się kolejne stanowiska teoretyczne, wykorzystywane także przez przedstawicieli innych dyscyplin. W naszym kraju po teorii profesjonalności sięgnięto po zmianie ustrojowej 1989 r. Reprezentanci dyscyplin społecznych – także pedagodzy – dostrzegli w nich perspektywę dla nowego ujmowania działań zawodowych, promującą wzrost samodzielności i odpowiedzialności wykonawców działań, a tym samym optymalizację osiągniętych efektów (Sikorski 1995; Gołębnik 1998; Czerepaniak-Walczak 1997).

We współczesnej polskiej literaturze pedagogicznej różne formy przymiotnika „profesjonalny” są w powszechnym użyciu. Zwykle są

¹ Kiedy w wyszukiwarce internetowej wpisałam „profesjonalny”, to na wyświetlonej liście pojawiło się wiele przedmiotów, m.in. profesjonalny aparat fotograficzny, profesjonalny trymer do brody, profesjonalny środek na pluskwy.

synonimem postulowanej – nie zawsze precyzyjnie określonej – doskonałości, ale nadawane są im także bardziej specyficzne znaczenia, gdy użytkownicy odnoszą się do określonych stanowisk teoretycznych (zob. np. Michalak 2019, s. 972). Jednoznacznie uporządkowanie tych stanowisk jest trudne, ponieważ ich autorki, autorzy koncentrują się na odmiennych kwestiach, a jeśli nawet (pozornie) tych samych, to ujmowanych z innych perspektyw (Terhart 2011). Wyraźnie widać to w przeglądowym artykule Jolanty Szempruch (2019), która wylicza modele profesjonalności (tradycyjny, quasi-tradycyjny, nowy profesjonalizm, mądre nauczanie), podejścia do profesjonalizmu (klasyczny, menedżerski, kolektywny, organizacyjny, etyczno-altruistyczny), przywołuje tożsamość profesjonalną, kulturę profesjonalną, osądy profesjonalne (praktyczny, refleksyjny, diagnostyczny, krytyczny), kompetencję profesjonalną. Wielość sygnalizowanych stanowisk jest oczywiście wskaźnikiem złożoności zagadnienia, które próbuje się ująć pojęciowo. Ale u osób, które z tą tematyką stykają się po raz pierwszy, to „bogactwo pojęć” wywołuje poczucie zagubienia i być może powątpiewanie w sensowność takich dywagacji.

Niniejszy artykuł kieruję do czytelniczek, czytelników, którzy nie śledzili fachowych dyskusji nad problematyką profesjonalizmu, ale w różny sposób stykają się z nią w odniesieniu do pedagogów (w tym nauczycieli). Przywołam tylko trzy podejścia do profesjonalności, starając się w zwarty sposób pokazać ich specyfikę oraz znaczenie dla refleksji nad działaniami pedagogicznymi. W moim przekonaniu namysł nad specyfiką profesjonalności może mieć praktyczne znaczenie, o ile sprzyja wzrostowi samoświadomości praktyków, dotyczącej warunków ich działania. Zasadniczą część tekstu rozpocznę od krótkiego omówienia tradycyjnej atrybutowej koncepcji profesji, bo wskazuje ona uzasadnienie wyróżnionej pozycji niektórych zawodów; następnie skupię się na „profesjonalności kompetencyjnej”, ponieważ to ujęcie jest najbliższe zdrowemu rozsądkowi (wszak profesjonalności robią to, czego nie umieją laicy), na koniec zasygnalizuję nienormatywne koncepcje profesjonalności strukturalno-interakcyjnej, raczej rzadko przywoływane w polskiej literaturze, a eksponujące strukturalne napięcia w przestrzeni działania zawodowego i interpretacyjny wymiar interakcji.

Tradycyjna atrybutowa (wskaźnikowa) koncepcja profesji

Tradycyjne koncepcje profesji obejmują zestawy cech pozwalających na odróżnianie profesji, czyli zawodów szczególnych, od nie-profesji. Nawiązują one mniej czy bardziej bezpośrednio do teorii Talcota Parsonsa (2009), który uważał, że podstawową funkcją działań profesjonalnych jest integracja i stabilizacja

systemu społecznego, któremu ze względu na wewnętrzne napięcia stale grozi dezintegracja. Profesjonalista w odróżnieniu od przedsiębiorcy czy biznesmena nie uczestniczy w grze rynkowej, jego funkcja polega na pomaganiu w rozwiązywaniu szczególnych problemów społecznych. Takich, które nie mogą być rozwiązane ani w ramach środowisk naturalnych (rodzina, społeczność lokalna), ani poprzez bezpośrednie wykorzystanie mechanizmów rynkowych. Rolę profesjonalisty cechuje: jej *osiągalność* (nie przypisanie) poprzez zdobycie specjalistycznej wiedzy; *uniwersalizm* (nie partykularyzm); *aspektowość funkcjonalna* (nie ogólna mądrość); *neutralność afektywna* (nie emocjonalne zaangażowanie); *orientacja na zbiorowość* (a nie na dobro indywidualne) (więcej Urbaniak-Zajac 2018, 2016, s. 17–23) Badacze problemu w poszczególnych dyscyplinach naukowych na różne sposoby rozwinęli i uszczegółowili zestawy atrybutów (cech) charakteryzujących najbliższe im profesje. W odniesieniu do pedagogów społecznych i pracowników socjalnych np. Otto, Utermann (1973), Łuczyńska (2013), Staub-Bernasconi (2013), do nauczycieli np. Michalak (2019), Szempruch (2019). W literaturze niemieckojęzycznej najczęściej wymieniane są następujące cechy:

- a. przynależność do profesji poprzedzona jest długotrwałym, teoretycznie ugruntowanym, specjalistycznym wykształceniem;
- b. reprezentanci profesji podlegają normom etycznym (istnieje kodeks etyczny danej profesji), co ma chronić odbiorców działań przed nadużyciami;
- c. praca profesjonalistów służy dobru wspólnemu;
- d. profesjonalisci mają autonomię w wykonywaniu zawodu w odniesieniu do klientów i instytucji; profesja kontroluje m.in. standardy kształcenia i dostęp do jej wykonywania;
- e. profesjonalista traktowany jest jako ekspert posiadający naukowe i praktyczne kompetencje
- f. profesjonalisci łączą się w samorządne organizacje zawodowe, stojące na straży obrony interesów grupy zawodowej (Urbaniak-Zajac, Piekarski 2015, s. 249);

Klasyczne teorie profesji poddane zostały wielostronnej krytyce (więcej Urbaniak-Zajac 2018), dowodzącej ich nieadekwatności do współczesnych warunków działań zawodowych. Eksponuje się także ukrywanie egoizmu zawodowego za pięknie brzmiącymi, prospołecznymi hasłami. Warto podkreślić, iż takie czy inne zestawy cech opisują warunki działania całej grupy zawodowej – profesjonalistą jest każdy, kto jest członkiem grupy te warunki spełniającej. Najważniejszą z cech jest autonomia w definiowaniu i rozwiązywaniu problemów wchodzących w zakres kompetencji zawodowych (to konsekwencja dysponowania ekskluzywną wiedzą, niedostępną innym) i samoregulacja grupy

zawodowej, a więc niezależność od zewnętrznych nacisków. Zawody pedagogiczne, w tym zawód nauczycielski, nigdy tych warunków nie spełniały, dlatego określa się je mianem quasi-profesji, czyli profesji „niepełnych”. We współczesnej literaturze światowej to tradycyjne ujęcie zostało porzucone, dyskutuje się nad różnymi „nowymi profesjonalizmami”. Natomiast w Polsce „echa” tradycyjnego myślenia – wraz z zawartym w nim dążeniu grupy zawodowej do podwyższenia statusu społecznego – ujawniły się w idei zawodów zaufania publicznego. Ich definicja prawna jest dalece niejasna. Art. 17 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej głosi: „W drodze ustawy można tworzyć samorządy zawodowe, reprezentujące osoby wykonujące zawody zaufania publicznego i sprawujące pieczę nad należytych wykonywaniem tych zawodów w granicach interesu publicznego i dla jego ochrony”. W tym zapisie w sposób jednoznaczny wskazany został tylko jeden warunek zawodu zaufania publicznego – istnienie samorządu zawodowego. W opracowaniu przygotowanym przez Biuro Analiz Senatu zawód taki zrównywany został z profesją. *„Do zawodów zaufania publicznego zalicza się profesje polegające na wykonywaniu zadań o szczególnym charakterze z punktu widzenia zadań publicznych i z troski o realizację interesu publicznego”* (Krasnowolski 2013, s. 3). Na liście zawodów zaufania publicznego (<https://www.gowork.pl/blog/29-zawod-zaufania-publicznego-co-to-znaczy-lista-zawodow>) znajduje się m.in. zawód położnej, diagnosty laboratoryjnego, nie ma nauczyciela ani innego zawodu pedagogicznego. Należy przypuszczać, że zaliczenie zawodu do zbioru zawodów zaufania publicznego wymagało od jego przedstawicieli specjalnych zabiegów, bo nie dokonało się to automatycznie po spełnieniu wymienionego formalnego warunku. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że uzasadnieniem tych zabiegów jest chęć podniesienia społecznego prestiżu zawodu.

Profesjonalizacja indywidualnych działań poprzez nabywanie kompetencji

W terminologii przedmiotowej „kompetencje działaniowe” miały zastąpić „kwalifikacje zawodowe”. Uważano, że ten drugi termin nadmiernie eksponuje techniczną sprawność działania oraz ukierunkowanie na efektywność. W takiej perspektywie odnoszenie kwalifikacji do dziedziny pracy z ludźmi sprzyja ich urzeczowianiu. Stają się elementem pola działania, którego struktura przewidziana jest w kwalifikacji. Natomiast kompetencje mają wskazywać predyspozycje, swego rodzaju potencjalność, która materializuje się adekwatnie do potrzeb i warunków danego działania. Takie otwarte ujmowanie kompetencji jest bliskie rozumieniu nadawanemu temu terminowi przez Noama Chomskiego w jego teorii

gramatyki generatywnej. Ludzka kompetencja językowa nie jest dostępna bezpośrednio, o jej istnieniu wnioskujemy na podstawie performancji językowych, czyli empirycznego ujawniania się języka (Winkler 1984, s. 217-220).

„Kompetencje” należą do najczęściej używanych pojęć w kontekście kształcenia nauczycieli i w kontekście ewaluacji ich pracy. Rezygnuję z przywoływania definicji tego pojęcia, bo jest ich wiele i mieszczą się w różnych perspektywach teoretycznych. Poważny przegląd wymagałby odrębnej analizy. Przegląd roboczy przedstawiła w 40. numerze „Studiów Pedagogicznych” Marzenna Magda-Adamowicz (2021). Generalnie można powiedzieć, że dla różnych osób kompetencje są czym innym². Jako kryterium wstępnego uporządkowania myślenia o kompetencjach można zaproponować źródła przy ich konceptualizacji. Źródłem mogą być określone przesłanki teoretyczne albo organizacja pracy i formalno-administracyjne wymogi (wykaz zadań) stawiane przed danym działaniem zawodowym.

Przykładem typologii kompetencji nauczyciela wyprowadzonej z przesłanek teoretycznych jest znana propozycja Roberta Kwaśnicy. Jest to przemysłane, uporządkowane stanowisko, przekonująco uargumentowane. Ludzie kierują się dwojaką racjonalnością myślenia i działania, dlatego „doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej (praktyczność tej wiedzy nie ma nic wspólnego z technicznością...) i w obszarze wiedzy technicznej.” (Kwaśnica 2008, s. 299) Wiedza praktyczno-moralna nabywana jest w praktyce komunikacyjnej i określa m.in. reguły stanowienia sensu. Wiedza techniczna odnosi się do świata jako przedmiotu sprawczych oddziaływań człowieka. W związku z tym Kwaśnica wyróżnił dwie grupy kompetencji: a) kompetencje praktyczno-moralne, w których mieszczą się kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne; b) kompetencje techniczne, do których należą kompetencje postualacyjne (normatywne), metodyczne i realizacyjne. Nie ma tu miejsca na dokładne omawianie całej typologii. Warto natomiast zwrócić uwagę na jej praktyczne znaczenie, które nie polega na postulowaniu, „co nauczyciel powinien”, lecz na problematyzowaniu zagadnienia kształtowania dwóch rodzajów kompetencji i ich roli w działaniu.

W zasadzie bez większych trudności można zaplanować proces kształtowania kompetencji technicznych i przy dysponowaniu odpowiednimi środkami można ten proces realizować. Studentkom, studentom przekazywane są w jego trakcie informacje (uznawane powszechnie za wiedzę) oraz „instrukcje” ich

² Dla przykładu przywołana Autorka rozróżniła m.in. za J. Skrzypczak kompetencje czynne i bierne. Dla mnie pomysł „kompetencji biernych” jest oksymoronem.

wykorzystywania wraz z ćwiczeniowym użyciem (uznawane za umiejętności). Na podstawie lektury sylabusów poszczególnych przedmiotów z programu studiów dowiadujemy się, co studentka, student „wie i umie”. (Czy i jak wyrazi się to w praktyce zawodowej, to zupełnie inna kwestia.) Czy kompetencje praktyczno-moralne mogą być tak samo kształtowane jak techniczne? Czy jeśli studentka uzyska informację o formach komunikacji, to wzrosną jej kompetencje komunikacyjne? To pytanie podnosi kwestię społeczno-kulturowego (patrz np. kody kulturowe P. Bourdieu) i czasowego aspektu nabywania wielu umiejętności interpersonalnych. Ich budowanie czy znaczące przebudowanie w krótkim czasie jest w zasadzie niemożliwe. Wymagałoby od jednostki dużej świadomości własnych ograniczeń i gotowości do ich likwidowania. Czy z zapoznania się z informacjami na temat danej koncepcji etyki wyniknie jej stosowanie we własnym działaniu? To kolejne retoryczne pytanie jeszcze mocniej eksponuje, że nie wystarczy „wiedzieć i umieć”, należy jeszcze „chcieć” to zrobić i być gotowym³. Owa wola, albo jej brak sprowadza się w koncepcji Kwaśnicy do osobistego uprawomocnienia celów, metod i środków działania. Na pierwszy plan wysuwa się ponownie autonomia profesjonalna, ale inaczej rozumiana niż w tradycyjnej koncepcji profesji. Nie jest to autonomia powiązana ze społeczną pozycją zawodu, wynikającą z ekskluzywności specjalistycznej wiedzy dostępnej jego reprezentantom, reprezentantom, lecz osobistą sytuacją: czy pedagog bezrefleksyjnie wykonuje stawiane przed nim zadania, czy też działa pod przymusem, np. organizacyjno-strukturalnym, czy też potrafi wykorzystywać istniejące warunki w sposób, który osobiście akceptuje? Realizacja tej ostatniej możliwości wcale nie jest łatwa ze względu na strukturalne uwarunkowania działania (o czym dalej).

Inny sposób identyfikowania kompetencji wyprowadzany jest ze specyfiki zadań właściwych dla danej instytucji. Ewentualna argumentacja teoretyczna podporządkowana jest oczekiwaniom obowiązującym w poszczególnych obszarach aktywności. Te główne obszary w przypadku nauczycieli to nauczanie, wychowanie, ocenianie i wprowadzanie innowacji. W tej perspektywie kształcenie nauczycieli ukierunkowane jest bardziej na działalność zawodową, niż na wiedzę dyscyplinarną (Grimes 2006, s. 18)⁴. W zgodzie z tymi głównymi obszarami

³ Z prowadzonych przez mnie badań wśród absolwentów studiów pedagogicznych wynika, że treści przekazywane w trakcie studiów miały największe znaczenie dla osób, które przed studiami i/lub w ich trakcie podejmowały jakąś formę aktywności społecznej (Urbaniak-Zajęc 2015)

⁴ W rozmowach ze starymi nauczycielami, którzy kształcili się w liceach pedagogicznych lub kolegach nauczycielskich, pojawia się często pochwała prowadzonego tam

w literaturze przedmiotu wyróżnia się zwykle kompetencje dydaktyczne, pedagogiczne lub wychowawcze oraz twórcze; ale także wymienia się kompetencje moralne (patrz np. Magda-Adamowicz 2021). Wymienione kompetencje są złożone i obejmują szereg bardziej szczegółowych kompetencji. Zwykle grupują się wokół znajomości wymagań i treści programowych, znajomości procedur instytucjonalnych, w tym prowadzenia dokumentacji, umiejętności metodycznych, diagnostycznych, organizacyjnych itd. Miarą oceny poziomu kompetencji nauczyciela jest jego wkład w osiąganie celów szkoły. Najłatwiej go mierzyć osiągnięciami uczniów. Dlatego najbardziej ceni się nauczycieli, których wychowankowie odnoszą sukcesy w olimpiadach przedmiotowych.

Strukturalno-interakcyjne koncepcje profesjonalności

Tradycyjna wskaźnikowa (atrybutowa) koncepcja profesji, jak i koncepcje profesjonalności zogniskowane na kompetencjach, mają o tyle normatywny charakter, że wskazują czynniki, które powinny występować. Ich brak uniemożliwia zaliczanie grupy zawodowej lub osób do zbiorowości profesjonalistów. Wprawdzie część koncepcji zogniskowanych na kompetencjach odwołuje się do specyfiki zadań właściwych dla danej instytucji, np. szkoły, ale sposób ich realizacji uzasadniany jest teoretycznie albo normowany administracyjnie (np. poprzez obowiązujące standardy i procedury). Koniec końców wszystkie obejmują zalecenia, co i jak powinno być, albo – mniej dyrektywnie – co mogłoby być w optymalnych sytuacjach. W latach 80.–90. XX wieku w kontekście rozwoju badań jakościowych i wzrostu badawczego zainteresowania codziennością pojawiły się na gruncie niemieckim badania empiryczne, których realizatorzy deklarowali nieuprzedzone przyglądanie się działaniom zawodowym. Takie badania z pracującymi zawodowo pedagogami społecznymi, pracownikami socjalnymi, mające dać odpowiedź na pytanie: *jak jest?* prowadził m. in. Fritz Schütze (1992). Nie przyjmował on w punkcie wyjścia żadnej konkretnej teorii profesjonalności, ale jego podejście do praktyki zawodowej opierało się na założeniach interakcjonizmu symbolicznego. Przebieg (normalnych, nie przemocowych) interakcji społecznych jest otwarty, ponieważ komunikacji polegającej na wymianie znaków symbolicznych zawsze towarzyszy ich interpretacja. Jej efekt po stronie każdego z partnerów interakcji może być odmien-

kształcenia jako lepiej przygotowującego do pracy zawodowej niż aktualnie prowadzone kształcenie uniwersyteckie.

ny, bo zależy od wcześniejszych doświadczeń i zajmowanej pozycji społecznej. Równie otwarte są interakcje w dziedzinie praktyki zawodowej. Te same cele w zależności od kontekstu działania mogą być realizowane w inny sposób. Tym samym narzucanie wszystkim relacjom zawodowym takich samych standardów czy kryteriów profesjonalności jest bezproduktywne. Wątpliwe jest także tworzenie modeli działań zawodowych jako zbioru różnie uzasadnianych powinności, tak jakby ich realizacja zależała w pierwszym rzędzie od wiedzy, umiejętności i postaw działających osób. Schütze postulował przyjęcie realistycznego podejścia, umożliwiającego odsłanianie także problematycznych aspektów działań zawodowych. Tych aspektów, które na co dzień nie są dostrzegane ze względu na ich nieświadome przysłanianie, będące psychologicznym mechanizmem obronnym.

W budowanej przez siebie teorii profesjonalności Schütze wykorzystał nie tylko przesłanki interakcjonizmu symbolicznego, ale także inspiracje płynące ze strukturalizmu. Działania zawodowe przebiegają w określonych warunkach strukturalnych, które tych działań jednoznacznie nie determinują, ale określają pole możliwości działania i wyznaczają jego granice. A ponieważ warunki te wynikają z różnych źródeł, to mogą być przyczyną antynomii i napięć strukturalnych (więcej Urbaniak-Zajac 2016, s. 44–53). Wiadomo, że z jednej strony szkoły publiczne są instytucjami realizującymi politykę oświatową państwa, sterowanymi mniej czy bardziej szczegółowymi dyrektywami administracyjnymi (np. Śliwerski 2015). Zatrudnione w nich nauczycielki, nauczyciele reprezentują te instytucje – są ich funkcjonariuszami. Ale z drugiej strony szkoły są, czy raczej mają być, miejscem rozwoju i kształtowania dzieci i młodzieży. Współczesna wiedza pedagogiczna i psychologiczna dostarcza wielu argumentów za potrzebą indywidualizacji nauczania i wychowania, z racji odmienności społeczno-kulturowych i rozwojowych poszczególnych uczennic i uczniów. To dwojakię uwarunkowania codziennej działalności nauczycielskiej jest źródłem dylematów działaniowych czy wręcz paradoksów. Cechą dylematu jest brak algorytmu postępowania, każda podjęta decyzja z jakiegoś punktu widzenia staje się problematyczna. Dla przybliżenia zagadnienia przedstawię kilka najczęściej przywoływanych antynomii strukturalnych, typowych dla środowiska szkolnego:

- autonomia versus heteronomia – zasadniczy paradoks warunków realizacji nadrzędnego pedagogicznego celu: uczniowie mają stać się autonomiczni, ale w ramach narzucanych im obowiązków szkolnych i wymagań;
- bliskość versus dystans wobec uczniów – w lekcjach uczestniczą „całe” osoby, ale praca nauczycielki, nauczyciela winna ogniskować się na relacjach specyficznych dla ich instytucjonalnej roli;

- rekonstruowanie versus podporządkowanie – każdy uczeń, każda sytuacja jest inna i powinna być wnikliwie zrekonstruowana, ale jednocześnie praca nauczyciela musi przebiegać zgodnie z ogólnymi regułami obowiązującymi w szkole;
- osoba ucznia versus wymagania dotyczące przedmiotów szkolnych – należy brać pod uwagę indywidualne cechy każdego ucznia, ale jednocześnie muszą być egzekwowane obowiązujące wymagania programowe
- jednorodność versus różnica – wszyscy uczniowie powinni być równo traktowani, ale jednocześnie należy brać pod uwagę indywidualne sytuacje – są więc traktowani w różny sposób;
- organizacja versus interakcja – ustalone administracyjne reguły aparatu szkolnego a kontekstowe, płynne współdziałanie uczestników interakcji (por. Terhart 2011, s. 206).

Już wiele lat temu Zygmunt Freud, biorąc pod uwagę antynomiczną strukturę warunków działania, nazwał zawód nauczyciela niemożliwym. Jest to hiperbola zawracająca uwagę na rozbieżność oczekiwań, wynikających z odmiennych wartości (o „niemożliwych zawodach” Britzman 2009). W strukturalno-interakcyjnych podejściach do pracy zawodowej profesjonalizm wyraża się w umiejętności działania w sytuacjach dylematycznych, w umiejętności podejmowania decyzji adekwatnych do sytuacyjnych potrzeb i możliwości. Reguły przebiegu działania nie mogą więc być uniwersalne, lecz kontekstowe. Warto dodatkowo podkreślić, że adekwatność i skuteczność podjętej decyzji można ocenić jedynie *post factum*. Dlatego tak ważna jest systematyczna autorefleksja, wyrażająca się w ponownej ocenie zakończonego własnego działania bądź jego etapu. Równie istotne jest też prowadzenie interpretacyjnych czy też rekonstrukcyjnych badań naukowych nad realną praktyką zawodową. Systematyczne rekonstrukcje i interpretacje pozwalają odsłonić świadome i nieświadome przesłonięcia, a więc wydobyć na jaw problemy, co jest pierwszym krokiem do świadomego mierzenia się z nimi (np. Urbaniak-Zajac 2016, Granosik 2013). Rozwiązanie problemów strukturalnych wykracza zazwyczaj poza możliwości nauczycielek i nauczycieli, ponieważ wymaga zmian w strukturze warunków działania. Takie zmiany też się dokonują, ale dzieje się to w dłuższym przeciągu czasu w wyniku aktywności nowych ruchów społecznych i kulturowych bądź decyzji politycznych.

Narzędziem wspomagającym wzrost autorefleksji – samoświadomości uczących się osób jest dziennik uczenia się (Hascher, Katstaller, Kittinger 2014), w rodzimej literaturze określane zwykle angielskim słowem *portfolio* (Szymańska 2019). Jak zauważa Tina Hascher i in., dziennik uczenia się jest do-

konywanym z subiektywnego punktu widzenia zapisem nabywania kompetencji. Wbrew znaczeniu nazwy 'portfolio' dziennik w rozumieniu przywołanych autorów jest nie tyle sprofilowanym zbiorem prac, co instrumentem wspierającym świadome kształtowanie. Jego celem nie jest dokumentowanie osiągnięć, lecz rozjaśnianie procesów uczenia się. Dziennik uczenia się wykorzystywany bywa w akademickim kształceniu przyszłych pedagogów, w tym nauczycieli. Służy on dokumentowaniu i ewaluowaniu procesu uczenia się studentek, studentów. Można by eksperymentalnie sprawdzić użyteczność dziennika uczenia się jako narzędzia rozwijania autorefleksji nauczycieli. Systematyczne notatki, będące autoopisem pracy zawodowej, można by wykorzystać jako materiał w procesie superwizji lub w grupowych dyskusjach nauczycieli. Patrząc realnie na warunki pracy polskich nauczycielek i nauczycieli, szersze zastosowanie dziennika uczenia się nie wydaje się jednak możliwe, nie tylko ze względu na brak czasu nauczycieli (pracują dodatkowo, zabiegając o dochody pozwalające na godziwe życie) i brak superwizji, ale przede wszystkim z uwagi na brak zaufania w szkołach, uniemożliwiający ujawnianie trudności i niepowodzeń.

Zakończenie

Idea profesji wywodzi się z przypisania wybranym zawodom misji społecznej, ukierunkowanej na integrację i stabilizację systemu społecznego, poprzez wkład w rozwiązywanie istotnych problemów. We współczesnej socjologii zawodu zdecydowanie odchodzi się od „heroicznej” wizji profesji w kierunku pragmatycznego podejścia, tzn. profesjonalista wbrew założeniom Parsonsa utożsamiany jest z ekspertem (w miejsce misji – quasi-rzemieślnicze umiejętności). Podstawą dla wykonywania trudnych i czasami ryzykownych zadań zawodowych jest specjalistyczna wiedza, której towarzyszą odpowiednie postawy i umiejętności, zdobywane w trakcie wymagającego wysiłku kształcenia oraz starannej socjalizacji zawodowej (Terhart 2011, s. 215). Im efektywniej wykonywane są zadania, tym wyższy jest poziom profesjonalizmu. A ponieważ zadania zawodowe coraz szybciej się zmieniają, istotnym wskaźnikiem profesjonalizmu jest także gotowość do ustawicznego rozwijania nowych umiejętności. W tym nurcie mieści się myślenie nad profesjonalizmem nauczycieli zogniskowane na specyfice ich zadań zawodowych. Do listy zadań – raz bardziej, raz mniej ogólnych – opracowuje się listę adekwatnych kompetencji, które mają być nabywane w procesie kształcenia akademickiego i doksztalcania towarzyszącego pracy zawodowej. Na wstępie wspomniałam, że takie rozumienie profesjonalno-

ści jest najbardziej zgodne ze zdrowym rozsądkiem – dla każdego jest bowiem oczywiste, że specjalne zadania wymagają specjalnej wiedzy i umiejętności. W moim mniemaniu ograniczenie tego stanowiska z perspektywy jego praktycznego znaczenia wyraża się w koncentracji uwagi na sprawczości działającej osoby (efekt posiadanych kompetencji), z przesunięciem w cień zewnętrznych uwarunkowań, zwłaszcza administracyjnej kontroli formalnych „mierników kompetencji” (np. wymagania programowe, badania poziomu nauczania, inne dodatkowe formy ewaluacji, nacisk na ustawiczne kształcenie, wprowadzanie elementów rynkowych i konkurencji). Dlatego wydaje się, że strukturalne koncepcje profesjonalności są istotnym dopełnieniem konceptualizacji profesjonalizacji nauczycielskiej. Nienormatywne teorie działania profesjonalnego nie informują: „jak postępować i nie rozwiązują żadnych problemów pedagogicznych działań zawodowych. Pokazują, że efekty działania nie zależą wyłącznie od zabiegów pedagogów: wskazują także granice działania profesjonalnego, które stanowi wywieranie przymusu”. (Urbaniak-Zajac 2016, s. 43)

Z perspektywy praktyki teoretyzowania łączenie stanowisk odwołujących się do różnych przesłanek określane jest mianem eklektyzmu, czemu nie zawsze towarzyszy pozytywne waloryzowanie. Wiedza teoretyczna ma porządkować obraz (wycinka) świata, powinna więc być systematyczna, wewnątrznie niesprzeczna, ogólna (na ile to możliwe), intersubiektywnie uzasadnialna, logicznie spójna (na podstawie Sozański 1988). Natomiast wiedza profesjonalna, której podbudowę stanowi wiedza teoretyczna (przekazywana w kształceniu akademickim), rozwijana jest poprzez stosowanie w działaniu zawodowym. Wydaje się, że najważniejszym kryterium jej oceny jest adekwatność wobec kontekstu użycia (zob. Dewe, Ferchhoff, Radtke, 1992, s. 82). Nie może więc być ogólna, lecz konkretna, dla zewnętrznego obserwatora może wydawać się niespójna, bo rządzi się „logiką sytuacyjną”, a nie „logiką właściwą”, ujawnia się w działaniu, a nie w deklaracjach, jak powinno ono przebiegać. Te różnice mają zwrócić uwagę na nietrafność tradycyjnego wyobrażenia przepływu wiedzy teoretycznej do praktyki. Aby mogła być użyta w praktyce, musi stracić swój ogólny charakter, w sytuacji optymalnej (z punktu widzenia teoretyków) staje się „materią do wykorzystania”. To wykorzystanie nie musi się ograniczać do wyboru środków działania, może np. polegać na zrozumieniu uwarunkowań i ograniczeń. Jeśli nauczycielka dowie się, że jej problem np. z określeniem granic prywatności (dylemat bliskość – dystans) w relacjach z uczennicami i uczniami ma uwarunkowanie strukturalne i zmagają się z nim wszystkie zaangażowane i refleksyjne osoby, to może zmniejszyć jej napięcie emocjonalne i zachęcić do podjęcia w szkole dyskusji na ten temat. W tym upatruję praktyczne znaczenie teorii.

BIBLIOGRAFIA

- Britzman, D.P. (2009), *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible professions*, New York: State University of New York Press.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Edytor.
- Dewe B., Ferchhoff W., Radtke F.-O. (1992), *Das Professionswissen von Pädagogen: Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch, w: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in paedagogischen Feldern* (s. 73–89), Opladen: Leske u. Budrich.
- Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli: Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Poznań–Toruń: Edytor.
- Granosik M. (2013), *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Grimes R. (2006), *Lehrprofessionalität in einer demokratischer Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 51, zeszyt specjalny Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf, s. 14–29.
- Hascher T., Katstaller M., Kittinger C. (2014), *Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrer/innenbildung – Potentiale für die Ausbildung und die Lehr-Lernforschung*, w: D. Bosse, L. Cnblez, T. Hascher (red.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Analysen, Perspektiven und Forschung*, Quelle, Immenhausen: Prolog-Verlag, https://Users/48664/Downloads/Zur_Funktion_von_Lerntagebuchern_in_der.pdf (dostęp: lipiec 2022)
- Krasnowolski A. (2013), *Zawody zaufania publicznego, zawody regulowane oraz wolne zawody. Geneza, funkcjonowanie i aktualne problemy*. Opracowania tematyczne OT-625, Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji, https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/56/plik/ot-625_.pdf (dostęp: lipiec 2022)
- Łuczyńska M. (2013), *Pracownicy socjalni w procesie profesjonalizacji*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Magda-Adamowicz M. (2021), *Kompetencje profesjonalne nauczyciela. Deskrypcje i reinterpretacje*, „Studia Pedagogiczne. Problemy edukacyjne, społeczne i artystyczne”, nr 38, s. 11–22.
- Michalak J. (2019), *Nauczyciel*, w: Z. Kwieciński B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (s. 963–977), Warszawa: WN PWN.
- Otto H.-U., Utermann K. (red.) (1973), *Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung?* Monachium: Juventa Verlag.
- Parsons T. (2009), *System społeczny*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”
- Sikorski C. (1995), *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, Warszawa: PWN.

- Sozański T. (1988), *Socjologia teoretyczna jako nauka normalna*, „Studia Socjologiczne” 4 (151), s. 5–37.
- Szempruch J. (2019), *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 2, s. 24–32.
- Staub-Bernasconi S. (2013), *Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards*, w: Becker-Lenz R. i in. (red.) *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (s. 23–48), Wiesbaden: Springer.
- Szamańska M. (2019), *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Śliwowski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Terhart E. (2011), *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 57, zeszyt specjalny, s. 202–224.
- Urbaniak-Zajac D. (2018), *Normatywne i nienormatywne teorie profesjonalności*, „Problemy Profesjologii” nr 2, s. 25–36.
- Urbaniak-Zajac D. (2016), *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urbaniak-Zajac D. (2015), *Kształcenie akademickie z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany* (s. 317–379), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (2015), *Koncepcja badań empirycznych*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany* (s. 243–268), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia trzy teoretyczne konteksty rozważań nad profesjonalnością, odnoszone do specyfiki działań pedagogicznych, w tym nauczycielskich. Omówiona została tradycyjna atrybutowa koncepcja profesji, ponieważ wyjaśnia wyróżnioną pozycję niektórych zawodów. W tej koncepcji zawody pedagogiczne uznaje się za quasi-profesje (profesje niepełne) ze względu na ograniczoną autonomię działania ich przedstawicieli. Scharakteryzowane zostały też dwa warianty „profesjonalności kompetencyjnej”, ponieważ to ujęcie jest najbliższe zdrowemu rozsądkowi (wszak profesjonalści robią to, czego nie umieją laicy). Postulowany zbiór kompetencji wprowadzany jest albo z ogólniejszej teorii, albo z przypisanych do danego zawodu (lub instytucji) zadań i obowiązków. W ostatniej części zasygnalizowane zostały także nienormatywne koncepcje profesjonalności strukturalno-interakcyjnej, eksponu-

jące strukturalne napięcia w przestrzeni działania zawodowego oraz interpretacyjny wymiar interakcji. Celem teoretycznej refleksji nad warunkami działania zawodowego może być wspieranie rozwoju samoświadomości praktyków, a więc wzrost ich profesjonalności.

SŁOWA KLUCZOWE: Teoria profesjonalności, profesjonalność pedagogiczna, kompetencje pedagogiczne, dylematy działania zawodowego

SUMMARY

The article presents three theoretical contexts for consideration of professionalism, related to the specifics of pedagogical activities, including teaching. The traditional attributional concept of profession is discussed as it explains the distinctive position of certain professions. In this concept, pedagogical professions are considered quasi-professions (incomplete professions) due to the limited autonomy of action of their representatives. Two variants of “competent professionalism” are also described, since this approach is closest to common sense (after all, professionals do what laymen can't). The proposed set of competencies is derived either from a more general theory or from the tasks and responsibilities assigned to a given profession (or institution). The final part also hints non-normative concepts of structural-interactive professionalism, exposing structural tensions in the space of professional action and the interpretative dimension of interaction. The goal of theoretical reflection on the conditions of professional action may be to support the development of practitioners' self-awareness, and thus increase their professionalism.

KEYWORDS: Theory of professionalism, pedagogical professionalism, pedagogical competencies, dilemmas of professional action.

DANUTA URBANIAK-ZAJĘC – Uniwersytet Łódzki
Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 10.02.2023

Daty recenzji / Revised: 10.02.2023; 15.02.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.03.2023