

Gabriela Dobińska

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0003-3629-5210

Doświadczanie epifanii. Konteksty stawania się nauczycielem w perspektywie interakcyjnej

Wprowadzenie

Rzeczywistość szkolna jest mocno eksponowanym nurtem teoretyczno-badawczym w naukach społecznych, czego efektem są liczne projekty oraz publikacje akcentujące zagadnienia dotyczące edukacji oraz socjalizacji zawodowej nauczycieli. Wielość analiz badawczych wskazuje na wielowarstwowe uwarunkowania nauczycielskiej profesji, która jest zależna od czynników kulturowych, prawnych, społeczno-gospodarczych, a także systemu edukacyjnego oraz uczestników świata społecznego szkoły¹. Przegląd wybranej literatury przedmiotu dowodzi, że kwestie dotyczące profesji nauczycieli są badane głównie przez pryzmat ich kompetencji, efektywności oraz klimatu społecznego szkoły². Coraz bardziej interesującym aspektem

¹ Zob. M. Zalewska-Bujak, *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017; B. Śliwerski, *Etyczne problemy przenikania modeli zarządzania jakością do polityki oświatowej*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2003 nr 6, s. 334-335; B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010; B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015; M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015 nr 3(57), s. 77-87; J. Bruner, *Kultura Edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

² Zob. M. Czajkowska, *Pomiar kompetencji nauczycieli matematyki*, „Edukacja” 2013 nr 1, s. 73–88; L. Darling-Hammond, M. W. McLaughlin, *Policies that support professional development in an era of reform*, „Kappan Magazine” 2011 nr 92(6), 81–92; L. M. Desimone, A. W. Porter, M. S. Garet, K. Suk Yoon, B. F. Birman, *Effects of professional development on teachers’ instruction: results from a three-year longitudinal study*, „Educational Evaluation and

analizy badawczej staje się tożsamość zawodowa nauczycieli oraz ich świat społeczny³. Badania Małgorzaty Zalewskiej- Bujak⁴ wskazują na potrzebę eksploracji sytuacji nauczycieli w polskiej szkole. „Spojrzenie niejako „oczyma nauczycieli” na ludzi i wydarzenia mające miejsce na co dzień w szkole, na podejmowane działania, na normy, którymi się kierują, rozpoznanie znaczenia, które przypisują napotkanym zdarzeniom, procesom i strukturom życia zawodowego” mogą przybliżyć badaczy do poznania przestrzeni edukacyjnej⁵. Ponadto Wanda Dróżka oraz Joanna Madalińska-Michalak zwróciły uwagę na widoczną w krajach europejskich tendencję naukową zorientowaną na koncepcje nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, a także badacza doświadczanych przeżyć w procesie stawania się nauczycielem⁶.

Biorąc pod uwagę powyższe, celem niniejszego artykułu jest przybliżenie uwarunkowań wyboru zawodu nauczyciela. Przyjmując perspektywę interakcyjną, pochylę się nad pierwszym etapem stawania się nauczycielem, czyli podjęciem decyzji o wyborze tej ścieżki zawodowej. Ponadto uzupełnię podjęte rozważania o koncepcje epifanii doświadczanych przez nauczycieli w trakcie socjalizacji zawodowej. Przedmiotem refleksji badawczej uczyniłam

Policy Analysis” 2002 nr 24(2), s. 81–112; J. E. Rockoff, C. Speroni, *Subjective and Objective Evaluations of Teacher Effectiveness*, „American Economic Review” 2010 nr 100/2, s. 261–66; K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja” 2012 nr 4 (120), s. 23–38; M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2007 nr 24, s. 261–277.

³ Zob. W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011 nr 1/25, s. 139; C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004; B. D. Gołębiak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli: podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; J. M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: (red.), J. M. Michalak, *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 87–122; D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016; B. Śliwerski, dz. cyt., L. Sarivan, *The Reflective Teacher*, „Procedia. Social and Behavioral Sciences” 2011 no. 11, s. 195–199; L. Conley, M. van der Merwe, M. Robinson, N. Petersen, R. Osman, I. November, V. Merckel, L. Lomofsky, S. Gravett, H. Dunbar-Krige, *Becoming a Teacher*. Cape Town, Pearson 2010.

⁴ Tamże, 2017.

⁵ Tamże, 2017, s. 12.

⁶ W. Dróżka, J. Madalińska-Michalak, *Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe” 2016 28(1), s. 161–179.

jedynie fragment badań będących częścią szerszego projektu badawczego zorientowanego wokół epifanii i doświadczeń krystalizujących w wyborze drogi zawodowej pedagogów różnych specjalności w perspektywie biograficznej⁷.

Na potrzeby opracowania skoncentrowałam się na jednej wyodrębnionej kategorii analitycznej związanej z motywacją do podjęcia wykonywania zawodu nauczyciela. Biorąc pod uwagę fakt, iż nadal trwają prace analityczne, w artykule prezentuję jedynie fragment, a nie ostateczne wnioski będące podsumowaniem poczynań projektowych. W artykule wykażę, że podjęcie decyzji o „wyborze” zawodu nauczyciela jest uwarunkowane wieloma czynnikami oraz doświadczeniami narratorów, które można osadzić w dwu wariantach realizacji: motywacji zewnętrznej oraz wewnętrznej. Każdy z nich może przyjmować różne wzorce oraz wzajemnie się przenikać.

Stawanie się nauczycielem

W centrum zainteresowań przedstawicieli nauk społecznych od wielu lat znajdują się zagadnienia dotyczące kształcenia, na które składa się celowe oraz zamierzone modelowanie osobowości społecznej u młodego człowieka, towarzyszenie w rozwoju, a także nauczanie, którego celem jest transmisja wiedzy oraz rola nauczyciela pojmowana w kontekście realizacji procesu dydaktycznego i efektywności podejmowanych działań⁸.

Współcześnie w systemie edukacji zachodzi wiele zmian oraz modyfikacji determinujących niejako proces stawania się nauczycielem⁹. Uczenie się pełnienia roli zawodowej to bardzo długotrwały oraz skomplikowany proces, na który składają się różnorodne perspektywy, przekonania, wartości oraz

⁷ Konkurs w ramach dotacji celowej dla młodych naukowców. Finansowany ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Wykonawcy Projektu: Agata Marciniak, Gabriela Dobińska. Tytuł projektu: Znaczenie epifanii i doświadczeń krystalizujących w wyborze drogi zawodowej pedagogów różnych specjalności, (nr B1811800002059.02).

⁸ Zob. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2019.

⁹ Zob. B. Śliwerski, dz. cyt., M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, w: (red.) K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań po-zornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; M. Zalewska-Bujak, dz. cyt.; W. Dróżka, *Problemy funkcjonowania zawodowego nauczyciela w okresie zmiany społeczno-edukacyjnej*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2010 nr 19, s. 23-48; G. Kosiba, *Pełnienie roli nauczyciela – dominujące tendencje: (na przykładzie małopolskich nauczycieli)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2011 nr 4 (56), s. 27-42; K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.

uwarunkowania polityczno-kulturowe. Wskazane zmienne dotyczą krystalizowania się tożsamości zawodowej, budowania oraz podtrzymywania relacji interpersonalnych, refleksji nad podejmowanym działaniem, konstruowania oraz przyswajania wiedzy ukrytej, a także rozwijania umiejętności niezbędnych w „byciu” wrażliwym nauczycielem. Zatem rozwój zawodowy pedagoga realizuje się poprzez karierę zawodową, której celem jest osiągnięcie pełnego wielowymiarowego profesjonalizmu – mistrzostwa pedagogicznego¹⁰.

W konsekwencji stawanie się nauczycielem jest niekończącym się procesem wypełnionym różnorodnymi etapami oraz wieloma doświadczeniami krystalizującymi, składającymi się na tożsamość zawodową. Badacze podejmujący analizę zagadnień z zakresu pedeutologii są zgodni co do tego, że uzyskanie dyplomu formalnie potwierdzającego kwalifikacje zawodowe nie jest jednoznaczne z przyjęciem tożsamości nauczyciela. Warto zaznaczyć, iż osiągnięcie stopnia naukowego oraz uprawnień pedagogicznych jest swojego rodzaju inicjacją, przeżywaną przez nowicjuszy, którzy oficjalnie spełniają formalno-prawne wymagania niezbędne do pełnienia nauczycielskiej roli zawodowej.

Na proces stawania się nauczycielem składa się nabywanie wiedzy naukowej, udoskonalanie warsztatu metodycznego, wdrażanie wiedzy naukowej do praktyki zawodowej, osobisty rozwój w kontekście doświadczenia pedagogicznego, krystalizowanie tożsamości zawodowej, a także postrzeganie oraz interpretowanie społecznego świata szkoły oraz mechanizmy zachodzące pomiędzy partnerami interakcji tego świata¹¹.

Obecnie na gruncie pedeutologii oraz badań z zakresu teorii wychowania można odnaleźć wiele koncepcji oraz podejść naukowych lokujących w centrum proces stawania się nauczycielem. Jedną z nich jest klasyczna koncepcja ideału nauczycielskiego¹², która osadza się na przekonaniu, iż przyjęcie statusu nauczyciela wymaga pewnych, wrodzonych cech osobowości, które determinują jakość kompetencji oraz skuteczność podejmowanych działań

¹⁰ M. Grochowalska, *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014 nr 1(31), s. 27-40.

¹¹ Zob. Ł. Marciniak, *Stawanie się nauczycielem akademickim: analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, „Monografia. Przegląd Socjologii Jakościowej” 2008 nr 4 /2, s. 1-131; B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015; M. Zalewska-Bujak, dz. cyt.; M. Grochowalska, dz. cyt., s. 27-40.

¹² F. Filipowicz, M. Rataj, *Vademecum młodego nauczyciela*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

wychowawczych¹³. Przyjmowano zatem pogląd, że posiadanie określonych predyspozycji oraz wrodzonych zdolności czyni człowieka nauczycielem z urodzenia. Przedstawiciele tej koncepcji poszukiwali zatem normatywnych uwarunkowań pełnienia zawodowej roli nauczyciela przez pryzmat cech oraz wrodzonych zdolności, które składały się na sylwetkę „idealnego” pedagoga. Konsekwencją takiego stanowiska stało się skupienie na wygenerowaniu klucza, według którego będą mogli być zatrudniani nauczyciele spełniający wymagania. W centrum umiejscowiono weryfikację oraz nadanie statusu nauczyciela, natomiast pomijano aspekt związany z rozwojem zawodowym, tożsamością nauczycielską oraz jakością wykonywanego zawodu¹⁴. Z czasem akcent przenoszono na obszar związany z nabywaniem kwalifikacji oraz doskonaleniem umiejętności w trakcie wykonywanej pracy. Było to spowodowane zmianami społeczno-gospodarczymi, które wymuszały rewizję przyjętej siatki pojęciowej. Przyjmując klasyczną koncepcję, można mówić o „byciu” nauczycielem, natomiast przedstawiciele współczesnych orientacji wskazują na proces stawania się¹⁵.

W rezultacie kształcenie ustawiczne wpisane jest w naturalną drogę krystalizowania się tożsamości zawodowej oraz rozwijania kompetencji i kwalifikacji¹⁶. Niezmiernie istotna w kontekście jakości wykonywanej pracy nauczyciela jest wrażliwość oraz autorefleksja nad podejmowanymi działaniami oraz planem rozwoju¹⁷. Pod wpływem przyjęcia perspektywy kształcenie ustawicznego oraz profesjonalizacji, „uczenia się mistrzostwa” wyodrębniły się nowe rodzaje wiedzy: „wiedza w działaniu” oraz „wiedza zawarta w praktyce” (*knowing-in-practice*). Zarówno wiedza deklaratywna (*knowing how*), a także procesualna (*knowing that*), wzajemnie się przenikają tworząc bardziej złożone struktury¹⁸.

¹³ Zob. S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, Wydawnictwo Nawrockiego, Katowice 1947; J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*. w: (red.) W. Okoń, *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, PZWS, Warszawa 1962; M. Maciaszek, *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*, PWN, Warszawa 1963; Z. Mysłakowski, *Co to jest talent pedagogiczny?* w: (red.) W. Okoń, *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, PZWS, Warszawa 1963.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Ł. Marciniak, dz. cyt., s. 1-131; S. G. Paris, L. R. Ayres, *Becoming Reflective Students and Teachers*, DC: APA, Washington 1994.

¹⁶ K. Wenta, *Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1988.

¹⁷ S. G. Paris, L. R. Ayres, *Becoming Reflective Students and Teachers*, DC: APA, Washington 1994.

¹⁸ G. Ryle, *Czym jest umysł*, (tłum.) W. Marciszewski, PWN, Warszawa 1970.

Przedstawiciele socjologii przyjmują stanowisko, że tradycyjne „ujęcie zagadnienia okazuje się niewystarczające i niepełne. Orientacja klasyczna, akcentując wrodzoność predyspozycji, niemal całkowicie pomija oddziaływanie środowiska społecznego, minimalizuje jego możliwość wpływu na przekształcanie się osobowości człowieka w toku interakcji z otoczeniem (...) koncepcje klasyków pedeutologii nie uwzględniały procesualności jako cechy nie tylko działania ludzkiego, ale w ogóle całego społeczeństwa, uznawały za słuszne tezy o *byciu* nauczycielem z urodzenia, a wypełnianie roli pedagogicznej, ujmowały w kategoriach statycznych jako *stan*”¹⁹. Warto wspomnieć o podejściu Stanisława Krawcewicza, który zauważył, że „przemiany społeczne narzucają określone wymagania szkole i nauczycielowi, wpływają na modyfikację celów, zadań, treści, metod kształcenia i wychowania. Stawia to nauczyciela w nowej i wciąż zmieniającej się sytuacji, wpływa na warunki i treść jego pracy. Rola nauczyciela jest ściśle powiązana z przemianami w życiu społecznym, do którego przygotowuje swoich wychowanków; z jednej strony rola ta jest wynikiem procesów dokonujących się w społeczeństwie, z drugiej zaś – ich czynnikiem sprawczym”²⁰.

Proces stawania się wymusza niejako zmianę, która czyni tę kategorię niehermetyczną. Przeobrażanie oraz rozwój dotyczy osiągnięcia kolejnych etapów kariery nauczycielskiej i związane jest z definiowaniem „Ja” w kontekście doświadczeń oraz interakcji w polu szkolnym oraz budowaniem samoświadomości. Proces ten obejmuje pięć zakresów, do których Geert Kelchtermans zalicza następujące komponenty: **opisujący** (siebie jako nauczyciela); **ewaluacyjny** (deskrypcja przebiegu podejmowanej pracy); **konatywny** (określający wartości); **normatywny** (prezentujący zakres zadań oraz obowiązków); **potencjalności** (opisujący możliwości oraz plan rozwoju nauczyciela). Ostatni zakres towarzyszący stawaniu się nauczycielem to **poczucie wolności**, które jest tożsame ze świadomym angażowaniem oraz rzetelnym podejmowaniem działań na rzecz innych²¹. W kontekście analizy procesu stawania się nauczycielem często eksplorowanymi kategoriami są: refleksyjność, refleksja, refleksyjny nauczyciel oraz autorefleksja. W badaniach pedeutologicznych oraz z zakresu dydaktyki, badacze opracowują typologię refleksji, aspekty, uwarunkowania sprzyjające stawaniu się refleksyjnym,

¹⁹ Ł. Marciniak, dz. cyt., s. 13-14.

²⁰ S. Krawcewicz, *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1979, s. 9.

²¹ G. Kelchtermans, *Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development*, „Teaching and Teacher Education” 1993 nr 9(5/6), s. 443-456.

wrażliwym nauczycielem oraz cechy, które powinien posiadać refleksyjny praktyk²². „Refleksyjni nauczyciele stają się nauczycielami – autorytetami, którzy wiedzą za sobą innych, tworząc wyzwania dla swych uczniów i organizując środowisko wychowawcze”²³. W. Dróżka celnie podkreśla, że „w poszukiwaniach nowoczesnych, profesjonalnych wizji zawodu nauczyciela najistotniejszą rolę odgrywa refleksyjność. Jest ona pojmowana jako cecha osobowości oraz kompetencji zawodowych, oznaczających zdolność nauczyciela do namysłu nad swym działaniem pedagogicznym, nad praktyką nauczania i wychowania oraz jej uwarunkowaniami, a także nad samym sobą. W tym ujęciu refleksyjność ma sprzyjać ujawnieniu się oraz rozwojowi osobowości i indywidualności nauczyciela, a także nabywaniu przez niego własnej, osobistej wiedzy praktycznej”²⁴. Warto wspomnieć o teorii profesjonalizmu, a także teorii całościowego rozwoju zawodowego, w świetle których proces stawania się nauczycielem dokonuje się w trakcie całego okresu aktywności zawodowej. Od momentu pojawienia się motywacji, chwili podjęcia decyzji o wyborze tej profesji, nabywania umiejętności, dojrzałości, aż do etapu identyfikacji oraz tożsamości zawodowej²⁵.

Główną kategorią w moich rozważaniach jest proces stawania się nauczycielem, co oznacza, że nie traktuję tego jako „bycie” ale jako ciągłe, nieprzerwalne stawanie się (*becoming*). Refleksje nad procesem „stawania się” rozwijały się głównie w ramach orientacji interpretatywnych. Posiłkowano się powyższą strukturą analityczną do badania nabywania

²² Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, „Edytor”, Toruń 1997; S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: (red.), H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Warszawa 2000; C. Day dz. cyt., B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, „Edytor”, Toruń 1998; H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością?* Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999; D. A. Schön, *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, USA 1987.

²³ S. G. Paris, L. R., Ayres, *Becoming Reflective Students and Teachers*, DC: APA, Washington 1994.

²⁴ W. Dróżka, dz. cyt., s. 139.

²⁵ Zob. C. Day, dz. cyt., B. D. Gołębiak, B. Zamorska, dz. cyt., H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; J. M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: (red.), J. M. Michalak, *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 87–122.

pewnych predyspozycji osobowościowych, a także kompetencji interakcyjnych²⁶, krystalizowania się oraz rekonstruowania tożsamości²⁷, refleksji nad transmisją ról, a także sposobami interpretowania rzeczywistości oraz nadawania znaczeń²⁸. Zatem w procesie analitycznym istotne są interakcje oraz generowane pod ich wpływem procesy uczenia się interpretowania, przypisywania znaczeń, podejmowania działania, a finalnie definiowania siebie oraz innych według podzielanej w grupie odniesienia perspektywy ujmowania rzeczywistości²⁹.

Dla procesu stawania się nauczycielem, istotnym momentem jest podjęcie decyzji o wykonywanym zawodzie. Przełomowe wydarzenie, jakim jest rozpoczęcie pracy, w literaturze zyskało nazwę przejścia statusowego³⁰. Krystalizowanie się tożsamości nauczycielskiej przebiega wieloetapowo, przyjmując różne formy oraz wzorce pełnienia tej roli społecznej. Przyjmując perspektywę interakcyjną, praca uważana za biograficzne doświadczenie jest kluczowa w ocenie samego siebie, swoich uczuć, prezentowanych wartości, poglądów, samorozwoju³¹. Należy uznać za wartościowe stwierdzenie, że „nauczyciele winni [...] być postrzegani i postrzegać siebie samych jako osoby, które odgrywają główną rolę w klasie – nie jako specjaliści, którzy wiedzą, jak przeprowadzić interesujące dyskusje lub uczyć czytania i pisanie, lecz jako ci, których spojrzenie na życie, obejmujące to wszystko, co dzieje się w klasie, może mieć tak duży wpływ na uczniów, jakiego żadna ze stosowanych przez nich technik nauczania nie posiada. Takie szerokie rozumienie odpowiedzialności nauczycielskiej pozwala traktować nauczanie jako przedsięwzięcie moralne”³².

²⁶ Ł. Marciniak, dz. cyt., s. 1-131, za: H. S. Becker, *Becoming a Marijuana User*, „The American Journal of Sociology” 1953 nr 59, s. 235 – 242.

²⁷ S. Merriam, B. Courtenay, L. Baumgartner, *On Becoming a Witch Learning in the Marginalized Community of Practice*, „Adult Education Quarterly” 2003 nr 53/3, s. 170-188.

²⁸ Ł. Marciniak, dz. cyt., s. 1-131, za: M. Parker, *Becoming Manager or the Werewolf Looks Anxiously in the Mirror*, „Management Learning” 2004 nr 35/1, s. 45-59.

²⁹ I. Ślęzak, *Stawanie się poetą: analiza interakcjonistyczno-symboliczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2009, nr 5/1, s. 3-167, za: E. C. Hughes, *Careers*, „Qualitative Sociology” nr 20(3), s. 389-397.

³⁰ K. Konecki, *The methodology of grounded theory in the research of the situation of work*, „Polish Sociological Bulletin” 1989 nr 2, s. 59-74.

³¹ R. Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, DSW, Wrocław 2009.

³² C. Day, dz. cyt., s. 40.

Inspiracje teoretyczno-metodologiczne

Na potrzeby opracowania skoncentrowałam się na jednej wyodrębnionej kategorii analitycznej związanej z uwarunkowaniami wyboru zawodu nauczyciela. Celem realizowanego projektu była rekonstrukcja epifanii i doświadczeń krystalizujących w biografjach pedagogów reprezentujących różne obszary zawodowe oraz określenie ich znaczenia dla rozwoju tożsamości zawodowej. Naukowcy zorientowani na realizację badań jakościowych, coraz częściej w obszarze swych zainteresowań lokują epifanie (ang. *epiphany*) oraz doświadczenia krystalizujące (ang. *crystallizing experience*), definiując je jako „momenty” biograficzne, w wyniku których jednostka dokonuje znaczących i wyraźnych przewartościowań w zakresie postrzegania otaczającego ją świata oraz zajmowanej w nim aktualnie pozycji³³. Nawiązując do ujęcia zarówno Normana Denzina jak i Grahama Gibbsa, epifanie należy rozumieć jako pojawiające się „olśnienia” wskutek przedłużających się w czasie konfliktów wewnętrznych, poczucia wyalienowania, samotności, lęku, depresji czy okresów wzmożonej twórczej produktywności. Punkty zwrotne w życiu człowieka, rozumiane jako nagłe, emocjonujące, angażujące czy wyzwalające, nakreślają linię demarkacyjną między życiem przed i po epifanii. Odwołując się do kategorii z obszaru mistyki, są to więc pewnego rodzaju „olśnienia”, które mogą mieć zarówno wydźwięk pozytywny, jak i negatywny³⁴. Doświadczenia krystalizujące – według Johna Waltersa i Howarda Gardnera – są pojawiającymi się wraz ze znaczącymi i niezapomnianymi spotkaniami z drugą osobą (której potencjał odbierany jest jako niezwykły), ideą, dziełem czy przedmiotem angażującym doświadczenia, w wyniku których jednostka wykształca swój własny paradygmat. Chociaż pojęcia „epifanii” oraz „doświadczenia krystalizującego” mają zbliżone znaczenia, błędem byłoby je ze sobą utożsamiać³⁵. Jak słusznie wskazuje Krzysztof Szmidt, te pierwsze posiadają większą moc dokonywania przeobrażeń w obszarze charakteru podejmowanej przez jednostkę twórczości i/lub przebiegu jej życia. Doświadczenia krystalizujące natomiast nadają życiu jednostki cel i kierunek, mając wyraźnie protwórczy wydźwięk. Oba te rodzaje doświadczeń w biografii twórców Szmidt określa

³³ Zob. N. K. Denzin, *Interpretative Biography*, Sage Publication, Newbury Park 1989; G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2011; K. J. Szmidt, *Epifanie i doświadczenia krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012 nr 4(60), s. 73-86.

³⁴ Tamże.

³⁵ J. Walters, H. Gardner, *The crystallizing experience: Discovering a intellectual gift*, w: (eds.) R. J. Sternberg, J. Davidson, *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York 1986.

jako „doniosłe spotkania” i wyróżnia ich dwa rodzaje: 1) doniosłe spotkania z ludźmi oraz 2) doniosłe spotkania z urządzeniami³⁶. Choć koncepcje epifanii i doświadczeń krystalizujących coraz częściej wykorzystywane są przez badaczy społecznych, to są one głównie zorientowane na analizę biografii postaci wybitnych i/lub twórczych (naukowców, artystów, uczniów zdolnych)³⁷.

Wychodząc od wyżej omówionych koncepcji – przyjmując jednocześnie klasyfikacje Denzina oraz Waltersa i Gardnera, wedle których wyróżnia się epifanie główne (ang. *major epiphany*), epifanie skumulowane (ang. *cumulative epiphany*), epifanie podrzędne (ang. *minor epiphany*), epifanie wspomnieniowe (ang. *relived epiphany*) oraz doświadczenia krystalizujące wstępne (ang. *initial crystallizing experience*), a także doskonalące (ang. *refining crystallizing experience*), skupiłam uwagę na biografiach pedagogów³⁸.

Wykorzystując potencjał wskazanych ujęć teoretycznych, pragnęłam zrekonstruować przeżywane przez pedagogów/nauczycieli epifanie oraz doświadczenia krystalizujące, będące fragmentem procesu stawania się nauczycielem. Prezentowane badania są utrzymane w paradygmacie interpretatywnym, gdzie rzeczywistość społeczna jest względna i płynna (tj. niestała), tworzona przez aktorów społecznych³⁹. Role społeczne oraz przyjmowane statusy mają zmienny charakter i są poddawane ciągłym negocjacjom. Fundamentalne znaczenie w analizie życia społecznego zyskuje komunikacja partnerów interakcji. Podstawową perspektywą teoretyczną jest symboliczny interakcjonizm, w myśl którego uczestnicy społeczeństwa oddziałują na obiekty wedle przypisanych znaczeń, nie reagują na bodźce automatycznie, ale świadomie podejmują działanie zorientowane wokół obiektów, którym nadają znaczenie. Interpretują oraz definiują podejmowane przez siebie działania. Zatem człowiek selekcionuje informacje płynące z otoczenia, rozumie i przyjmuje rzeczywistość poprzez interpretacje. Znaczenia generują się w trakcie interakcji społecznej, dlatego w zależności od

³⁶ K. J. Szmidt, *ABC kreatywności. Kontynuacje*, Difin, Warszawa 2019.

³⁷ K. Szmidt, *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

³⁸ Tamże.

³⁹ Zob. E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny: społeczny kontekst znaczeń*, PWN, Warszawa 2006; T. P. Wilson, *Normative and Interpretative Paradigms in Sociology*, w: (red.) J. D. Douglas, *Understanding Everyday Life: Toward the reconstruction of sociological knowledge*. Routledge & Kegan Paul, London 1971, s. 57–79; A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, IFiS PAN, Warszawa 1993.

dynamiki interakcji, znaczenia przypisane obiektom mogą się różnić i być modyfikowane⁴⁰.

Perspektywa interakcyjna daje możliwość uchwycenia procesualnego charakteru badanej rzeczywistości społecznej, a także daje szansę na pochylenie się nad mechanizmami interakcji zachodzącymi w wybranym fragmencie badanej rzeczywistości społecznej⁴¹. Biorąc pod uwagę dotychczasowe osiągnięcia w zakresie badań nad epifaniami i doświadczeniami krystalizującymi, zdecydowałam się na wybór metody biograficznej, uznając, że pozwoli ona możliwie dokładnie prześledzić ścieżki zawodowe pedagogów, a co za tym idzie, zrekonstruować kluczowe epifanie i doświadczenia krystalizujące.

Uzasadniając wybór metody biograficznej, należy również wskazać, że uzyskany tym sposobem materiał empiryczny umożliwił wygenerowanie oraz opracowanie kategorii analitycznych. Finalnie materiał składa się z 14 wywiadów swobodnych przeprowadzonych z pedagogami. Dane były gromadzone na przestrzeni roku na terenie całej Polski.

Badani to zarówno mężczyźni i kobiety w różnym wieku. Najmłodszy informator był w wieku 25 lat, najstarszy 65. Duża rozpiętość wiekowa rozmówców umożliwiała dostrzeżenie niuansów oraz uwarunkowań kulturowych oraz społeczno-politycznych charakterystycznych dla okresu, w którym nauczyciele podjęli decyzje o wyborze pedagogicznej ścieżki zawodowej. Wśród badanych można wyodrębnić dwie grupy osób, które dorastały oraz kształciły się w odmiennym ustroju politycznym, tj. PRL oraz po roku 1989, po zmianie ustroju w Polsce. Moim celem nie jest dokonanie analizy porównawczej i przyjęcie kryterium czasowego, aczkolwiek narratorzy bardzo mocno zarysowywali oraz zwracali uwagę na aspekt realiów społeczno-kulturowych, które miały niejako istotne znaczenie w ich biografiach. Analizując materiał empiryczny zauważa się zmiany oraz przekształcenia, jakie zachodziły w przestrzeni edukacji, oświaty oraz postrzeganiu nauczyciela

⁴⁰ Zob. H. Blumer, *Implikacje socjologiczne myśli George'a Herberta Meada*, w: (red.), W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, *Elementy teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 1975; H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2008; E. Hałas, *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1987; J. Mucha, „Herbert Blumer jako badacz „stosunków rasowych”, „Studia Socjologiczne” 2003 nr 3, s. 25-68; M. Ziółkowski, *Znaczenie, interakcja, rozumienie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.

⁴¹ P. Chomczyński, *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

i jego sinusoidalnym statusie społecznym. Opisy narratorów są wyłącznie ich subiektywną perspektywą, która okazała się niezwykle istotna w trakcie prac analitycznych. Biorąc pod uwagę przemiany, których doświadczali badani, dostrzegłam, że w momencie podjęcia decyzji o wyborze pedagogicznej ścieżki zawodowej, narratorzy w zależności od wieku musieli zmierzyć się z różnymi systemami rekrutacyjnymi (np. rejestracja poprzez platformę elektroniczną lub rozmowa kwalifikacyjna, egzaminy wstępne lub konkurs świadectw), modelami kształcenia (kontynuowanie nauki w kolegium nauczycielskim, w ramach studiów jednolitych lub realizowane w systemie bolońskim), wymaganiami kwalifikacyjnymi (np. przygotowanie pedagogiczne, studia podyplomowe i inne) oraz potrzebami rynku pracy. Narratorzy to absolwenci różnych kierunków uczelni wyższych, pracujących w szkołach podstawowych, liceach, instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych.

Celem poniższych rozważań jest przedstawienie fragmentu analiz dotyczących uwarunkowań wyboru zawodu nauczyciela.

Analiza wyników badań własnych, czyli o stawaniu się nauczycielem

Prowadzone wywiady były inicjowane pytaniem o to jak to się stało, że narratorzy zostali pedagogami. Analiza materiału empirycznego pozwoliła na wyłonienie kategorii związanej z wyborem zawodu, czyli inspiracją do stawania się nauczycielem. W obrębie tej kategorii pojawiły się wątki dotyczące doświadczanej epifanii przyjmującej formę motywatora do podjęcia decyzji o wyborze nauczycielskiej profesji, a w konsekwencji dokonanie z perspektywy czasu, oceny swojego wyboru. Poszukując odpowiedzi na pytanie dlaczego narratorzy postanowili zostać nauczycielem, dostrzegłam pewną specyficzną strukturę opisu okoliczności towarzyszących podjęciu tej decyzji, które były przepełnione emocjami oraz zapamiętanymi szczegółami towarzyszących okoliczności. Wybór zawodu nauczyciela można rozpatrywać w dwu wariantach realizacji: motywacji zewnętrznej oraz wewnętrznej. Każdy z nich może przyjmować różne wzorce oraz wzajemnie się przenikać. Zewnętrzne motywy związane z pojawieniem się chęci stawaniem się nauczycielem były ulokowane głównie w najbliższym środowisku oraz transmisji kulturowej.

Nauczyciele uwikłani to narratorzy, którzy podjęli decyzję o wyborze ścieżki zawodowej oraz pracę w okresie PRL. Decyzję o podjęciu studiów oraz kontynuacji nauki traktowali bardziej jako strategię radzenia sobie z system politycznym, aniżeli rzeczywistymi planami zawodowymi. Wybierając spośród wąskiego zakresu możliwości, narratorzy trafiali na przypadkowe kierunki studiów, które ówczesnie realnie mogły się otworzyć i być realizowane.

N: Wybrałam fizykę, kierunek deficytowy, nie trzeba było zdawać egzaminów wstępnych, ja byłam 4 lub 5 na liście, miałam wysoką średnia, lubiłam ściśle przedmioty w szkole to poszłam. Zaryzykowałam. W tamtych czasach to nikt nie myślał i nie miał wizji, to była komuna. To były tak zupełnie inne czasy, to jest różnica w myśleniu jak ja teraz widzę. My to myśleliśmy, że nic nie możemy, że jesteśmy w niewoli, że to jest niewola i że możemy tylko walczyć, pójść na jakieś studia i potem do jakieś pracy, najlepiej do takiej, żeby mieć dużo wolnego czasu na to, żeby się wspinać, żeglować, jeździć konno (śmiech). My nie mieliśmy wyboru i tak wiedzieliśmy, że nie będziemy robić tego co chcemy, że będziemy marnie zarabiać, biedować i być zewnętrznym zniewolonym, bo wewnątrznie to ja zawsze czułam się wolna.

N: Kiedyś nie było wybory, kiedy ja podejmowałam decyzje to był czas przełomu czyli moment kiedy okres dawnej rzeczywistości się kończył, miała zacząć się nowa rzeczywistość, także myślę, że w cieniu tych wszystkich transformacji ustrojowych to ta decyzja była zupełnie w innych okolicznościach podjęta, tak. Ja jestem nauczycielem 29 lat, wiele się zmieniło. W trakcie zastanawiałam się nad zmianą, ale już chyba nie miałam odwagi i sił, i tak nadal jestem nauczycielem.

Decyzja o pójściu na studia nauczycielskie była mocno uwikłana w kontekst ustroju politycznego oraz kulturowego. Pomimo tego, że nauczycielki redukowały znaczenie tej decyzji do przypadku lub ograniczonego wyboru, okazało się, że pomimo transformacji i zmian nadal trwają w swojej młodszej decyzji wykonując z satysfakcją zawód nauczyciela wiele lat. Narratorzy bardzo mocno akcentowali, że podjęcie studiów nie było ich głównym zajęciem w tamtym czasie oraz przestrzenią priorytetową, a perspektywa wykonywanego zawodu jawiła się bardziej jako niewyraźna wizja przyszłości, aniżeli spełnienie młodszych marzeń czy rozwoju zainteresowań.

Warto w tym miejscu przywołać biograficzne badania W. Dróżki oraz J. Michalak-Madalińskiej, w których brali udział studenci, kandydaci na nauczycieli. Osoby stosunkowo młode, które decyzję o stawianiu się pedagogiem podjęły w demokratycznej Polsce, po przełomie ustrojowym w 1989 roku. Autorki piszą: „Jedno wszak nie ulega wątpliwości, nieustannie i dosyć radykalnie zmienia się kontekst społeczno-kulturowy i edukacyjny zawodu. Inne niż 25 lat, a nawet 15 lat temu są obecnie perspektywy pracy i kariery zawodowej. Dominuje brak poczucia bezpieczeństwa socjalnego, nurtujący jest smutek transformacji, konieczność emigracji, odracanie dorosłości, zakładania rodziny, posiadania dzieci z powodu niepewności pracy

i zatrudnienia⁴². Badaczki zwracają uwagę na pewien niepokój oraz brak stabilności, który towarzyszy młodym ludziom w podjęciu decyzji o wyborze wykonywanego zawodu. Pomimo zamiłowania, pasji oraz predyspozycji do stawania się nauczycielem, kandydaci borykają się z rzeczywistością, która zmusza do zrewidowania swoich planów oraz marzeń⁴³.

Okazuje się, że oczekiwania społeczne oraz uwarunkowania gospodarczo-polityczne, są bardzo istotne dla kandydatów, przyjmując niekiedy postać „argumentu za lub przeciw” podjęciu decyzji o wyborze nauczycielskiej ścieżki zawodowej.

Kolejny wyodrębniony wariant prezentują **nauczyciele podtrzymujący rodzinną tradycję**. W obrębie tego typu można wyszczególnić różne style radzenia sobie z narzuconą wizją kariery zawodowej. Z jednej strony nauczyciele wskazywali na wartość dziedziczenia zawodu nauczyciela, doceniając kontynuację tradycji oraz prestiż wynikający z pochodzenia.

N: Jestem dzieckiem nauczycielskim. To po pierwsze i przede wszystkim, bo można powiedzieć, że wychowywałam się w szkole, trochę w pokoju nauczycielskim w oparach dymu tytoniowego. Moja mama była filologiem rosyjskim, ja jestem polonistką, też filolożka (...) ja wcześniej wiedziałam, że będę nauczycielem.

Drugi styl to obojętność i zrzucenie z siebie odpowiedzialności decyzji o wyborze studiów, a następnie ścieżki zawodowej na poczet kontynuacji tradycji rodzinnej. Taka reakcja wynikała z braku wyklarowanego w tamtym momencie pomysłu na przyszłość i strachu przed wejściem na nowy, nieznaną grunt.

N: Jestem z nauczycielskiej rodziny, ale nawet się cieszę, że tak się stało. Nie musiałam się zastanawiać nad wyborem i planami, za bardzo nie wiedziałam co chcę robić (...) tutaj można powiedzieć już wszystko wiedziałam co i jak, miałam perspektywę pracy, no tak (...)

Ostatni wskazany styl wyraża się obawami przed przerwaniem tradycji. Pomimo krystalizowania się odmiennych planów zawodowych i dostrzeganiu u siebie predyspozycji do wykonywania wymarzonego (innego) zawodu, narratorzy rezygnowali ze swoich planów na rzecz podtrzymywania tradycji.

N: To były takie czasy, myślałam o archeologii, ale niestety nigdy tam nie trafiłam (...) Moi rodzice są nauczycielami, bardzo im zależało, żebym też została pedagogiem, jak zdawałam maturę to mama już planowała, w której szkole będę uczyć. Pękło by jej sercem (...) nie miałam odwagi.

⁴² W. Dróżka, J. Michalak-Madalińska, dz. cyt., s. 175.

⁴³ W. Dróżka, J. Michalak-Madalińska, dz. cyt., s. 175.

Nauczyciele z przypadku to ostatni wariant zewnętrznej motywacji, który najczęściej podyktowany był serią niefortunnych zdarzeń związanych z nieudaną próbą podjęcia studiów na wybranym kierunku. Studia pedagogiczne były drugim (alternatywnym) wyborem, który miał być okresem przejściowym w oczekiwaniu na kolejną rekrutację. Jednak splot wydarzeń losowych oraz wynik konsekwencji podjętych „chwilowych” decyzji spowodował, że pozostali na studiach osiągając satysfakcję.

N: Powiem szczerze, bez ogródek, że pedagogika to nie był mój pierwszy rzut, wybrałam to, ponieważ nie dostałam się na kulturoznawstwo. I szukałam przybliżonego kierunku (...) dlatego edukacja przez sztukę. Ale idąc na te studia, porzuciłam myśl o kulturoznawstwie, no miałam plan pracy z dziećmi w kontekście sztuki już wtedy.

N: Ja sama tego nie chciałam i nie chciałam iść na pedagogikę. Ja całe życie myślałam o weterynarii albo studiach medycznych, ale matura mi nie poszła z biologii i chemii i postanowiłam, że zostanę rok w domu, żeby się uczyć i poprawić. Wtedy moja mama powiedziała, idź na biologię, przynajmniej będziesz nauczycielką, ale ja powiedziałam nigdy, nigdy, nigdy nie chcę być nauczycielką i nie chcę mieć styczności ze szkołą. Poczekalam rok, dostałam się na weterynarię, ale tak dużo osób odradzało, że poszłam na farmację, u mnie w rodzinie jest sporo farmaceutów, dobrze płatny zawód, myślę dobrze, spokojny zawód. Byłam tam pół roku, nawet nie, bo ja czułam, że mnie depresja dopada. Nie chciałam tam chodzić. Nie chciałam już tracić kolejnego roku i była otwarta jeszcze rekrutacja na pedagogikę, zapisałam się i pomyślałam, że zobaczę. Jeśli nie, to pójdę na weterynarię za rok, tak na przetrzymanie, żeby była ta pedagogika (...) ale spodobało mi się i zostałam.

Niekiedy zawiła droga do świadomej decyzji pozostania na studiach pedagogicznych, a potem podjęciu pracy w tym zawodzie była kojarzona przez nauczycieli „ze szczęściem w nieszczęściu”. W trakcie okresu stresu oraz doświadczania presji związanej z koniecznością deklaracji narratorzy ze wzmożoną częstotliwością analizowali swoje predyspozycje, możliwości oraz wymagania co do przyszłego zawodu, trafiając „przypadkowo” na studia pedagogiczne, które spełniły ich oczekiwania. W rezultacie można powiedzieć, że wybór kierunku kształcenia był wynikiem dogłębnej autorefleksji narratorów oraz efektem podjęcia wielu prób poszukiwań.

Wewnętrzne motywy wyboru zawodu nauczyciela prezentowane przez badanych były opisywane przez pryzmat pasji, zainteresowań oraz dziecięcych marzeń. **Badani utożsamiający swój wybór z dojrzałą decyzją oraz poczuciem powołania opowiadali o misji.** Pedagodzy definiują siebie przez pryzmat wykonywanego zawodu, który jest wyjątkową częścią ich biografii.

Ponadto opisując okoliczności podjęcia decyzji o profesji nauczycielskiej, narratorzy wskazywali cechy osobowości, które u siebie zauważyli i uznali, że będą mogli rozwijać je w przestrzeni edukacyjnej.

N: Pamiętam jak siedząc w szkolnej ławce na lekcji, to była czwarta klasa doznałam olśnienia. Uznałam, że będę nauczycielką, polonistką, dlaczego? Dlatego, że pisać umiem, czytać umiem, a cała reszta to czysta przyjemność to jest rozmowa o tekście literackim z drugim człowiekiem (...) No jak byłam mała to bawiłam się w szkołę.

N: Wybrałam kierunek dla mnie oczywisty, wiedziałam. Kiedyś na świetlicy spotkałam chłopca z upośledzeniem umysłowym i tak sobie pomyślałam bawiąc się z nim, że to jest właśnie to co chciałabym robić w życiu, to wiedziałam i tak zrobiłam, poszłam w kierunku oligofrenopedagogiki. Zawsze lubiłam pracę z ludźmi, jestem wrażliwa i cierpliwa.

N: Rozmawiałam z moją Panią od polskiego, uwielbiałam ją. Zapytała gdzie się wybieram na studia. Nie wiedziałam wtedy co będę robić, bardzo długo mnie to męczyło, Zaczęłam na głos mówić co lubię robić, jakie mam cechy charakteru, aż w pewnym momencie olśniło mnie, że powinnam zostać nauczycielem, aż krzyknęłam. Już wtedy udzielałam korepetycji, ale nie miałam pojęcia, że to jest to. Czasami wracam myślami do tej rozmowy i do tej nauczycielki.

Nauczyciele odczuwający powołanie określali moment, w którym podjęli decyzję o wyborze ścieżki zawodowej jako olśnienie i poczucie ulgi wynikające ze świadomości słusznie dokonanego wyboru.

Nauczyciele przekonani do wyboru zawodu pedagoga wyboru zawodu pedagoga opisywali okoliczności podjęcia decyzji utożsamiając je z poczuciem olśnienia, natchnienia, inspiracji. Doświadczenie epifanii jawiło się w narracjach jako autorefleksja lub spotkanie z innym, osobą znaczącą, która wyzwoliła w narratorze myśl o byciu nauczycielem.

Podsumowanie

Przedstawione rozważania stanowią jedynie fragment prac analitycznych podjętych w ramach szerszego projektu badawczego⁴⁴. Skupiając uwagę na wybranej kategorii analitycznej, proponuję interakcyjną perspektywę rozważań nad uwarunkowaniami podjęcia decyzji o wyborze nauczycielskiej

⁴⁴ Konkurs w ramach dotacji celowej dla młodych naukowców. Finansowany ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Wykonawcy Projektu: Agata Marciniak, Gabriela Dobińska. Tytuł projektu: Znaczenie epifanii i doświadczeń krystalizujących w wyborze drogi zawodowej pedagogów różnych specjalności, (nr B1811800002059.02).

ścieżki zawodowej. Niezależnie od zaprezentowanego wariantu, narratorzy odwoływali się do swoich doświadczeń oraz licznych uwarunkowań podjęcia tej decyzji. Wszystkie odsłonięte źródła mają „płynną” strukturę, która może się przeistoczyć i obrócić przeciwstawny front od pierwotnej. Brak sztywności w prezentowanych doświadczeniach jest dowodem, że człowiek nie reaguje bezwiednie na sygnały, ale z pełną świadomością podejmuje działanie, definiując, a także interpretując swoją aktywność. Istotnym dla interpretowania, rozumienia oraz kształtowania swojej tożsamości jest interakcja symboliczna, dokonująca się poprzez uwspólnione symbole⁴⁵.

Warto zwrócić uwagę, że przyjęcie określonego wariantu wyraża się w nastawieniu oraz kapitale z jakim nowicjusz podejmuje pracę zawodową. Podjęte analizy pozwoliły mi zauważyć, że uwarunkowania oraz inspiracje do podjęcia się profesji pedagogicznej są zróżnicowane. Badani w swoich narracjach wielokrotnie odwoływali się do swojego dzieciństwa, relacji z najbliższymi, tradycji rodzinnych oraz do zapośredniczenia od rodziców prezentowanego przez nich obrazu zawodu nauczyciela. Powyższe okoliczności były przez narratorów kojarzone z podjętą decyzją o wyborze ścieżki zawodowej. Należy też wspomnieć o tych nauczycielach, którzy dokonali wyboru w odpowiedzi na propozycję lub alternatywne rozwiązanie swojej obecnej sytuacji życiowej. Pomimo nieplanowanej wcześniej kariery nauczycielskiej odnaleźli się w tej profesji pozostając usatysfakcjonowanymi pedagogami wiele lat. „Nauczyciel staje się poprzez postrzeganie i definiowanie siebie w taki sposób, w jaki wierzy, że definiuje i postrzega go jego otoczenie społeczne”⁴⁶.

Pomimo tego, że główne umocowanie oraz ugruntowanie postaw, wartości, norm oraz adaptacji do wymogów i oczekiwań wobec nauczycieli zachodzi w pierwszym roku pracy, to jednak „procesu stawania się” nie da się umiejscowić w konkretne ramy czasowe, ponieważ rzeczywistość szkolna jest dynamiczna, zmienna, a sam nauczyciel niezależnie od stażu pracy doświadcza różnych sytuacji oraz przeżyć, które kształtują jego zawodową tożsamość⁴⁷.

⁴⁵ Zob. H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008; E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny: społeczny kontekst znaczeń*, PWN, Warszawa 2006; K. Konecki, *The methodology of grounded theory in the research of the situation of work*, „Polish Sociological Bulletin” 1989 nr 2, s. 59-74.

⁴⁶ Ł. Marciniak, dz. cyt., s. 114, cyt. za G. H. Mead, *Umysł, Osobowość i Społeczeństwo*. PWN, Warszawa 1975.

⁴⁷ D. Fink, *The First Year of College Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco 1984.

Bibliografia:

- Becker H. S., *Becoming a Marijuana User*, „The American Journal of Sociology” 1953 no. 59, s. 235–242.
- Blumer H., *Implikacje socjologiczne myśli George’a Herberta Meada*, w: (red.) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, *Elementy teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 1975.
- Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.
- Bruner J., *Kultura Edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Chomczyński P., *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Conley M., Van der Merwe M., Robinson M., Petersen N., Osman R., November I., Merckel V., Lomofsky L., Gravett S., Dunbar-Krige H., *Becoming a Teacher*, Pearson, Cape Town 2010.
- Czajkowska M., *Pomiar kompetencji nauczycieli matematyki*, „Edukacja” 2013 nr 1, s. 73–88.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, „Edytor”, Toruń 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*. „Pedagogika Społeczna” 2015 nr 3(57), s. 77-87.
- Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W., *Policies that support professional development in an era of reform*, „Kappan Magazine” 2011 nr 92(6), s. 81–92
- Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, w: (red.) W. Okoń, *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, PZWS, Warszawa 1962.
- Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Day C., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Denzin N.K., *Interpretative Biography*, Sage Publication, Newbury Park 1989.
- Desimone L. M., Porter A. W., Garet M. S., Suk Yoon K., Birman B. F., *Effects of professional development on teachers’ instruction: results from a three-year longitudinal study*, „Educational Evaluation and Policy Analysis” 2004 nr 24(2), s. 81–112.
- Dudzikowa M. *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, w: (red.), K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

- Dróżka W., *Problemy funkcjonowania zawodowego nauczycieli w okresie zmiany społeczno-edukacyjnej*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2010 nr 19, s. 23-48.
- Dróżka W., *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011 nr 1/25, s. 135-159.
- Dróżka W., Madalińska-Michalak M., *Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe” 2016 nr 28(1), s. 161-179.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: (red.) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Warszawa 2000.
- Fink D., *The First Year of College Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco 1984.
- Filipowicz F., Rataj M., *Vademecum młodego nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Gołębniak B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, „Edytor”, Toruń 1998.
- Gołębniak D. B., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli: podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Grochowalska M., *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014 nr 1(31), s. 27-40.
- Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2011.
- Hughes E. C., *Careers*, „Qualitative Sociology” no. 20(3), s. 389-397.
- Hałas E., *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, 1987.
- Hałas E., *Interakcjonizm symboliczny: społeczny kontekst znaczeń*, PWN, Warszawa 2006.
- Kosiba G., *Pełnienie roli nauczyciela -dominujące tendencje:(na przykładzie małopolskich nauczycieli)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2011 nr 4 (56), s. 27-42.
- Kelchtermans G., *Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development*, „Teaching and Teacher Education” 1993 nr 9(5/6), s. 443-456
- Konecki K., *The methodology of grounded theory in the research of the situation of work*, „Polish Sociological Bulletin” 1989 nr 2, s. 59-74.
- Krawcewicz S., *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1979.

- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2007 nr 24, s. 261-277.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, DSW, Wrocław 2009.
- Maciaszek M., *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*, PWN, Warszawa 1963.
- Marciniak Ł., *Stawanie się nauczycielem akademickim: analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, „Monografia. Przegląd Socjologii Jakościowej” 2008 nr 4/2, s. 1-131.
- Mead G. H., *Umysł, Osobowość i Społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1975.
- Merriam S., Bradley C., Baumgartner L., *On Becoming a Witch Learning in the Marginalized Community of Practice*, „Adult Education Quarterly” 2003 nr 53/3, s. 170-188.
- Michalak J. M., *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: (red.), J. M. Michalak, *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 87-122.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
- Mucha J., *Herbert Blumer jako badacz „stosunków rasowych”*, „Studia Socjologiczne” 2003 nr 3, s. 25-68.
- Mysłakowski Z., *Co to jest talent pedagogiczny?* w: (red.) W. Okoń, *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, PZWS, Warszawa 1962.
- Ostaszewski K., *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja” 2012 nr 4 (120), s. 23-38.
- Parker M., *Becoming Manager or the Werewolf Looks Anxiously in the Mirror*, „Management Learning” 2004 nr 35/1, s. 45-59.
- Paris, S. G., Ayres L. R., *Becoming Reflective Students and Teachers*, DC: APA, Washington 1994.
- Rockoff J. E., Speroni, C., *Subjective and Objective Evaluations of Teacher Effectiveness*, „American Economic Review” 2010 nr 100/2, s. 261-66.
- Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010
- Ryle G., *Czym jest umysł*, (tłum.) W. Marciszewski, PWN, Warszawa 1970.

- Sarivan L., *The Reflective Teacher*, „Procedia. Social and Behavioral Sciences” 2011 no. 11, s. 195-199.
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, USA 1987.
- Szmidt K., *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Szmidt K., *Epifanie i doświadczenia krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012 nr 4(60), s. 73-86.
- Szmidt K., *ABC kreatywności. Kontynuacje*, Difin, Warszawa 2019.
- Szuman, S. *Talent pedagogiczny*, Wydawnictwo Nawrockiego, Katowice 1947.
- Śliwerski B., *Etyczne problemy przenikania modeli zarządzania jakością do polityki oświatowej*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2003 nr 6, s. 334-335.
- Śliwerski B., *Mysleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- B. Śliwerski, Z. Kwieciński, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2019.
- Ślęzak I., *Stawanie się poetą: analiza interakcjonistyczno-symboliczna*, „Przeгляд Socjologii Jakościowej” 2009 nr 5/1, s.3-167
- Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Walters J., Gardner H., *The crystalizing experience: Discovering a intellectual gift*, w: (red.) R. J. Sternberg, J. Davidson, *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York 1986.
- Wenta K., *Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1988.
- Wilson T. P., *Normative and Interpretative Paradigms in Sociology*, w: (red.) J. D. Douglas, *Understanding Everyday Life: Toward the reconstruction of sociological knowledge*, Routledge & Kegan Paul, London 1971.
- Wyka A., *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, IFiS PAN, Warszawa 1993
- Zalewska-Bujak M., *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Ziółkowski M., *Znaczenie, interakcja, rozumienie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.

Experiencing epiphany. Contexts of becoming a teacher in an interactive perspective

The article is devoted to the category of „becoming” a teacher. The purpose of the following considerations is to present the motives for choosing the teaching profession. Adopting an interactive perspective, I will focus on the first stage of becoming a teacher, i.e. making a decision about choosing this career path, and then supplement the undertaken considerations with the concepts of epiphanies experienced by teachers during socialization. The introduction presents the main research directions with the participation of educators, and also draws attention to the need to explore the issue of the process of „becoming” a teacher. The theoretical part presents the most important concepts in the field of pedeutology oscillating around the concept and approaches placing the teacher in the center. The research project is maintained in an interpretative paradigm, the biographical method was used. As a result, empirical material was collected covering 14 interviews with teachers. The results of the study allowed to characterize the subjects’ motives to „become” a teacher, which were realized in two variants: external and internal motivation. The following analysis of the research is a fragment of a broader research project focused on epiphanies and experiences crystallizing in the selection of the professional path of educators of various specialties in a biographical perspective, implemented as part of a targeted subsidy for young scientists. Financed by the Ministry of Science and Higher Education.

Keywords: epiphany, crystallization experiences, becoming process, teacher, professional socialization.

Doświadczanie epifanii. Konteksty stawania się nauczycielem w perspektywie interakcyjnej

Artykuł poświęcono kategorii stawania się nauczycielem. Celem poniższych rozważań jest przybliżenie uwarunkowań wyboru zawodu nauczyciela. Przyjmując perspektywę interakcyjną pochylę się nad pierwszym etapem stawania się nauczycielem, czyli podjęciem decyzji o wyborze tej ścieżki zawodowej, a następnie uzupełnię rozważania o koncepcje epifanii doświadczanych przez nauczycieli w trakcie socjalizacji zawodowej. We wprowadzeniu przedstawiono główne kierunki badań z udziałem pedagogów, a także zwrócono uwagę na potrzebę eksploracji zagadnienia dotyczącego

procesu „stawania się” nauczycielem. W części teoretycznej zaprezentowane zostały najważniejsze koncepcje z zakresu pedeutologii oscylujące wokół koncepcji oraz podejść lokujących w centrum proces stawania się nauczycielem. Projekt badawczy jest utrzymany w paradygmacie interpretatywnym, posłużono się metodą biograficzną. W rezultacie zgromadzono materiał empiryczny obejmujący 14 wywiadów z nauczycielami. Celem badań stała się rekonstrukcja przebieg procesu stawania się nauczycielem skupiając szczególną uwagę na uwarunkowaniach wyboru tej ścieżki zawodowej. Poniższa analiza badań jest fragmentem szerszego projektu badawczego zorientowanego wokół epifanii i doświadczeń krystalizujących w wyborze drogi zawodowej pedagogów różnych specjalności w perspektywie biograficznej, realizowanego w ramach dotacji celowej dla młodych naukowców. Finansowany ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Słowa kluczowe: epifania, doświadczenia krystalizujące, proces stawania się, nauczyciel, socjalizacja zawodowa.