

## Rozdział 5

### SPOŁECZNOŚCI PRAKTYKÓW W PROCESIE BUDOWANIA KAPITAŁU SPOŁECZNEGO NA PRZYKŁADZIE PROFESJI NAUCZYCIELSKIEJ

#### 5.1. Wprowadzenie

Powszechnie wiadomo, że współpraca wynikająca z wzajemnych interakcji społecznych i oparta na zaufaniu, jest prostą drogą dla maksymalizacji korzyści zarówno dla grup, jak i dla jednostek. Dla organizacji, znacznie bardziej istotna jest praca w wymiarze zespołowym, niż suma indywidualnych wysiłków każdego z jej członków (Wlazło, 2009, s. 9). Kapitał społeczny stanowiący cechę danej grupy, bez względu na to, czy pojmowany w kategoriach zaufania, norm, wartości, powiązań i zależności (Putnam, 1995; Fazlagić, 2006), czy też przez pryzmat zasobów będących konsekwencją funkcjonowania w sieci związków między członkami danej grupy (Bourdieu, 1985), jest niezwykle istotnym elementem funkcjonowania każdej społeczności (Stańczyk, 2000). Kapitał społeczny usprawnia działania członków organizacji, stanowi katalizator efektywności, dynamizuje procesy przyswajania wiedzy, ułatwia rozwiązywanie napotkanych problemów i sprzyja rozwojowi współpracy (Penc, 2011).

Mając powyższe na uwadze, celem rozdziału uczyniono zaprezentowanie problematyki związanej ze społecznościami praktyków, przez pryzmat realiów pracy współczesnych nauczycieli, rozważając potencjalne możliwości ich upowszechnienia, a w konsekwencji również i powiększania się kapitału społecznego. Rozdział składa się z części teoretycznej, w której przedstawione są założenia koncepcji społeczności praktyków według E. Wengera (wraz z analizą potencjalnych możliwości ich praktycznego aplikowania w środowisku, w toku procesu budowania kapitału społecznego), w połączeniu z pojęciami takimi jak tożsamość w grupie, profesjonalizm i współpraca – odwołując się do przykładu

nauczycieli, oraz części empirycznej, opartej na wynikach badań autora wśród przedstawicieli tej grupy zawodowej. Na końcu tekstu znajduje się podsumowanie i wnioski z rozważań.

#### 5.2. Tożsamość w grupie

Istotnym elementem, który umożliwia kształtowanie kapitału społecznego jest poczucie utożsamienia się z grupą. E. Wenger (2002, s. 145-221), nie kwestionując roli jednostki w procesie generowania się tożsamości, nie zapomina jednakże również o perspektywie społecznej, dokonując analizy i interpretacji procesu identyfikacji w kontekście szerszych struktur. Wymienia on kilka zasadniczych elementów, na których podstawie człowiek buduje swoją tożsamość, podczas codziennej praktyki.

- 1) Wynegocjowane doświadczenie (*negotiated experience*), definiowane i w pewien sposób transformowane z poziomu abstrakcji do rzeczywistości, w ramach procesu reifikacji. Człowiek określa kim jest i definiuje siebie poprzez sposób, w jaki doświadcza samego siebie w toku uczestnictwa w życiu społecznym, lecz również poprzez sposób, w jaki postrzegany jest przez innych ludzi, pozostałych aktorów życia społecznego.
- 2) Przynależność do społeczności (*community membership*), czyli określanie siebie samego na zasadzie znajomości bądź też nieznanomości z grupą.
- 3) Trajektoria uczenia się (*learning trajectory*), która definiowana i określana jest na podstawie wydarzeń przeszłych oraz koncepcji i oczekiwań jakie posiada jednostka odnośnie przyszłości.
- 4) Sieć utożsamień (*nexus of multimembership*), czyli definiowanie tożsamości na podstawie sposobu, w jaki jednostka dokonuje wewnętrznego uzgodnienia, zestawienia rozmaitych form identyfikacji i utożsamień z różnymi grupami, w jedną zbiorczą i kompletną tożsamość, zawierającą kilka różnorodnych elementów i części składowych.

Wenger akcentuje relacje pomiędzy lokalnością a globalnością, których wzajemnym oddziaływaniom również przypisuje istotny udział w kształtowaniu się tożsamości jednostki. Wynika to z tego, że jednostka buduje swoją tożsamość, również w konsekwencji świadomości negocjowania swojej jednoczesnej przynależności do niewielkich, lokalnych struktur, które znajdują swoje miejsce w strukturach znacznie szerszych i bardziej rozbudowanych. Dopiero na podstawie zestawienia wszyst-



kich wymienionych powyżej integralnych elementów, możliwe jest zdefiniowanie tożsamości człowieka. Kluczowym aspektem formowania się tożsamości, jest kwestia partycypacji (*participation*) i nie-partycypacji (*non-participation*) w społeczności, która może przybierać różne formy, takie jak: bycie outsiderem, bycie uczestnikiem drugoplanowym, o mniejszym znaczeniu (*peripheral*), czy też bycie zmarginalizowanym (Wenger, 2002, s. 148). Proces tworzenia się tożsamości ma dwoisty charakter i zachodzi w konsekwencji napięć w obszarze partycypowania w rozmaitych formach przynależności, a umiejętnością negocjowania znaczeń substancjalnych w tych kontekstach. Jedną z części wspomnianego procesu jest identyfikacja (*identification*), zapewniająca doświadczenie i materiał do budowania tożsamości poprzez inwestowanie „jaźni” (*self*) w ramach relacji zrzeszania się (*association*) i różnicowania (*differentiation*). Drugą część stanowi negocjowalność (*negotiability*) i jest ona determinantem stopnia, w jakim posiada się kontrolę nad kształtowaniem znaczeń nadawanych w ramach społeczności, której jest się członkiem (Wenger, 2002, s. 188). Fundamentalnym procesem, podczas którego jednostka uczy się i staje się „tym kim jest”, a więc kształtuje swoją tożsamość, jest zaangażowanie w interakcje społeczne. Partycypacja społeczna pojmowana jest w kategoriach procesu uczenia się i zdobywania wiedzy – „*learning and knowing*” oraz dokonuje się w oparciu o następujące komponenty.

- 1) Znaczenie („*meaning*”) – jako sposób rozmawiania o zmieniających się zdolnościach i umiejętnościach, zarówno w perspektywie indywidualnej jak i w ujęciu zbiorowym, czego konsekwencją jest doświadczanie własnego życia oraz otaczającego świata jako pełnego znaczeń.
- 2) Praktyka („*practice*”) jako rozmowa o wspólnych historycznych i społecznych źródłach, strukturach i perspektywach, dzięki którym możliwe jest utrzymanie wspólnego zaangażowania w działanie.
- 3) Społeczność („*community*”) jako umiejętność rozmowy o konfiguracjach społecznych, w ramach których nasze doświadczenia pojmowane są jako warte rozwijania i kontynuowania, a uczestnictwo jest postrzegane jako umiejętność i kompetencja.
- 4) Tożsamość („*identity*”) jako sposób mówienia o tym, jak „uczenie się” zmienia to, kim człowiek jest i kreuje osobiste „historie stawania się” („*histories of becoming*”) w kontekście społeczności, w ramach których funkcjonuje (Wenger 2002, s. 4-5).

### 5.3. Profesjonalizm i współpraca nauczycieli

Charakterystycznych cech dla współczesnego profesjonalizmu, doszukiwać można się już u M. Webera, który w kontekście religii protestanckiej, jako czynnika sprzyjającego przedsiębiorczości i mającego wpływ na rozwój systemu kapitalistycznego, wskazywał na takie cechy jak między innymi: ciężka praca (pojmowana jako czynność na chwałę Boga, a jej powodzenie traktowane jako dowód bożego błogosławieństwa), czy zachowania wpływające na wzrost zaufania w kontaktach gospodarczych (pracowitość, rzetelność, dotrzymywanie zobowiązań), z czego wywodzić można współczesne wyróżniki profesji, takie jak na przykład autonomia zawodowa, samorząd wewnętrzny. Specyficzne połączenie etyki z ekonomiką (poparte etosem uczciwej i ciężkiej pracy oraz potępieniem lenistwa), przekłada się na to, iż istotną częścią egzystencji człowieka jest właśnie jego praca, która staje się możliwością udowodnienia sobie samemu oraz całemu społeczeństwu własnej wartości (Weber 1994). Współcześnie tę wartość można udowadniać, będąc profesjonalistą.

B. Śliwerski (2010, s. 42) stwierdza, że „profesjonalizacja nauczycieli nie jest stanem, lecz procesem, który postępuje dzięki wykonywaniu zawodu. Proces ten z jednej strony jest sprawą indywidualną konkretnego nauczyciela, z drugiej zaś przebiega zaś w systemie społecznym szkoły, na który także oddziałuje. Profesjonalizacja zawodowa nauczyciela jest dlatego czymś znacznie szerszym niż przyswajanie wiedzy fachowej legitymizowanej przez poszczególne systemy i teorie kognitywne.” Praktyka nauczyciela, w ramach której, wchodząc w interakcje społeczne, negocjując znaczenia i konstruując „narzędzia” mediacji, nieustannie redefiniując siebie i swego wychowanka/uczni/partnera rozmowy sprawia, że proces jego profesjonalizacji nigdy nie jest zakończony (Ligus, 2008, s. 68). W wieku XXI bycie profesjonalistą jest nie tylko wymogiem czasów, lecz naturalną, wewnętrzną potrzebą każdego, kto dąży do osiągnięcia sukcesu, zwłaszcza w wymiarze zawodowym (Blachnik-Gęsiarz, Szempluch 2010, s. 56).

Współczesnym nauczycielom przyszło pracować w nowych, trudnych warunkach i w ich interesie jest jak najszybsze zaadaptowanie się do nich, nie tracąc jednak swej podmiotowości. Pod wpływem nowych tendencji pedagogicznych, nauczyciel przestaje być już tym, „który uczy innych przekazując im wiadomości”, lecz staje się raczej osobą, która „naucza innych jak mają żyć”, kształcąc, wychowując, rozwijając uczniów będących pod jego opieką. Obok samych uczniów, programu edukacji, warunków zewnętrznych, powodzenie pracy nauczyciela zależy



przede wszystkim od niego samego (Okoń, 2007, s. 268). Środowiska, w których nauczyciele pracują, zmieniają się, zmieniać więc muszą się i oczekiwania wobec samych nauczycieli. Sam profesjonalizm ewoluuje, a zmiany w jego praktycznym realizowaniu są spowodowane złożonością i wieloma sprzecznościami obecnymi we współczesnym życiu, ambivalencją i niejasnością znaczeń oraz nieokreślonością przyszłości. Ch. Day wskazuje na kwestię odejścia od tradycyjnego powojennego modelu autonomicznego profesjonalisty, jako konsekwencji zmian gospodarczych, społecznych, rozwoju technologicznego i technik informacyjnych oraz ogólnego postępu wiedzy. Władze centralne decydują o tym, czego uczyć się uczniowie, jakie wyniki powinni osiągać oraz w oparciu o jakie standardy ich nauka ma przebiegać. J. Elliott (za Day, 2004, s. 30), wprowadził pojęcie „ryнку społecznego”, charakteryzując go w następujący sposób: „cele edukacyjne są traktowane jako specyfikacje produktu lub docelowy poziom produkcji; „cele” lub „wyniki uczenia się”, muszą być określone na wstępie i ujęte w standardy; procesy edukacyjne są technologiami zaprojektowanymi tak, by przynosiły wymagane rezultaty; jakość definiowana jest poprzez wyniki; dowody jakości powiązane są z efektywnością i wydajnością; rodzice, pracodawcy (i uczniowie) są konsumentami; szkoły są jednostkami produkcyjnymi, których wyniki są regulowane wyborem, jakiego dokonuje konsument, a wybór ten z kolei sam jest powiązany z osiągniętymi rezultatami”.

Rozważając nauczycielski profesjonalizm, warto wspomnieć także o pojęciach, które w kontekście poniższego tekstu zyskują kluczowe znaczenie, a mianowicie o kwestii współpracy i współdziałania nauczycieli. W sytuacji bardzo zindywidualizowanego charakteru pracy, nauczania „swojego” przedmiotu, prowadzenia lekcji w zamkniętych klasach i w praktyce decydowania o całym zakresie działań wykonywanych ze swoimi uczniami, warto pamiętać, że nauczyciele uczą w tej samej szkole, bardzo często tych samych uczniów. Oczywista więc wydaje się konieczność współdziałania nauczycieli, systematycznej współpracy w grupie (Wlazło, 2010). Ma ona nieoceniony wpływ na rozwój nauczyciela, a więc na ważny element bycia profesjonalistą. Współpraca ta niesie ze sobą wiele korzyści, takich jak stymulowanie rozwoju, wymiana wiedzy, technik nauczania, a także rozwijanie i podtrzymywanie relacji koleżeńskich na płaszczyźnie osobistej, a nie wkraczając na teren klasy szkolnej, nie stanowi zagrożenia dla niezależności nauczycieli. Współpraca, która wiąże się oczywiście w pewnych przypadkach z nieznacznym „ograniczeniem” niezależności, nie prowadzi jednak do wyrzekania się indywidualizmu i umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji (Day, 2004,

s. 126-127). Punkt ciężkości w doksztalcaniu nauczycieli przesuwa się z perspektywy specjalistycznej wiedzy przedmiotowej w kierunku przygotowania do pracy zespołowej (Śliwerski, 2010, s. 43). K. Konarzewski (2005, s.176) akcentuje potrzebę zrzeszania się nauczycieli w grupy o charakterze profesjonalnym, których zadaniem byłoby wypracowanie spójnego stanowiska, między innymi odnośnie treści i celów nauczania w poszczególnych przedmiotach, zakresu wymagań programowych czy metod kontroli wyników. Stowarzyszenia o takim charakterze mogłyby być równoprawnym partnerem w procesie podejmowania decyzji dotyczących oświaty, a ich działalność stanowiłaby zasadniczy krok w budowaniu autonomicznych postaw godności zawodowej.

#### 5.4. Społeczności praktyków

Społeczności tworzone przez ludzi zaangażowanych i oddanych procesowi kolektywnego zdobywania wiedzy w ramach wspólnej dziedziny ludzkiego działania, Wenger określa mianem „społeczności praktyków”. Są to grupy ludzi zainteresowanych tą samą sprawą, dzielących tę samą pasję ku temu, czym się zajmują i podczas swoich regularnych interakcji uczących się nawzajem jak czynić to lepiej. Są to specyficzne kombinacje trzech podstawowych elementów składowych.

- 1) Dziedzina wiedzy (określająca zestaw zagadnień).
- 2) Społeczność ludzi, których charakteryzuje troska o tę dziedzinę wiedzy.
- 3) Wspólna praktyka (którą bezustannie udoskonalają by być efektywnymi w swojej dziedzinie) (Wenger, McDermott, Snyder, 2002, s. 27-40).

Partycypacja w tego typu społecznościach ma najczęściej charakter nieformalny i oparta jest przede wszystkim na dobrej woli, chęci działania i wzajemnym zainteresowaniu określonym obszarem tematycznym. O byciu członkiem konkretnej społeczności praktyków nie przesądza wykonywany zawód czy tytuł naukowy, lecz przede wszystkim wzajemne interakcje i uczenie się od siebie nawzajem, wszystkich osób daną społeczność tworzących. Wspólny zakres zainteresowań i podobne problemy napotymane na co dzień, umożliwiają wytworzenie specyficznej tożsamości, w ramach każdej społeczności praktyków, w ramach której z kolei wytwarza się cały repertuar zasobów wiedzy, takich jak: doświadczenia, narzędzia, historie, składające się po prostu na ich wspólną praktykę.



Praktyka i wymiana wiedzy na jej temat, umożliwia rozumienie i nadawanie znaczeń (w konsekwencji opisywanych wcześniej procesów: negocjowania znaczenia, partycypacji i reifikacji) i stanowi o koherencji grupy (Wenger, 2002, s. 49). Uczestnictwo w społeczności umożliwia nie tylko wymianę i zdobywanie wiedzy, lecz ułatwia także rozwój, zarówno w wymiarze zawodowym jak i osobistym. Może przybierać następujące formy:

- Włączenie (*engagement*) przejawiające się w aktywnym zaangażowaniu w ramach wspólnego negocjowania znaczenia.
- Imaginacja (*imagination*), poprzez tworzenie obrazów świata i dostrzeganie powiązań w ramach czasu i przestrzeni ekstrapolując (dokonując przewidywań odnośnie ich przebiegu) w oparciu o własne doświadczenie.
- Wyrównywanie (*alignment*), ukierunkowywanie energii aktywności, wpasowując się w szersze struktury i odnosząc się do szerszych doświadczeń (Wenger, 2002, s. 173-187).

Społeczności praktyków mogą przybierać wiele form i mogą być: małe, duże, długowieczne, krótkotrwałe, skupione, rozproszone, homogeniczne, heterogeniczne, spontaniczne, intencjonalne, nierozpoznane, zinstytucjonalizowane (Wenger, McDermott, Snyder, 2002, s. 24-27). Ponadto, Wenger (Wenger, McDermott, Snyder, 2002, s. 49-64) wskazuje również siedem zasad, które pozwalają na kultywowanie społeczności praktyków:

- 1) Zamysł ku ewolucji.
- 2) Rozpoczęcie dialogu pomiędzy wewnętrznymi i zewnętrznymi perspektywami (punktami widzenia).
- 3) Powoływanie zróżnicowanych poziomów partycypacji.
- 4) Rozwijanie zarówno publicznych jak i prywatnych przestrzeni społecznych.
- 5) Skupianie się na wartości.
- 6) Łączenie w sobie znajomości i ekscytacji.
- 7) Tworzenie rytmu dla społeczności.

Konsekwentne realizowanie tych zasad umożliwia sprawne i długotrwałe funkcjonowanie społeczności, co zapewnia systematyczny i praktyczny rozwój jej członkom.

## 5.5. Nauczycielskie społeczności praktyków

W rezultacie badań empirycznych<sup>12</sup> stwierdzono, iż część (około jedna trzecia) badanych nauczycieli, w znaczącym stopniu ukierunkowuje swoje działania na rzecz współpracy, tworząc tym samym grupy, którym można przypisać cechy społeczności praktyków w rozumieniu E. Wengera.

Badani nauczyciele ukierunkowani są na tworzenie wspólnoty z uczniami, chęć wspólnego działania i współpracy, przekłada się na specyficzne relacje o charakterze partnerskim. Nauczyciel jest „blisko” ucznia, znajduje to również odzwierciedlenie w demokratycznym stylu jego pracy. Trafnie ilustruje to poniższa wypowiedź jednej z badanych osób.

*„Bo tak naprawdę to w tej rozmowie ja nawet nie myślę o sobie, tylko ciągle mówię o tych uczniach. Bo jednak te dwadzieścia, czy dwadzieścia pięć osób w klasie, one wywierają niebagatelny wpływ na nauczyciela. Ja cały czas mam ich w pamięci... Oni również wpływają na moją osobowość”.*

Oprócz otwarcia na ucznia, niezwykle istotne w tej grupie jest również otwarcie na środowisko lokalne, kwestia czynnego działania na rzecz uspołecznienia szkoły, poprzez zaangażowanie rodziców uczniów do współuczestnictwa w jej bieżącej działalności oraz umożliwianie im współtworzenia samego procesu dydaktyczno-wychowawczego (a nie jak obecnie, współpraca tylko w wąskim, a wręcz marginalnym zakresie ograniczającym się do spraw organizacyjnych czy technicznych). Bardzo istotne cechy stanowią także: otwartość na nową wiedzę i ustawiczne jej poszukiwanie, krytyczne spojrzenie, refleksyjność, otwartość na nowe poglądy, opinie, metody nauczania, gotowość do podejmowania nowych wyzwań, chęć uczenia się przez całe życie oraz szeroko rozumiana kreatywność. W grupie tej dominują młodzi nauczyciele, w związku z czym, powszechna jest orientacja na rozwój, zdobywanie osiągnięć i budowanie dorobku. Poniżej cytaty ilustrujące to nastawienie:

*„Jeszcze jedna rzecz, którą uważam za cenną, to że staram się być maksymalnie osobą kreatywną w podejściu do swojego zawodu, cały czas staram się rozwijać i dokształcać. Staram się uczyć tak, żeby uczniowie po prostu lubili te lekcje, lubili na nie przychodzić, przychodzić z zainteresowaniem”.*

<sup>12</sup> W tekście prezentowane są fragmenty wyników oraz wnioski z badań nauczycieli przeprowadzonych w roku 2011. Badanie miało charakter jakościowy, techniką badawczą był narracyjny wywiad biograficzny, oparty na liście dyspozycji. Przebieg wywiadu rejestrowany był za pomocą dyktafonu cyfrowego, a następnie poddawany transkrypcji. Łącznie przeprowadzono 20 wywiadów z nauczycielami szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Gdańsku.



Ponadto, nauczyciele reprezentujący ten model cenią takie wartości jak: rzetelność, uczciwość w pracy, poważne traktowanie wykonywanych przez siebie obowiązków. Cechuje ich świadomość i podmiotowa kontrola nad czynnościami wykonywanymi podczas pracy, co nie jest bez znaczenia w kontekście rozwoju w ramach zawodu nauczyciela i dalszej jego profesjonalizacji.

*„Sami decydujemy o tym, co robimy z naszym czasem, czyli jakby dany jest jakiś tam czas, powiedzmy jesteście w jakiś tam różnych sytuacjach i to, co z tym zrobimy zależy tylko od nas. A w żaden sposób od osób trzecich.”*

Niezwykle istotny jest również postulat refleksji nad własną praktyką, świadomości specyfiki wykonywanego przez siebie zawodu, świadomości roli zawodowej i związanych z nią obowiązków i odpowiedzialności. Poniżej zaprezentowano fragment wypowiedzi odnoszącej się do takiej refleksji:

*„Był pewien taki moment, że miałam studia wyższe, kurs pedagogiczny, studia podyplomowe, studia kwalifikacyjne, kurs kwalifikacyjny, szereg, szereg dodatkowych warsztatów, innych form dokształcania, a tu jeszcze jest nacisk odgórny ze strony dyrektora, by dalej się rozwijać. Doszło do pewnego takiego momentu zwrotnego, że stwierdziłam absolutnie nie, bo przecież jest teraz czas na naukę, czas na dydaktykę, na pracę z dziećmi. Koniec z tym szaleństwem, ile można jeszcze robić dodatkowych kursów, które w ogóle w większości nie przekładają się na to, jak ja uczę. Na pewno pozwoliło spojrzeć w przyszłość, czego ja jeszcze oczekuję od siebie i od tego zawodu”.*

Właśnie refleksyjność, otwartość, świadomość, uczenie się i ustawiczne rozwijanie kompetencji zawodowych, połączone z orientacją na wspólne, kolektywne działanie, wzajemną pomoc, wymianę opinii i doświadczeń, a co za tym idzie wspólne budowanie i rozwijanie wiedzy, może doprowadzić do ukonstytuowania się i upowszechnienia modelu nauczyciela jako członka Wengerowskiej społeczności praktyków. Będzie on mógł stać się świadomym, utożsamiającym się ze swoim zawodem profesjonalistą, ustawicznie udoskonalającym swój warsztat pracy, budującym i wymieniającym się wiedzą i wypracowującym nowe rozwiązania z innymi nauczycielami, koleżankami i kolegami – profesjonalistami, będącymi dla siebie nawzajem pomocnymi i będącymi dla siebie nawzajem autorytetami. Kluczowe w tym kontekście, jest dzielenie się refleksją nad własną praktyką z innymi nauczycielami, nadawanie jej charakteru kolegialnego, wspólnotowego. Tworzenie grup, wspólnot o takim charakterze, pozwala na rozszerzenie własnej wiedzy, udoskonalenie warsztatu, a przez to lepsze realizowanie najważniejszego zadania

każdego nauczyciela, jakim jest nauczanie i wychowywanie. Tak więc, tak bardzo istotna jest orientacja na współpracę z innymi nauczycielami, bycie członkiem grupy praktyków, jako konsekwencji funkcjonowania we wspólnocie, w grupie, w ramach organizacji jaką jest szkoła. Oto wypowiedź, w której akcentowana jest właśnie wymiana wiedzy i doświadczeń pomiędzy nauczycielami, wzajemna nauka, jako pewna forma być może nie do końca uświadomionego uczestnictwa w społeczności praktyków, a przynajmniej posiadanie świadomości tego, że tworzenie tego rodzaju społeczności ma niezwykle istotne znaczenie dla nich samych.

*„Są osoby, które nawet teraz, są dla mnie mistrzami, wśród nauczycieli. Też się ciągle od siebie nawzajem uczymy, rozmawiamy, dyskutujemy i myślę, że to, taki właśnie wpływ na mnie wywierają”.*

Ponadto, badani nauczyciele zdając sobie sprawę z tego, jak bardzo istotna jest kwestia wzajemnej współpracy pomiędzy nauczycielami, jednocześnie posiadali świadomość, że nie jest to łatwe zadanie.

*„Ciężko pracuje mi się z innymi nauczycielami, ale myślę, że to jest jakby problem nie tylko mój, ale w ogóle środowiska nauczycieli. Znaczący tego nie potrafimy jako naród, w ogóle tego nie potrafimy, i my jako nauczyciele też tego nie potrafimy i ja też. Ja myślę, że to by mogły być świetne efekty takiej pracy i u nas w szkole ciągle tego brakuje, pracy zespołowej”.*

*„Bo to jest praca niestety w gronie nauczycieli, a to jest bardzo konfliktowe i specyficzne środowisko. Trzeba umieć się odnaleźć, to jest zespół, grupy podgrup i po prostu to działa na takiej zasadzie”.*

## 5.6. Potencjalne kierunki zmian

Warto jednak mieć świadomość, że aby opisywane zachowania mogły się upowszechnić a nawet stać się dominującymi w polskiej szkole, powinny być również wprowadzone zmiany w systemie szkolnictwa. Jak stwierdza K. Polak (1997, s. 122-123), „Aby nauczyciel podejmował działania twórcze (...), musi znajdować wsparcie ze strony tych wszystkich, od których uzależniony jest końcowy rezultat jego działań zawodowych: uczniów, rodziców, bezpośrednich przełożonych, decydentów oświatowych, wszystkich podmiotów prawa oświatowego”. Zmiany te powinny polegać z jednej strony na realnym wzroście wynagrodzeń w tym sektorze (co oczywiście jest zadaniem najtrudniejszym, a więc mało prawdopodobnym), co ograniczyłoby dobór negatywny do zawodu i jednocześnie

dotatkowo (poprzez poprawienie warunków pracy), motywowałoby nauczycieli do dalszych starań, zaangażowania i ustawicznego podwyższania jakości wykonywanej pracy. Jednocześnie, zmianie ulec powinna droga awansu zawodowego, w postaci wprowadzenia kompleksowych rozwiązań systemowych, polegających na odbiurokratyzowaniu drogi awansu oraz wprowadzeniu rozwiązań premiujących samodoskonalenie i współpracę w zespole, grupie, w ramach społeczności praktyków. Obecne zasady awansu zawodowego, ukierunkowane na dokumentowanie indywidualnych osiągnięć (abstrahując od kwestii indywidualnych orientacji życiowych) implikują zindywidualizowaną racjonalność, nie zachęcając do pracy zespołowej i rozwoju praktycznych umiejętności, przez co nie do końca przekładają się na rzeczywiste (i praktyczne) udoskonalanie warsztatu i rozszerzanie umiejętności wykorzystywanych w pracy z uczniem. W miejsce współpracy niejednokrotnie upowszechnia się konkurencja i model zachowań rywalizacyjnych. Co więcej, specyficzne zasady awansu zawodowego umożliwiające osiągnięcie stopnia nauczyciela dyplomowanego już nawet po kilku latach aktywności zawodowej sprawiają, że niejednokrotnie już w wieku trzydziestu paru lat, nauczyciel stanąć może w obliczu zjawiska wypalenia zawodowego i braku motywacji do pracy, jako konsekwencji zamknięcia „ścieżek” dalszego rozwoju, których system szkolnictwa już więcej nie przewiduje. W sytuacji, gdy pedagog nie przejawia ambicji w kierunku pracy kierowniczej czy organizacyjnej jako dyrektor szkoły, możliwości awansu i rozwoju w ramach profesji są już mocno ograniczone (a przynajmniej w wymiarze formalno-organizacyjnym).

Nasuwa się więc pytanie, jak nauczyciele sobie w tej sytuacji radzą, a co jeszcze mogą zrobić w przyszłości. Z jednej strony, reakcją na to mogą być indywidualne, jednostkowe wybory, najrozmaitsze formy „wewnętrzne” motywowania samego siebie, wyznaczania sobie celów do zrealizowania w ramach zawodu lub też stawianie sobie innych wyzwań – pozazawodowych, umożliwiających przezwyciężanie kryzysu, dalsze funkcjonowanie jako nauczyciela i dalsze czerpanie z tej pracy satysfakcji. Z drugiej strony, formą przezwyciężenia kryzysu wypalenia zawodowego może stać się właśnie aktywne uczestnictwo w społecznościach praktyków, tworzenie grup profesjonalistów zajmujących się tym samym obszarem działań, zainteresowanych tymi samymi kwestiami i dzielącymi te same pasje. Dzięki wspólnym kontaktom, możliwa staje się wzajemna nauka, jak czynić swoją praktykę lepszą, bardziej urozmaiconą i atrakcyjną dla ucznia. Zdobywanie i wymienianie się wiedzą, oprócz kompetencji zawodowych umożliwia także rozwój w wymiarze osobistym.

## 5.7. Podsumowanie

Cel rozdziału starano się zrealizować prezentując, a następnie (posiłkując się również wynikami badań empirycznych) odnosząc kategorię społeczności praktyków autorstwa Wengera do realiów praktyki zawodowej współczesnych nauczycieli, rozważając potencjalne możliwości ich rozwoju w ramach tej grupy, a w konsekwencji również i perspektywy budowania i umacniania się kapitału społecznego.

Skala opisywanych zjawisk nie jest w chwili obecnej duża, lecz zachowania przedstawione powyżej charakterystyczne są dla młodych nauczycieli, z czym można wiązać nadzieję ich dalszego upowszechnienia z biegiem lat, na zasadzie wykorzystywania dobrych praktyk. Być może w przyszłości, nauczyciele licznie współtworzyć będą społeczności praktyków, grupy ludzi wzajemnie powiązanych, utożsamiających się ze sobą, połączonych aktywną działalnością i zaangażowaniem na rzecz wspólnej sprawy. Nauczyciele, członkowie społeczności praktyków, zdobywając wiedzę, ucząc się wzajemnie, będą się rozwijać (co jest szczególnie istotne w kontekście ich profesji), co będzie miało bezpośrednie odzwierciedlenie w jakości ich pracy. Poprzez świadomość siebie i swoich zadań zawodowych, potrafiąc przeprowadzać krytyczną i konstruktywną refleksję nad własną praktyką, która to refleksja otwierać będzie przed nim nowe obszary analizy i możliwości rozmowy o nauczaniu z innymi, przyczyniać będą się do rozwoju i utrwalania kapitału społecznego, stając się jednocześnie lepszymi i bardziej efektywnymi profesjonalistami. Czy stanie się to faktem, czy pozostanie jedynie potencjalną drogą rozwoju, ewentualnością, rozstrzygnąć to będzie można dopiero w dalszej perspektywie czasu w oparciu o kolejne badania empiryczne.