

Czesław Plewka

Znaczenia i dylematy nauczycielskiej profesji i nauczycielskiego profesjonalizmu

Edukacja Humanistyczna nr 1 (24), 61-68

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Czesław Plewka
WSH TWP w Szczecinie

ZNACZENIA I DYLEMATY NAUCZYCIELSKIEJ PROFESJI I NAUCZYCIELSKIEGO PROFESJONALIZMU

Wprowadzenie

W rozważaniach dotyczących nauczycielskiej profesji od wielu lat na różny sposób stawiane są pytania o to: czy i w jakim stopniu powodzenie w pracy nauczyciela jest zasługą wrodzonego talentu, intuicji czy charyzmy, a w jakim stopniu jest rezultatem nabytych kompetencji na drodze wykonania ciężkiej pracy umysłowej i licznych ćwiczeń praktycznych. Szukając odpowiedzi na ciągłą (jak się wydaje) aktualność stawianych pytań, podjęto w niniejszym materiale próbę usytuowania nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej, która może stanowić podstawę do namysłu nad tym, czy pracę nauczyciela należy postrzegać w kategoriach zawodu czy profesji. W dalszej kolejności odwołano się do niektórych typologii paradygmatów stanowiących podstawę do ukazania istoty profesjonalizmu. W końcowej części materiału poświęcono nieco uwagi poglądom, jakie na temat nauczycielskiego profesjonalizmu mają przedstawiciele reprezentujący nurt pedagogiki krytycznej.

Nauczyciel – zawód czy profesja?

Wypada na wstępie odnotować, że problematyka dotycząca zawodu i pracy nauczyciela, stanowiąc przedmiot zainteresowań pedeutologii, doczekała się sporego zbioru literatury, której nawet pobieżna lektura pozwala dostrzec, że w różnych okresach preferowane były różne modele pełnienia roli i misji nauczycielskiej. Ukazują to w sposób znakomity w swoich poglądach i pracach tacy uczeni, jak: J.W. Dawid¹, W. Dzierzbicka², Z. Mysłakowski³, S. Szuman⁴, a współcześnie: W. Okoń⁵, T. Lewowicki⁶,

¹ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Lublin 1997.

² W. Dzierzbicka, *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, Lwów–Warszawa 1926.

³ Z. Mysłakowski, *Co to jest „talent pedagogiczny”*, w: *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa 1962.

⁴ S. Szuman, *Dzieła wybrane*, Warszawa 1995, t. 1.

⁵ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.

⁶ T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Radom 2007.

B. Gołębiak⁷, W. Drózka⁸, M. Czerepaniak-Walczak⁹, która, podejmując próbę opisaną sytuacji współczesnych nauczycieli, oscyluje między dostosowywaniem a zmianą, także H. Kwiatkowska¹⁰, która, z kolei, oscyluje między anomią a autonomią, albo A. Radziewicz-Winnicki¹¹ – między strategią a zaangażowaniem, czy w wielowątkowych rozważaniach dotyczących teorii i praktyki – Z. Kwieciński¹², a także wielu innych uczonych z kraju i z zagranicy.

Dzieje się tak – jak można założyć – zarówno dlatego, że nauczyciel, pełniąc swe funkcje zawodowe, działa w różnych sferach: nauczania, wychowania, opieki, doradztwa, współpracy ze środowiskiem, diagnozowania, resocjalizacji, badania, organizowania pracy własnej, a ostatnio – w coraz większym zakresie – w sferze innowacyjno-reformatorskiej, jak i dlatego, że co pewien czas pojawiają się tendencje do ustalenia ideału nauczyciela – wzoru pedagoga, który byłby odpowiedzią na oczekiwania społeczne formułowane wobec nauczycieli odgrywających swe role i pełniących funkcje zawodowe w sytuacji dynamicznie zmieniającego się i nieprzewidywalnego świata, w którym dominuje stan uogólnionej niepewności, a podstawową formacją społeczną jest społeczeństwo wiedzy.

W takiej oto rzeczywistości, określanej mianem „ponowoczesności”, myślenie o nauczycielu w kategoriach zawód czy profesja nabiera nowego sensu, aczkolwiek nie uruchamia jakiegoś nowego, nieistniejącego wcześniej procesu badawczego. Terminem „profesja” posługiwano się już w XVI wieku. Początkowo przysługiwało ono w anglosaskiej tradycji językowej głównie tak zwanym wolnym zawodom, które charakteryzowały się swoistym ściśle określonym zestawem cech odróżniających je od wszelkich innych zawodów. Najczęściej wymieniano trzy wielkie profesje: prawo, medycynę i stan duchowny. Za podstawowy wyróżnik zawodów noszących miano profesji uznawano te, w których pracę wykonywano na tak zwany własny rachunek, a ich nadrzędnym zadaniem było zaspokojenie ważnych potrzeb społecznych realizowanych w bezpośrednim kontakcie z zainteresowaną osobą. Wraz z upływem czasu coraz bardziej zacierały się różnice interpretacyjne pojęć „profesja” i „zawód”. Coraz częściej zarówno w życiu codziennym, jak i w literaturze zaczęto posługiwać się terminem profesjonalista, którym opisywano osoby zaliczane do różnych zawodów.

Pojęcie „zawód” zarówno w ujęciu leksykalnym, jak i w literaturze naukowej jest różnie definiowane. Najczęściej odnosi się ono do wyodrębnionego działania opartego

⁷ Zob. B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza, biegłość, refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998; tegoż, *Między tradycjonalizmem i rekonstrukcją a rekonceptualizacją*, w: *Spółeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska i T. Lewowicki, Warszawa 2003; tegoż, *Ku pedeutologii refleksyjnej od agresywnej pewności siebie do łagodnej perswazji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny, Wrocław 2001.

⁸ Zob. W. Drózka, *Styl pedagogiczny w doświadczeniu zawodowym nauczycieli*, w: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Białystok 1998; teże, *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenie. Studia pedologiczne i pamiętnikarskie*, Kielce 2002.

⁹ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997; teże, *Zaangażowanie, jego wymiary i konsekwencje*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesna dyskusja o praktyczności pedagogiki*, Wrocław 2001, i inne.

¹⁰ Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005; teże, *Nauczyciel wobec opozycji nowoczesność – tradycyjność*, w: *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji*, „Studia Pedagogiczne” LXIII, Radom 2010.

¹¹ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna (w obliczu realiów codzienności)*, Warszawa 2008.

¹² Zob. Z. Kwieciński, *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli*, w: tegoż, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Toruń 2000; *Edukacyjne drogi i bezdroża*, red. Z. Kwieciński, S. Kowal, Kraków 2002.

na specyficznych czynnościach, które w sposób stały wykonywane są przez określoną jednostkę.

J. Szczepański rozróżnia trzy znaczenia terminu zawód:

- 1) wewnętrznym spójnym systemem czynności, które stanowią dla jednostki źródło utrzymania i określają jej pozycję społeczną;
- 2) stałe wykonywanie pewnych czynności bez względu na kwalifikacje;
- 3) populacja tych, którzy wykonują te same czynności, na przykład lekarze, kierownicy, murarze, ślusarze, nauczyciele itp.

Ze względu na przedmiot rozważań, które dotyczą nauczyciela, interesuje mnie przede wszystkim perspektywa pedagogiczna pojęcia „zawód”. Stąd bliska jest mi definicja T. Nowackiego, który uważa, że *zawód jest wydzielonym w procesie pracy systemem czynności, wymagającym od pracownika kwalifikacji, nabywanych poprzez kształcenie w systemie szkolnym lub pozaszkolnym, wywołującym proces rozwoju osobowości zawodowej i potrzebę nieustannego doskonalenia się i doskonalenia. Zawód wprowadza w świat odpowiedzialności pracowniczej, tym samym ma bezpośredni wpływ na poziom moralności i kultury zawodowej i stanowi jedno z najważniejszych pól działania jednostki*¹³.

Czy zatem w przypadku nauczycieli mamy do czynienia z profesją, czy z zawodem?

Zdaniem amerykańskich naukowców, A.C. Ornsteina i D.U. Levine'a¹⁴, jak to ukazuje B. Śliwerski¹⁵ w swoim artykule zatytułowanym *Nauczyciel jako zawód*, grupa społeczna zwana nauczycielstwem nie spełnia warunków, jakie przebiegają się w realnej pedagogice amerykańskiej, ukazującej ideę nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty. Dlatego w odniesieniu do tej grupy zawodowej, która z natury jest niejednorodna tak pod względem posiadanych kwalifikacji, jak i stanu kompetencji, co więcej – brakuje precyzyjnych kryteriów określających profesjonalną wiedzę i umiejętności niezbędne do pełnienia roli nauczyciela, można mówić jedynie o quasi-profesji.

Coraz liczniej pojawiające się doniesienia z badań prowadzonych przez rodzimych przedstawicieli pedagogiki krytycznej ukazują, że w warunkach polskich sytuacja ta ma się podobnie.

Zatem w sytuacji, w której zewsząd słychać postulaty dotyczące konieczności stosowania profesjonalnego podejścia, niezbędnego w realizacji coraz bardziej skomplikowanych zadań, konieczności profesjonalnego przygotowania do odgrywania coraz bardziej złożonych ról społeczno-zawodowych czy też ustalenia profesjonalnych standardów określających jakość wykonywanej pracy, godzi się zadać pytanie o stan i poziom profesjonalizmu polskich nauczycieli.

Uzyskanie jednoznacznej i naukowo poprawnej odpowiedzi na tak postawione pytanie nie jest sprawą ani łatwą, ani możliwą do udzielenia bez konieczności uwzględnienia właściwego paradygmatu, który może stanowić podstawę do ukazania istoty profesjonalizmu, znaczenie tego terminu ewoluuje bowiem wraz ze zmianami obowiązujących paradygmatów.

Paradygmat – termin, któremu znaczenia w filozofii nadał T.S. Kuhn w swoim dziele zatytułowanym *Struktura rewolucji naukowych* – rozumiany jest jako powszechnie

¹³ T.W. Nowacki, *Zawodownictwo*, Radom 1998, s. 81.

¹⁴ J. Průcha, *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesach*, za: A.C. Ornstein i D.U. Levine, *Portál*, Praha 1997.

¹⁵ B. Śliwerski, *Nauczyciel jako zawód*, w: *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji...*

przyjęty system myślowy mieszczący w sobie najogólniejsze przesłanki, modele pojęciowe, teorie i metody służące do wyjaśniania jakiegoś obszaru rzeczywistości¹⁶.

W obrębie nauk społecznych wyróżnia się najczęściej cztery zasadnicze paradygmaty:

- 1) funkcjonalistyczny – poszukujący funkcji, jaką pełnią poszczególne elementy składowe rzeczywistości społecznej w kontekście funkcjonowania społeczeństwa jako całości;
- 2) radykalny strukturalizm, który traktuje strukturę społeczną i istniejące w jej obrębie nierówności społeczne jako powód i wynik walki o władzę, o wpływy i dysponowanie strategicznymi zasobami;
- 3) interpretatywny, ujmujący społeczną rzeczywistość jako intersubiektywny wytwór ludzkiej świadomości, któremu ludzie uwikłani w sieci podzielanych znaczeń tworzą tę rzeczywistość i nadają jej sens;
- 4) realny humanizm, w którym rzeczywistość traktowana jest jako społeczny kontekst przy założeniu, że tworzona rzeczywistość jest niejednorodna, fragmentaryczna i pełna wewnętrznych sprzeczności.

W historii badań pedagogicznych, a zwłaszcza badań dotyczących różnych obszarów edukacji, ukształtowały się trzy główne paradygmaty: paradygmat interpretatywny i paradygmat krytyczny, oparte na przesłankach generujących wyjaśnienia idiograficzne prowadzące do budowania teorii jednostkowych, za których pomocą badacz dąży do wyjaśniania tego, co specyficzne, indywidualne, oraz trzeci paradygmat – normatywny, oparty na przesłankach obiektywistycznych, generuje wyjaśnienia nomotetyczne, ogólne, prowadzące do budowy teorii formułujących prawidłowości odniesione do populacji.

Tak rozumiane paradygmaty stanowią ramy teoretyczne do interpretowania badanej rzeczywistości, przy czym zarówno na gruncie socjologii, jak i pedagogiki toczyły się i nadal toczą nieustanne spory o to, który z paradygmatów jest najlepszą ramą do interpretowania wybranego obszaru badanej rzeczywistości.

Czym jest nauczycielski profesjonalizm?

Przez większą część XX wieku większość teorii profesjonalizmu lokowana była w nurcie uniwersalistycznym (nomotetycznym). Dopiero pod koniec XX i na początku XXI wieku, gdy spora część badaczy uznała, że teorie uniwersalistyczne, poszukując ponadczasowych definicji profesjonalizmu, minimalizują lub wręcz pomijają wiele kwestii związanych z czynnikami swoistymi dla danego zawodu, miejsca bądź czasu, coraz wyraźniej zaczęto się zwracać w kierunku teorii kontekstualnych (idiograficznych). Przywołam w tym miejscu chociażby prace S. Selandera¹⁷ dotyczące procesu profesjonalizacji i scjentyfikacji (unaukowienia); R. Collinsa¹⁸ – w których prowadzi on rozważania na temat istoty profesjonalizmu w aspekcie dwóch wyróżnionych modeli teoretycznych procesów profesjonalizacji: modelu angloamerykańskiego „rynkowego”

¹⁶ T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 1964.

¹⁷ S. Selander, *Associative strategies in the process of professionalization: Professional strategies and scientification of occupations*, w: *Professions in theory and history. Rethinking the study of the professions*, Sage Publications, ed. M. Burrage, R. Torstendahl, London 1990.

¹⁸ R. Collins, *Changing conceptions in the sociology of the professions*, w: *The formation of professions knowledge, state and strategy*, Sage Publications, ed. R. Torstendahl, M. Burrage, London 1990.

i „modelu kontynentalnego”; S. Beckmanna¹⁹, który podjął analizę zjawiska profesjonalizacji w kategoriach: a) rodzaju wykonywanej pracy, określanej przez odpowiedni stopień autonomii w pracy i znaczenia formalnego przygotowania zawodowego oraz b) w kategoriach dominującego typu autorytetu; a także R. Torstendahla²⁰ – zwolennika teorii kontekstualnych, który dokonał analizy kluczowych czynników sytuacyjnych, wywierających wpływ na kształtowanie się określonego typu strategii, czyli działań podejmowanych przez różne grupy profesjonalistów, które umożliwiają im rozwijanie się, a tym samym stawanie coraz lepszymi profesjonalistami.

Podstawą współczesnych rozważań dotyczących różnych sfer życia społecznego, w tym również przestrzeni edukacyjnej, a w niej nauczycieli, którzy – jak to ujmuje A. Nalaskowski – *swoją misję wydają się pojmować jako przenoszenie postaw już nieaktualnych, których od nich już nikt nie wymaga i nie oczekuje*²¹, są różne podejścia – od esencjalistycznych czy strategicznych, przez uniwersalistyczne do coraz częściej spotykanych teorii sytuacyjnych kulturowych czy kontekstualnych. O wyborze odpowiedniego podejścia decyduje zwykle stan badanej rzeczywistości, stopień jej złożoności, rozległości czy atrakcyjności problemów lub dynamika zachodzących zmian w jej przestrzeni i chęć najlepszego, jak to jest możliwe, rozpoznania i opisanie różnych aspektów tej rzeczywistości, ale niekiedy bywa tak, jak to często podkreśla w swoich pracach L. Witkowski, że na decyzjach tych ciąży własne przyzwyczajenia, skupianie się na własnych intencjach, wąskie odczytywanie tradycji, braki w samowiedzy teoretycznej oraz skłonność do zastępowania jej pryncypialnością i bezkrytyczna afirmacja własnej alternatywy. Tymczasem, jak twierdzi L. Witkowski, *debata o edukacji nie może być redukowana do sporów o kolory, nie może być litanią pobożnych życzeń*²².

Czy zatem problemy nauczycielskiego profesjonalizmu można dobrze rozpoznawać i opisywać w konstatacji do określonego paradygmatu pedagogicznego?

N. Landwehr w swoich rozważaniach o nauczycielu podkreśla, że profesjonalizacja nauczycieli nie jest stanem, lecz procesem, który zachodzi w całym okresie wykonywania pracy zawodowej²³. Proces ten z jednej strony jest sprawą indywidualną każdego nauczyciela, z drugiej zaś sytuuje się w systemie społecznym szkoły, na który także oddziałuje nauczyciel. Dlatego twierdzi on, że profesjonalizm nauczyciela jest czymś znacznie szerszym niż przyswajaniem wiedzy fachowej, legitymizowanej przez poszczególne systemy i teorie kognitywne. Podobny pogląd wyraża R. Kwaśnica, który uważa, że nie jest możliwe takie przygotowanie nauczyciela do pracy, które od razu czyniłoby go profesjonalistą. Nie jest to możliwe między innymi dlatego, że *nie można przyjąć żadnego wzorca przygotowania zawodowego nauczycieli, który pozwoliłby na określenie wiedzy i umiejętności składających się na pełne kwalifikacje zawodowe, gdyż nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych, otwartych i oddziałuje na strukturę otwartą, częściowo tajemniczą, niepoznawalną, jaką jest człowiek*²⁴.

Przyjęcie już tylko tych dwóch stanowisk wskazuje na potrzebę przeprowadzenia pogłębianych badań literaturowych, jak również badań empirycznych i odwołania się do

¹⁹ S. Beckman, *Professionalization: borderline authority and autonomy in work*, w: *Professions in theory and history...*

²⁰ R. Torstendahl, *Introduction: promotion and strategies of knowledgebased groups*, w: *The formation of professions...*

²¹ A. Nalaskowski, *Nauczyciel z prowincji u progu reformy lat 90.*, Toruń 1997, s. 116.

²² L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007, s. 20.

²³ Zob. N. Landwehr, *Schulentwicklung. Was ist das?*, „Schweizer Schule” 1993, H. 4.

²⁴ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, s. 10.

wielu teorii, co może dać podstawy do ukazania złożoności nauczycielskiego profesjonalizmu, jak bowiem twierdzi Z. Melosik: *wędrując przez różne koncepcje można dostrzec, iż to, co w jednej ma charakter „kluczowy”, w innej jest zmarginalizowane, to co w jednej jest „makro”, w innej jest „mikro”. Wchodząc w języki oferowane nam przez różne dyskursy, dostrzegamy bogactwo znaczeń, którymi opisywany jest świat, w którym żyjemy. Taka wędrówka uczy pokory wobec świata – jest on zbyt skomplikowany i wewnętrznie sprzeczny, rozproszony i decentrowany, aby można go było „totalizować” w jedną narrację²⁵.*

Ze względu na ograniczoną objętość tego materiału nie sposób ukazać, jak przez pryzmat poszczególnych konstruktów teoretycznych postrzegany jest nauczycielski profesjonalizm, co z punktu widzenia różnych teorii stanowi fundamentalną wartość nauczycielskiego profesjonalizmu. Jak o swoim profesjonalizmie wyrażają się sami nauczyciele? Co dla nich stanowi tę fundamentalną wartość? W końcu, jak oni sami pojmują zawód nauczyciela? Czym on dla nich jest?

Dlatego, zgodnie z zapowiedzią wyrażoną na wstępie tego materiału, odwołano się jedynie do kilku poglądów, jakie na temat profesjonalizmu nauczycieli współczesnej szkoły lub wybranych cech tego profesjonalizmu mają niektórzy przedstawiciele nauki reprezentujący nurt pedagogiki krytycznej bądź zbliżeni do poglądów tego nurtu.

Wybrane poglądy na temat nauczycielskiego profesjonalizmu

Dla L. Witkowskiego rozważania dotyczące modelu współczesnego nauczyciela nie można sprowadzać jedynie do kwestii kompetencji w zakresie roli. Odwołując się do radykalnej pedagogiki amerykańskiej, w której przebija się idea nauczyciela postrzeganego jako transformatywnego intelektualisty, podnosi problem postawy wobec kultury, twierdząc, że tylko ten, kto jest zdolny do takiej postawy, ma szansę odnieść sukces w relacjach ze swoimi uczniami. Podkreśla, że *intelektualista to nie ten, kto jest naładowany jak ekspert wiedzą użyteczną technologicznie, tylko ten, kto jest zdolny swoją wiedzą dać do myślenia, kto potrafi być życiodajnym, sprzyjać rozwojowi²⁶.*

Podobny pogląd prezentuje Z. Kwieciński, który uważa, że współczesnej szkole potrzebny jest *mądry, krytyczny, wrażliwy i kompetentny pedagog, lecz już nie tylko jako pewny drogi przewodnik, a bardziej jako tłumacz różnych możliwości do wyboru na indywidualnej, osobniczej, niepowtarzalnej drodze do pełni rozwoju podmiotowej tożsamości, do pełnomocnego radzenia sobie w zmaganiach ze światem i losem życia²⁷.* Jednocześnie postuluje zachowanie nieco większej ostrożności w przyjmowaniu wezwania pedagogiki radykalnej, aby nauczyciel był transformatywnym intelektualistą, gdyż może łatwo stać się instrumentem manipulacji ideologicznej²⁸.

Również Z. Bauman uważa, że nauczyciel, którego będzie można określać mianem profesjonalisty, *musi się nauczyć sztuki życia w świecie nadmiernej i efemerycznej informacji, a także jeszcze trudniejszej sztuki przyuczania innych do życia w takich warunkach²⁹.*

Zmiana sposobu postrzegania rzeczywistości, dekonstrukcja umożliwiająca wyzbycie się sztucznie narzuconych podstaw, zmiana społecznych funkcji nauki, upadek

²⁵ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań–Toruń 1995, s. 285.

²⁶ L. Witkowski, *Edukacja wobec...*, s. 25.

²⁷ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, w: *Współprzestrzenie edukacji*, red. M. Nyczaj-Drag i M. Głazewski, Kraków 2005, s. 18.

²⁸ Tamże, s. 28.

²⁹ Z. Bauman, *Razem – osobno*, Kraków 2003, s. 124.

mitu prawdy naukowej stają się dla T. Szkudlarka i Z. Melosika niemal wyznacznikami kulturowej tożsamości nauczyciela postrzeganego w konwencjach ponowoczesnej pedagogiki³⁰.

Podobne poglądy w zakresie profesji i nauczycielskiego profesjonalizmu wyrażają także J. Szacki³¹, S. Dylak³², P. Sztompka³³ czy J. Rutkowiak³⁴. W literaturze pedeutologicznej pojawiły się w ostatnich latach także takie kategorie opisu nauczyciela i cech, które w opiniach wyrażanych przez ich autorów powinny być przynależne nauczycielowi pretendującemu do posiadania statusu profesjonalisty, jak refleksyjny praktyk w koncepcjach D.A. Schöna³⁵, rola nauczyciela badacza wywodząca się z idei nauczyciela, który podejmuje studia nad własnymi działaniami, realizowanymi w szkole, czy nauczyciela wyemancypowanego. W każdej z tych ról odnaleźć można większy lub mniejszy fragment archetypu nauczycielskiego profesjonalizmu. Stąd taka duża liczba pedeutologów zainteresowanych poszukiwaniem tej fundamentalnej wartości nauczycielskiego profesjonalizmu. Godzi się wymienić chociażby H. Kwiatkowską³⁶, D. Gołębiak³⁷, M. Czerepaniak-Walczak³⁸, M. Dudzikową³⁹, W. Dróźkę⁴⁰, I. Rutkowiak⁴¹ i wielu innych.

Na podstawie tej z konieczności niepełnej retrospektywy można się pokusić o stwierdzenie, że w zakresie określania roli nauczyciela i poszukiwania istoty nauczycielskiego profesjonalizmu nastąpił zasadniczy postęp: począwszy od przekładania potocznych spostrzeżeń dotyczących profesjonalizmu na język naukowy i tworzenie modeli uznawanych za obiektywne odwzorowanie rzeczywistości aż do obserwacji rzeczywistości przez pryzmat wielu naukowych teorii i budowania subiektywnych interpretacji rzeczywistości. Oznacza to, że kryterium prawdy obiektywnej w ponowoczesnej pedagogice zaczyna coraz częściej zastępować kryterium autentyczności.

³⁰ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2003, s. 51.

³¹ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2004.

³² S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.

³³ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2004.

³⁴ J. Rutkowiak, *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog?*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

³⁵ D.A. Schön, *The reflective practitioner*, Basic Books, New York 1985.

³⁶ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*

³⁷ B.D. Gołębiak, *Ku pedeutologii...*

³⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła...*

³⁹ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.

⁴⁰ W. Dróźka, *Nauczyciel. Autobiografia...*

⁴¹ J. Rutkowiak, *Zaproszenie młodych nauczycieli do autorefleksji zawodowej*, „Życie Szkoły” 1984, nr 10.

Czesław Plewka

**Importance and dilemmas of teacher's profession
and teacher's professionalism**

This elaboration focuses on the trends emerging in the pedagogical discourse on the role and tasks of the modern teacher. Focused mainly on the problem of teachers' professionalism and pursuit of answers to ever topical issues here mainly is teacher as a profession or vocation. The final part of the elaboration refers to the news about this topic presented by some representatives of critical pedagogy.

Translated by Alla Prisyazhnava