

Łukasz Marciniak

Stawanie się nauczycielem akademickim : analiza symboliczno-interakcjonistyczna

Przegląd Socjologii Jakościowej 4/2, 1-131

2008

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.

Spis treści

I. Wstęp autora	2
II. Część teoretyczna.....	4
1. Specyficzne własności nauczycielstwa akademickiego	4
2. Podstawowe orientacje pedeutologiczne. Implikacje socjologiczne.....	8
3. Założenia paradygmatyczne i orientacje teoretyczne wykorzystane w analizie socjologicznej	16
III. Część metodologiczna	24
4. Metodologia Teorii Ugruntowanej – ogólna charakterystyka.....	24
4.1. Charakterystyka zastosowanej metodologii	34
5. Techniki zbierania danych.....	35
5.1. Wywiad.....	35
5.1.1. Charakterystyka badanej zbiorowości	36
5.1.2. Krytyka techniki wywiadu.....	37
5.2. Obserwacja	38
6. Etyczne aspekty badania	39
IV. Część empiryczna	41
7. Proces stawania się nauczycielem akademickim – ujęcie synchroniczne	41
7.1. Proces przenoszenia odniesienia	46
7.2. Proces tworzenia roli	56
7.3. Proces identyfikowania siebie.....	69
7.4. Znaczący inni.....	76
7.5. Reguły.....	83
7.6. Kariera	90
7.7. Kontekst.....	100
8. Proces stawania się nauczycielem akademickim – ujęcie diachroniczne	105
9. Wnioski końcowe	113
V. Bibliografia	116
VI. Spis rysunków i wykresów	131

I. Wstęp autora

Praca niniejsza powstała w 2005 roku, jej obecna forma jest wynikiem aktualizacji i przerehabilitacji na potrzeby publikacji. Wzbogacone zostały zwłaszcza niektóre wątki metodologiczne, natomiast całość części empirycznej pozostała bez zmian, ponieważ prezentowane koncepcje i wyniki analiz nie uległy w moim odczuciu istotnej dezaktualizacji i mogą być pomocne przy rekonstruowaniu i wyjaśnianiu określonych substancywnie zjawisk także dzisiaj.

Podstawą opracowania są przeprowadzone trzy lata temu badania, których problematyka odnosiła się do zagadnienia relacji pomiędzy wykonywaną przez człowieka pracą zawodową, a kształtowaniem się jego perspektywy postrzegania siebie i swojego społecznego otoczenia w miejscu pracy. Chodziło jednak nie o dowolne zajęcie, ale o specyficzne, jakim jest edukacja, a więc o pracę w zawodzie nauczyciela. Dodatkowym ograniczeniem problematyki było skoncentrowanie się wyłącznie na nauczycielach akademickich, których charakterystyczną własnością jest po pierwsze nauczanie ludzi już dorosłych, a po drugie jednoczesne zaangażowanie w działalność dydaktyczną i naukową (problemowi temu poświęcam osobny rozdział). Interesowało mnie, w jaki sposób nauczyciele akademicy rozpoczynali swoją pracę w zawodzie, jak zdobywają interpersonalne umiejętności dydaktyczne i jak te doświadczenia wpływały na ich perspektywę poznawczą rzeczywistości. Wreszcie, jaką rolę dla ich uczenia się zawodu i dalszego w nim rozwoju odgrywają studenci i inni pracownicy naukowo-dydaktyczni. W trakcie badań wyłoniły się także inne jeszcze pytania o relację pomiędzy pracą badawczą, a dydaktyczną i jej wpływ na identyfikowanie się z zawodem nauczyciela, a także o postrzeganie kariery przez pracowników akademickich.

Przedmiotem badania i zarazem bezpośrednim jego celem stała się rekonstrukcja przebiegu procesu stawania się nauczycielem akademickim. W trakcie analizy wyłonione zostały także trzy inne subprocesy, które jak się wydaje, charakterystyczne są nie tylko dla stawania się nauczycielem akademickim, ale również dla stawania się innego rodzaju pracownikiem w zawodzie o dużej odrębności identyfikacyjnej (jak np. lekarze, prawnicy), dzięki czemu wnioski badawcze mogą znaleźć zastosowanie w szerszych studiach nad zawodami i socjalizacją profesjonalną.

Praca ta, oprócz celu poznawczego, jakim było znalezienie odpowiedzi na postawione pytania problemowe ma także cel praktyczny. Wykorzystanie informacji na temat procesów, jakie wpływają na kształtowanie się i nabywanie identyfikacji z zawodem nauczyciela, ale nade wszystko zgromadzenie wiedzy na temat złożoności oddziaływań, jakim podlega pracownik akademicki w okresie poznawania i uczenia się zawodu, może być pomocne w podnoszeniu kompetencji pedagogicznych nauczycieli szkół wyższych. Postulowane przez współczesną pedeutologię ustawiczne doksztalcanie i doszkalanie pracowników naukowo-dydaktycznych wydaje się nieefektywne i ograniczone, jeśli nie zostanie wzbogacone o wiedzę socjologiczną i ujęte także z perspektywy szeroko rozumianej społecznej organizacji pracy edukacyjnej i podejmowania działań nauczycielskich w szkołach wyższych. W pracy zilustrowane zostały również liczne problemy społeczne związane z pracą nauczycieli akademickich. Ich ewentualne rozwiązanie wymaga wstępnego opisanie i wyjaśnienia przyczynowego, czemu moje badania i praca ta mogą posłużyć.

II. Część teoretyczna

1. Specyficzne własności nauczycielstwa akademickiego

Refleksja nad kadrami dydaktycznymi wyższych uczelni pozostając w nurcie naukowych zainteresowań nad zawodem nauczyciela, wpisuje się w interdyscyplinarny obszar badań nad pracą wychowawczą i edukacyjną. Jednak uchwycenie istoty pracy nauczycielskiej w szkołach wyższych wymaga dostrzeżenia i uwzględnienia w rozważaniach specyfiki działań zawodowych, które członkowie grupy nauczycieli akademickich podejmują, specyfiki, uniemożliwiającej ograniczenie problematyki badawczej do tych jedynie aspektów pracy, które są charakterystyczne i wspólne dla wszystkich bez wyjątku dydaktyków, abstrahując od rodzaju i poziomu szkoły, w której pracują. Odmienność pracy nauczycieli akademickich związana jest ze współwystępowaniem dwóch podstawowych, bezustannie wpływających na siebie ról, roli nauczyciela i roli badacza (por. Trow, 1975; Wnuk-Lipińska, 1989), których pełnienie stanowi w największym stopniu treść pracy kadry naukowo-dydaktycznej wyższych uczelni.

Ta dychotomia ról i zarazem różnica stanowiąca o specyfice nauczycieli akademickich ma swoje źródło w wiedzy, jaką posiadają i przekazują, przy czym nie chodzi tu wyłącznie o szerszy jej zakres czy większą aktualność w stosunku do treści nauczanych na niższych poziomach edukacji szkolnej. O ile bowiem nauczyciele szkół średnich (oraz niższych) wykładają wiedzę systematyczną, obowiązującą i uznawaną, a przez to nie podlegającą dyskusji, kwestionowaniu czy modyfikacji na etapie jej przyswajania, o tyle nauczyciele szkół wyższych przekazują wiedzę nieusystematyzowaną, niejednokrotnie wewnętrznie sprzeczną, ale co najistotniejsze, aktualnie rozwijaną, przy czym rozwój ten możliwy jest głównie za sprawą polemiki, krytyki i dyskusji. Dlatego o wiedzy na poziomie średnim możemy mówić jako o statycznej, powszechnej i takiej, w której posiadanie uczniowie wchodzi przede wszystkim poprzez nauczanie i przyswajanie, natomiast wiedzę poziomu wyższego traktować jako dynamiczną, rozbudowywaną, a przez to wymagającą od studentów nie tylko większego zaangażowania intelektualnego, ale również poznania metod tworzenia wiedzy i sposobów rozwiązywania problemów naukowych (Szczepański, 1976). Jest jednak jeszcze jeden znaczący aspekt wiedzy akademickiej, decydujący o jej

specyficzności, a jest nią zależność od osoby nauczyciela, od jego naukowych poglądów, rozważań i doświadczeń. Każda bowiem wiedza naukowa przekazywana w szkołach wyższych, jest efektem z jednej strony osiągnięć dyscypliny, a z drugiej recepcji i interpretacji tychże przez naukowca – wykładowcę. Istotę tej własności wiedzy trafnie ujął S. Hessen, mówiąc o nauczycielu akademickim, że:

nie naucza on swojego przedmiotu, lecz publicznie wygłasza swoje poglądy naukowe, dlatego też nazywa się profesorem (od łacińskiego profiteur- przyp. autora), uczeń zaś nie uczy się po prostu, lecz zajmuje się nauką, jest on studiosus. Obaj, według pięknego wyrażenia niemieckiego treiben Wissenschaft, tj. posuwają naukę na przód... (1935: 362).

Charakterystyczność dydaktyki akademickiej najwyraźniej widoczna była na XIX-wiecznych uczelniach, na których samo nauczanie traktowane było jako wprowadzanie studentów w proces wytwarzania wiedzy ogólnej (Szczepański, 1963, 1969), poprzez poznawanie wiedzy unikalnej, koncepcji i podejść badawczych reprezentowanych przez konkretnych profesorów. Nauczyciela bardzo często wybierano właśnie ze względu na jego naukowe poglądy, na jego „szkołę” uprawiania nauki, warsztat badawczy, odmienne i charakterystyczne dla niego poglądy ontologiczne i epistemologiczne. Wykładowca był, więc na pierwszym miejscu naukowcem, badaczem lub teoretykiem, który swoją naukową pracą kompletował dorobek i osiągnięcia, natomiast w pracy dydaktycznej, osiągnięciami tymi dzielił się ze studentami (Szczepański, 1963). Obecnie jednak taki model nauczania na poziomie akademickim jest już zdezaktualizowany.

Ogromny wzrost zainteresowania studiami, ale przede wszystkim uznawanie uczenia się na wyższej uczelni nie tylko jako drogi do uprawiania nauki, ale także jako podstawy dalszego, pozanaukowego rozwoju zawodowego, spowodowały umasowienie nauczania i traktowanie zdobywanej wiedzy w sposób instrumentalny jako istotnego środka osiągnięcia indywidualnych celów. To z kolei przyniosło efekt w postaci zmiany sposobów i treści nauczania, które coraz częściej ograniczają przekazywaną wiedzę do usystematyzowanej, relatywnie spójnej, a przez to dającej się stosunkowo łatwo przełożyć na

późniejszą praktykę zawodową (Szczepański, 1973). Można określić ją mianem wiedzy pragmatycznie dobranej dla zastosowań w dziedzinach pozanaukowych. Zapotrzebowanie na tego typu wiedzę systematycznie wzrasta od połowy lat pięćdziesiątych XX wieku, a rosnąca liczba zainteresowanych zdobywaniem wiedzy studentów wymaga odpowiednio licznej kadry dydaktycznej. Składają się na nią zarówno znaczący dla rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowcy, ale w przeważającej ilości są to pracownicy naukowo-dydaktyczni, dla których pierwszym i najważniejszym zajęciem zawodowym jest nauczanie (Szczepański, 1963, 1976). Jednocześnie wymaga podkreślenia fakt, że nauczanie to coraz rzadziej nawiązuje do opisanego wcześniej tradycyjnego, XIX-wiecznego modelu wprowadzania w proces tworzenia wiedzy i choć wciąż wymaga, przynajmniej podstawowego zapoznania się z metodą uprawiania nauki (Szczepański, 1969, 1976), to jednak przenosi akcent na wiedzę wąskowyspecjalizowaną i mającą coraz bardziej szkolny, usystematyzowany charakter. Nauczanie nie jest, więc już elementem procesu rozwijania nauki i wprowadzania młodych adeptów w praktykę badawczą, towarzyszenie nauczycielowi w jego pracy naukowej zostaje zastąpione stykaniem się z kolejnymi wykładowcami, uczestniczeniem w wykładach i ćwiczeniach ułożonych w uregulowany plan studiów (Szczepański, 1973, 1976), a co najistotniejsze dla rozważanych tu kwestii, wymaga od nauczycieli osobnego, często niezwiązanego z ich aktualną aktywnością naukową, przygotowania do prowadzonych zajęć. Nauczanie przemienia się w odrębną dziedzinę zadań zawodowych pracowników naukowych. Z drugiej strony do szkół wyższych przybywa coraz więcej studentów, co jednak wcale nie przekłada się na proporcjonalny wzrost potencjału naukowego, ponieważ w olbrzymiej większości absolwenci nie pozostają na uczelniach (Zielińska, 1997) i nie zasilają ich jako wyedukowana kadra naukowców. Tym samym działalność naukowa szkół wyższych nieprzerwanie pozostaje w kompetencjach naukowców-nauczycieli, którzy choć pochłonięci pracą dydaktyczną, ponoszą odpowiedzialność tak za badawcze i teoretyczne osiągnięcia swoich placówek, jak i za rozwój swojej dyscypliny naukowej w ogóle. Na tym właśnie opiera się specyfika pracy nauczycieli akademickich, że uczą oni wiedzy, którą sami rozwijają, a pełnienie dwóch ról, nauczyciela i badacza jednocześnie jest, jak zostanie to pokazane w dalszej części pracy, problematyczne i potrzebne zarazem, niekiedy sprzeczne, a innym razem komplementarne.

Powyższe rozważania wydają się istotne dla omawianej w pracy problematyki z dwóch powodów. Po pierwsze, dlatego, że tylko „pełne” uświadomienie sobie złożoności i specyfiki pracy nauczycieli akademickich umożliwi wnikliwą analizę problemu badawczego. Z jednej strony, kadra dydaktyczna wyższych uczelni posiada liczne doświadczenia podobne, a niekiedy nawet tożsame z tymi, jakie w swojej praktyce edukacyjnej przeżywają nauczyciele na niższych poziomach nauczania. Wiele praktyk związanych z nawiązywaniem i przebieganiem relacji interpersonalnych z uczniami, prowadzeniem zajęć, przeprowadzaniem zaliczeń, egzaminów i ewaluowaniem pracy uczniów, potrzebami i doznaniem emocjonalnymi czy wreszcie dylematami moralnymi stanowi elementy wspólnoty intersubiektywnych doświadczeń zbiorowych, odnoszących się do pełnienia roli nauczyciela, dzięki czemu wykładowca wyższej uczelni może być traktowany jako przedstawiciel grupy zawodowej, której członkowie zajmują się wychowywaniem i edukowaniem w szerokim rozumieniu tych pojęć.

Wszelkie więc kwestie poruszane w ramach pedagogiki, a w tym zwłaszcza pedeutologii, wszelkie koncepcje rozwijane na ich gruncie dotyczą także nauczycieli akademickich i powinny być w analizach nauczycielstwa wyższego brane pod uwagę. Jednocześnie, czego opisowi poświęciłem wcześniejszy fragment pracy, nauczyciele akademicy prowadzą swoją praktykę nauczycielską w warunkach specyficznych, które czynią z dydaktyki nie całość, a część treści pracy zawodowej i tylko jeden z dwóch aspektów samookreślenia się poprzez pełnioną rolę zawodową. Ta dodatkowa złożoność i odmienność powoduje, że korzystanie z koncepcji pedagogicznych i sama analiza pedeutologiczna, tak chętnie rozwijana i ewoluująca w ostatnim ćwierćwieczu (Kuźma, 2000) jest niewystarczająca w odniesieniu do nauczycieli akademickich, aby być trafną, musi być rozbudowana o analizę socjologiczną.

Drugim powodem, dla którego rozważania o specyfice nauczycielstwa akademickiego wydają się ważne z punktu widzenia problematyki pracy jest wynikający z jednoczesnego pełnienia roli naukowca i roli nauczyciela, wyraźny niedostatek (a wielokrotnie nawet brak) choćby podstawowego przygotowania pedagogicznego do zadań dydaktycznych. Pomimo, że nauczanie staje się coraz istotniejszym zadaniem kadry szkół wyższych i że w toku przechodzenia do szkolnictwa masowego, które znacząco odbiera możliwości indywidualizowania

form nauczania (Szczepański, 1976), powstaje konieczność podnoszenia efektywności kształcenia w warunkach rosnącej anonimowości uczniów (patrz podrozdz. 7.7), nauczyciele akademicy nie są odpowiednio pedagogicznie wykwalifikowani (Szczepański, 1963). Kolejne etapy rozwoju kariery akademickiej uzależnione są w zasadzie całkowicie od pracy naukowej (Wnuk-Lipińska, 1989; Fulton, Trow, 1975), zdobywanie stopni naukowych ogranicza się do sprawdzania u kandydatów umiejętności wykorzystywania metod naukowych, zdolności do wnoszenia wkładu do nauki czy rozwijania wiedzy w określonej dziedzinie (Szczepański, ibidem), ale nie obejmuje ani wyjściowych kompetencji pedagogicznych, ani ewentualnych postępów w ich samorozwijaniu bądź doskonaleniu. Ta dysproporcja pomiędzy rozległością zadań nauczycielskich, a (nie)przygotowaniem do ich wypełniania oraz odczuwalny przez samych nauczycieli akademickich, początkowy brak świadomości o złożoności prac dydaktycznych, problemach związanych z ich realizacją oraz sposobach radzenia sobie z tymi trudnościami ma bardzo wyraźny wpływ na działania zawodowe i rozwój kariery nauczycieli szkół wyższych.

2. Podstawowe orientacje pedeutologiczne. Implikacje socjologiczne

Zagadnienia związane z działaniem wychowawczym, rozumianym jako intencjonalne kształtowanie osobowości społecznej u człowieka (por. Chałasiński, 1969), z nauczaniem, którego istotę stanowi przekazywanie określonego zakresu i rodzaju wiedzy, czy wreszcie z samą rolą nauczyciela, tak w procesie dydaktycznym jak i w społeczeństwie, wielokrotnie stawały się tematem prac empirycznych i teoretycznych. Współczesna pedeutologia wypracowała wiele koncepcji działania nauczycielskiego, które układają się w bardziej ogólne i całościowe podejścia naukowe do problematyki bycia i stawania się nauczycielem. Krótka prezentacja i charakterystyka dwóch najważniejszych nurtów rozważań pedagogicznych o sposobach, dzięki którym można zostać nauczycielem (w rozumieniu posiadania bądź nabywania predyspozycji do pełnienia roli, a nie spełnienia formalno-prawnych kryteriów rozpoczęcia pracy w zawodzie), wydaje się niezbędna dla moich analiz. Przed

wszystkim dlatego, że zapoznanie się z istniejącymi teoriami i wiedzą naukową w wybranym zakresie problemowym, jest warunkiem *sine quo non* kompleksowej i pogłębionej analizy zagadnienia (uzasadnieniu i rozważaniom na ten temat poświęcona została część rozdziału metodologicznego), a ponadto pozwala ulokować moją pracę w szerszym kontekście teoretycznym i ukazać socjologiczny wymiar zagadnień, przeważnie poruszanych tylko na gruncie pedeutologii.

Przywołane przeze mnie koncepcje można albo zredukować do dychotomicznego dylematu naukowego „powołanie-zawód”, który zwiera się w pytaniu o istotę bycia nauczycielem, albo też rozwinąć do szerokiego zakresu współczesnych podejść do problematyki genezy cech osobowościowych i zakresu, w jakim wpływy środowiska społecznego mogą cechy te rozwijać czy modyfikować. Sens tych dociekań w pedeutologii jest bardzo istotny, bowiem określa perspektywy podnoszenia efektywności nauczania, ale przede wszystkim formuje obraz samego nauczyciela, zadań związanych z jego rolą oraz sposobów, jakim zadania te mogą być wypełniane. Jak pokażę dalej, obranie określonej orientacji na powyższe zagadnienia, ma daleko idące konsekwencje dla rozważań o nauczycielu, ale zwłaszcza dla dookreślania miejsca, jakie refleksja pozapedagogiczna (w tym także socjologiczna) powinna w tych rozważaniach zajmować.

Pierwszą z prezentowanych orientacji pedeutologicznych jest tak zwana klasyczna koncepcja ideału nauczycielskiego, rozwijana głównie na gruncie europejskim na przełomie XIX i XX wieku (Filipowicz, Rataj, 1988), której podstawowym i charakterystycznym założeniem jest przekonanie, że bycie nauczycielem wymaga określonych cech osobowości, przy czym, co wymaga podkreślenia, cechy te mają charakter wrodzony i decydujący dla sprawności i skuteczności działania (por. Szuman, 1947; Dawid, 1962; Mysłakowski, 1962; Maciaszek, 1963). Tym samym, to posiadanie odpowiednich, dopasowanych do wymogów roli, cech osobowościowych i intelektualnych decydowało o byciu nauczycielem niejako z urodzenia. Klasycy tej koncepcji poszukiwali więc normatywnych uwarunkowań pełnienia funkcji dydaktycznych i wychowawczych, a następnie określali te własności indywidualne, które pozwalały możliwie najefektywniej dostosować się do warunków w jakich działanie nauczycielskie przebiega (por. Kopka, 1988). Początkowo

wyodrębniano jedną, najistotniejszą z punktu widzenia tej koncepcji cechę specyficzną, decydującą o predyspozycji do bycia nauczycielem, i tak na przykład Jan Dawid podkreślał wagę „miłości do dusz”, czyli gotowości poświęcania się dla uczniów i otaczania ich przyjacielską opieką (Dawid, 1962). Z czasem jednak, głównie na skutek dostrzeżenia nieadekwatności teoretycznych założeń z dydaktyczną praktyką, do koniecznej cechy podstawowej zaczęto dołączać jeszcze kolejne ważne, tworząc tym samym zespoły uwarunkowań osobowościowych, takie jak choćby „zdatność wychowawcza” u Stefana Baleya (1960), „zdolności sugestywne” w teoriach Mieczysława Kreutza czy „przydatność dla wychowanków” Stefana Szumana (por. Filipowicz, Rataj, 1988). Szczególnie istotne jest, że zbiory tych własności nie traktowane były jako dodatkowe atuty czy cechy ułatwiające pełnienie roli nauczyciela, ale wyjściowe i konieczne czynniki umożliwiające pracę nauczycielską i wychowawczą. Ponadto wskazywano, że o skuteczności działania nauczyciela nie decyduje ani prosta suma cech, ani też samo ich natężenie, ale wewnętrzna koordynacja funkcjonalna i integracja, organiczna współpraca (Szuman, 1947), w efekcie czego pojęcie pierwotnej predyspozycji zastąpiono pojęciem talentu.

Definiowany na wiele sposobów talent pedagogiczny, był pojęciem wystarczająco pojemnym, aby obejmować całą złożoność idealnej osobowości nauczyciela, przy czym nie był on już zbiorem cech, a raczej zdolnością (pośród wszystkich pożądanых zdolności nauczyciela, por. Highet, 1954) organizującą praktyczne wykorzystanie tych cech. Można, zatem zauważyć, że jest to koncepcja elitarna, dopatrująca się w byciu nauczycielem nie tylko powołania, ale nawet szczególnego, wrodzonego daru, choć zdaniem Zygmunta Mysłakowskiego (1962) rzadko spotyka się ludzi zupełnie pozbawionych talentu pedagogicznego, gdyż jest on kształtowany przez czynniki takie jak wyobraźnia, instynkt rodzicielski, ekstrawersja, które w określonym natężeniu posiada każdy człowiek, przez co można mówić nie o posiadaniu lub braku talentu, ale o różnych jego stopniach.

Przyjęcie powyższych założeń o wrodzoności cech, czy to jednej podstawowej z perspektywy działania nauczycielskiego, czy też kilku tworzących zespół predyspozycji albo wreszcie uznanie za słuszną tezę o decydującej roli stopniowalnego talentu, powodowało, że centralnym zagadnieniem w tej

orientacji pedeutologicznej był dobór nauczycieli (Maciaszek, 1963). Ze względu na posiadany zasób cech osobowości, nauczycielem się jest albo nie, a kwestią najważniejszą jest takie selekcionowanie kandydatów do pełnienia roli dydaktycznej, które umożliwi wybieranie osób o najlepszych predyspozycjach czy największym talencie. Zadaniem nauki, zwłaszcza pedeutologii, psychologii i socjologii miało być określanie wymagań stawianych kandydatom (wyznaczania pożądanych cech) i doskonalenie sposobów pomiaru ich natężenia (Maciaszek, ibidem). Natomiast nie dyskutowano kwestii późniejszej weryfikacji pracy nauczycieli, zakładając, że osoby pozbawione talentu, same będą rezygnowały z pracy wychowawczej. Takie podejście eliminowało potrzebę interesowania się dalszym rozwojem nauczyciela w jego dydaktycznej praktyce, uznając za najważniejsze cechy wrodzone, marginalizowało kwestię doksztalcenia i rozwijania kwalifikacji. Choć wspomniani już klasycy tej koncepcji nigdy nie negowali możliwości kształtowania osobowości w pożądanym kierunku, to wskazywali jednak na ograniczoność takiej praktyki (por. Kopka, 1988), twierdząc na przykład, że w doskonaleniu umiejętności nie można wyjść poza ramy wyznaczone przez naturę (Szuman) albo, że doksztalcenie potrzebne jest jedynie tym, którzy czują w sobie niedostatek talentu (Mysłakowski), przy czym taki niedostatek sugeruje raczej niewłaściwość doboru, a nie faktyczną konieczność doskonalenia. Ponadto, ogólnikowo formułowane idee kształcenia nigdy na gruncie koncepcji ideału nauczyciela nie były realizowane w praktyce.

Przemiany społeczne i rozwój edukacji w połowie XX wieku, o którym mowa była w rozdziale poprzednim, a zwłaszcza specjalizacja wiedzy i przechodzenie do szkolnictwa masowego (Szczepański, 1973; Trow, 2005) wymusiły jednak rewizję dotychczasowej orientacji w pedeutologii. Krytycy wskazywali, że pojęcia predyspozycji i talentu pedagogicznego zupełnie nie uwzględniają dynamiczności i procesualności wykształcania się umiejętności. Choć uznawano nadal, że działanie pedagogiczne przebiega w sposób w znacznie mierze dyktowany właściwościami osobowości nauczyciela, to akcent w rozważaniach przenoszono na kwestię nabywania kwalifikacji, doskonalenia umiejętności i doksztalcenia się w toku działań zawodowych. Miało to związek także z procesami profesjonalizacji, bycie nauczycielem coraz bardziej uznawane było za zawód, choć posiadający doniosłość dla społeczeństwa, to jednak niewymagający już bezwzględnie powołania. Idea doskonałego nauczyciela

została zastąpiona ideą doskonalenia nauczycieli i przygotowywania ich do zadań zawodowych (Kopka 1988), a wyznaczone wzory osobowe nauczycieli miały służyć już nie tylko określeniu stanu wyjściowego przy doborze kandydatów na nauczycieli, ale przede wszystkim stanu docelowego, do którego osiągnięcia miało prowadzić systematyczne kształcenie i doskonalenie nauczycieli (Wenta, 1988). Wśród pożądanых cech wymieniano takie, które po pierwsze były efektem współwystępowania wielu różnych dyspozycji emocjonalnych i intelektualnych, a po drugie dawały się kształtować zarówno poprzez odpowiednie szkolenia, jak i przez samych nauczycieli w toku samokształcenia (jedną z takich proponowanych cech była kreatywność pedagogiczna, na którą składało się około dwudziestu sześciu umiejętności i zdolności, por. Taylor, 1964; Góralski, 1980).

To właśnie samokształcenie było jednym z dwóch głównych sposobów doskonalenia nauczycieli, sugerowano, że nikt inny jak sam nauczyciel nie będzie wiedział lepiej, co i jak powinien rozwijać w sobie, natomiast do skutecznego kształcenia siebie, potrzebne są przede wszystkim wewnętrzne motywacje do podjęcia tego typu zadań (Rataj, 1972; Filipowicz, Rataj, 1988). Dopiero, kiedy się pojawia, przychodzi zapotrzebowanie na wiedzę o tym jak siebie kształcić oraz na warunki instytucjonalne, ułatwiające nauczycielom rozwój. Tu właśnie upatrywano główne zadania dla nauki, która miała usprawniać i kierować procesami dokształcania, tworzyć instytucje i organizacje wspomagające, badać efektywność doskonalenia i poszukiwać dróg jej podnoszenia (Wenta, 1988). W dokształcaniu nauczycieli coraz bardziej znaczącą rolę zaczęły odgrywać stosowane koncepcje psychologiczne, ewoluujące od modeli bio-genetycznych i behawioralnych do orientacji poznawczej i humanistycznej, uwzględniające nie tylko rozwój osobowościowy nauczyciela, ale także jego kontakty ze społecznym otoczeniem uczniów (por. Lewowicki, 1994).

Także warunki organizacyjne, w których przebiega działanie nauczycielskie i wychowawcze, a także samokształcenie się nauczycieli, zostały dostrzeżone i stały się przedmiotem naukowych analiz w celu usprawniania stosunków międzyludzkich (*human relations*) i efektywności pracy (Kuma, 2000). Współcześni pedeutolodzy, orędownicy tak zwanego „nowego podejścia” idą jeszcze dalej, w swych reformatorskich postulatach sugerują konieczność

zintegrowanego, interdyscyplinarnego wspierania nauczycieli na drodze ich kształcenia (Kwiatkowska, 1997). Podkreślają jednocześnie, że coraz trudniej jest obecnie dzielić edukację nauczycieli na okres przedstudialny (w którym formują się pierwsze motywacje do podjęcia zawodu), studialny (gdzie kandydaci uzyskują kwalifikacje podstawowe) i postudialny (kiedy dochodzi do konfrontacji posiadanych umiejętności z potrzebami w praktyce), a cały proces traci swoją stadialność (Kuma, 2000), stając się raczej procesem ciągłego uczenia, niepodzielnie rozwijającym się wraz z biografią nauczyciela (Faure i inni, 1975).

O ile więc w klasycznym modelu ideału nauczyciela mowa była o „byciu”, o tyle zwolennicy nowej orientacji wskazują na proces „stawiania się” (Paris i in. 1983; Paris, Ayres, 1994), kształtowania cech i umiejętności potrzebnych w praktyce nauczycielskiej. Dlatego kształcenie ustawiczne uznawane jest za naturalną drogę rozwijania kompetencji (Wenta, 1988), natomiast praktyka za najlepszy sposób weryfikacji posiadanych umiejętności. Coraz częściej podkreśla się istotność świadomości nauczycieli i ich autorefleksji tak nad procesem swojego doksztalcania, jak i w ogóle nad swoją dydaktyczną pracą (Paris, Ayres 1994), w związku z czym wyróżnia się nowe rodzaje wiedzy, tak zwaną „wiedzę w działaniu” oraz charakterystyczną dla pracy profesjonalisty (w tym nauczyciela) „wiedzę zawartą w praktyce” (*knowing-in-practice*). Ten rodzaj wiedzy powstaje w skutek refleksji podjętej w trakcie praktyki (*reflecting in practice*), służy odnajdywaniu sposobów działania w sytuacjach odbiegających od poznanych i rutynowych (Schron, 1983) i jest, jak wskazują publikacje na ten temat jednym z najbardziej efektywnych sposobów doskonalenia się w pracy dydaktycznej (por. Paris, Ayres, 1994). Nowa orientacja jest, więc próbą przełamania statycznego modelu w pedagogice, wprowadzenia perspektywy procesualnej w kształtowaniu się dyspozycji do pełnienia roli pedagogicznej i propozycją „udoskonalania sposobów doskonalenia” poprzez ustawiczny rozwój zawodowy nauczycieli.

Jednak z punktu widzenia socjologii takie 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. Do opisu takiego ujęcia problemu, tak

dokształcania jak i samej osobowości człowieka pasuje zaproponowana przez Anselma Straussa (1959) metafora rozwoju jako obróbki „surowego jaja”, bowiem bez względu na podejmowane działania (możliwe, alternatywne „obróbki”), zasadnicze cechy surowca nie ulegają zmianie, jajo pozostaje jajem, zaś talent nauczycielski może być rozwijany tylko w stopniu, w jakim umożliwia to pierwotna dyspozycja osobowościowa (surowiec), jak powiedziałby Stefan Szuman. Ponadto koncepcje klasyków pedeutologii nie uwzględniały procesualności jako cechy nie tylko działania ludzkiego, ale w ogóle całego społeczeństwa (por. Blumer, 1962), uznawały za słuszne tezy o „byciu” nauczycielem z urodzenia, a wypełnianie roli pedagogicznej, ujmowały w kategoriach statycznych jako „stan”. Nowa orientacja, odmieniająca wizję nauczyciela w pedeutologii, wskazująca, że dyspozycje do wypełniania roli nabywa się w toku rozwoju psychicznego i społecznego, a przez to dostrzegająca znaczenie relacji nauczyciela z jego społecznym otoczeniem, jest znacznie bliższa socjologicznym koncepcjom człowieka. Mimo to, w świetle przeprowadzonych przez mnie i prezentowanych w tej pracy badań, wydaje się, że również to nowe podejście redukuje proces stawania się nauczycielem wyłącznie do tych działań, które mają charakter w pełni zamierzony i uświadomiony. Dokształcanie się i doskonalenie nauczycieli jest traktowane jako czynność intencjonalna w pełni, tj. taka, której wszystkie aspekty, możliwe alternatywy i konteksty są uświadamiane i uwzględniane przez podmioty działające. Podejście takie przejawia się po pierwsze w uznawaniu możliwości kompleksowego planowania przebiegu kształcenia się nauczycieli, a po drugie w wyabstrahowaniu działającego nauczyciela z całego kontekstu interakcji, w które wchodzi, ze złożoności zależności interpersonalnych, relacji grupowych i procesów dziejących się wokół niego. Jego stawanie się nauczycielem jest „sytuacją zamierzoną” (por. Person, 1989), której każdy wymiar zdaje się być kontrolowanym, zaś sama tylko intencja tworzy ramy dla tej aktywności, odbierając jej indeksykarność.

W filozofii edukacji, pomimo złożoności i różnorodności definicji samego „nauczania” przyjmuje się, że jest ono czynnością, wynikającą z zamiaru nauczyciela (por. Passmore, 1980). To właśnie jego intencja stanowić ma podstawę interpretacji działania, a ewentualne odmienne definiowanie tej sytuacji przez ucznia, nie jest podstawą zmiany interpretacji działań, a jedynie

uznania niezrozumienia zamiarów nauczyciela (Person, ibidem). Uczący się nie współtworzy interpretacji sytuacji, a jedynie przyjmuje ją od nauczającego, co wyraźnie monopolizuje jego świadomość oraz intencję w procesie nauczania. Założenia te nie tracą adekwatności w odniesieniu do sytuacji przekazywania wiedzy specjalistycznej, w relacjach szkolnych czy szkoleniowych, gdzie to właśnie zamiar nauczyciela (posiadacza wiedzy) stanowi o zaistnieniu nauczania. Jednak przyjmując ogólniejsze, słownikowe definicje pojęć „uczyć” i „nauczać”, należałoby przyjąć, że przyswajając zasób wiedzy, zdobywając umiejętność czy wyrabiać sprawność, można także w sytuacji interakcji z podmiotem (zasobem pożądanych informacji) bez względu na to czy ma on intencje nauczania, czy nie. W takim przypadku to zamiar uczącego się, a nie nauczyciela byłby podstawą interpretacji działania.

Powyższe rozważania teoretyczne znajdują swoje uzasadnienie w praktyce „stawania się” nauczycielem, które opiera się nie tylko na kształceniu poprzez gromadzenie wiedzy naukowej, ale także, a może nawet przede wszystkim za sprawą kształcenia siebie, swojej tożsamości oraz perspektyw postrzegania i interpretowania świata. Odbywać się to może zarówno przy dzieleniu intencji przez osoby czy grupy stanowiące podmiot odniesienia, ale również przy braku u nich intencji nauczania. Dlatego, tak klasyczne jak i nowe orientacje pedeutologiczne nie wystarczają do opisanie i zrozumienia procesu stawania się nauczycielem, który nie jest wyłącznie kwestią poszerzania wiedzy, doskonalenia umiejętności w praktyce i rozwijania cech osobowości w doświadczeniu pedagogicznym.

Przyjmując socjologiczny punkt widzenia, należy uwzględnić interakcyjny wymiar tego procesu, uznając stawanie się nauczycielem za drogę przyjmowania, tworzenia i odgrywania roli, zwrócić uwagę na jego przebieg w społecznych ramach i uwarunkowaniach działalności dydaktycznej (*social organization of educational work*). Takie pogłębione podejście jest ważne również ze względu na, wspomnianą wcześniej, specyfikę nauczycielstwa akademickiego. Po pierwsze dlatego, że nauczyciele akademicy kształcą swoje pedagogiczne umiejętności prawie wyłącznie poprzez praktykę nauczania, nie kończą specjalności pedagogicznych, nie uczestniczą w regularnych szkoleniach z tego zakresu, a nauczycielami zostają ze względu na to, że są naukowcami, nie zaś dlatego, że posiadają do edukowania przygotowanie (Szczepański, 1969,

1976). Krytyka modelu nauczania w szkołach wyższych i liczne postulaty pedagogizacji ich kadry (Januszkiewicz, 1982; Wenta, 1988) pozostają jak do tej pory głównie w sferze ideowej, a przygotowanie pracowników naukowo-dydaktycznych do roli nauczycieli znajduje się przede wszystkim w zakresie ich własnej aktywności, inicjatywy i woli, która pojawia się najczęściej dopiero wtedy, kiedy w pracy pedagogicznej napotykają na problemy. Wobec znikomości instytucjonalnych form kształcenia wstępnego i ustawicznego, nauczyciele akademicy początkowo wypełniają swoje dydaktyczne role w sposób intuicyjny, a następnie ucząc się od swojego akademickiego otoczenia, przy czym uczenie to jest po pierwsze procesem socjologicznym, interakcyjnym, biograficznym, nie zaś, jak mniemają pedeutolodzy-idealisci procesem pedagogicznym (por. Fink, 1984). Rozpoczęcie pracy nauczycielskiej przy ogromnej dysproporcji pomiędzy zasobem wiadomości z zakresu własnej dyscypliny naukowej, informacji i umiejętności specjalistycznych, a znajomością technologii nauczania lub korzystając z pojęć Allena Pearsona (1989), przy zdecydowanej przewadze wiedzy przedmiotowej nad wiedzą profesjonalną powoduje, że pracownika naukowo-dydaktycznego wyższej szkoły uznać można za typ „nauczyciela-specjalisty” (por. Rutkowiak, 1982). Staje się on dydaktykiem nie za sprawą wiedzy o nauczaniu, ale poprzez proces kreowania roli i przejmowania perspektywy poznawczej grupy innych nauczycieli akademickich. W takiej sytuacji, analiza socjologiczna tego procesu wydaje się nie tylko uprawniona, ale wręcz niezbędna.

3. Założenia paradygmatyczne i orientacje teoretyczne wykorzystane w analizie socjologicznej

W zarysie zostały już zaprezentowane teoretyczne ramy rozważań pedeutologicznych, specyfika podejmowanej w ich kontekście problematyki mojego badania oraz uzasadnienie podjęcia tematu z perspektywy socjologicznej. Do przedstawienia kompletnego obrazu teoretycznych podstaw tej pracy, niezbędne jest jeszcze omówienie paradygmatu i orientacji teoretycznej, w oparciu o które przeprowadzone zostały analizy zjawisk społecznych.

Paradygmat to sposób postrzegania świata, droga nadawania pojęciowej reprezentacji jego elementom, a zarazem zbiór fundamentalnych założeń, co do jego natury (por. Werner, 1997). Na każdy naukowy paradygmat składa się kilka rodzajów założeń (Guba, Lincoln, 1994). Pierwsze z nich stanowią supozycje ontologiczne, odwołujące się do pytań o charakter bytu i istotę rzeczywistości, o to, jakim jest świat, który człowiek poznaje w doświadczeniu oraz w jakich relacjach pozostają względem siebie wszystkie elementy tej rzeczywistości. Na gruncie socjologii jest to natomiast odpowiedź na pytanie o to czy społeczeństwo w ogóle istnieje i jak istnieje. Drugim rodzajem supozycji są nawiązania do dociekań epistemologicznych, w których najważniejsze są odpowiedzi na pytania o możliwości i zasięg ludzkiego poznania, o to, co może stać się poznane przez człowieka, a dla socjologa o to, jaka jest relacja pomiędzy nim, a wiedzą o świecie społecznym (por. Denzin, Lincoln, 1994). Trzecia supozycja dotyczy zagadnień metodologicznych i koncentruje się na pytaniach o sposoby gromadzenia wiedzy, o wszelkie działania, które należy podjąć, aby móc poznawać rzeczywistość.

Paradygmat jest więc zasobem podstawowych przekonań (*basic beliefs*), reprezentujących światopogląd, tworzących dla jego posiadacza definicję rzeczywistości, miejsca, jakie podmiot w nim zajmuje i zjawisk, znajdujących się w zasięgu jego poznania (Guba, Lincoln, 1994), choć nie oznacza to, że zawsze jest on uświadamiany, czasem są to założenia tak fundamentalne, że przez to uważane za oczywiste, odkrywane dopiero w momencie refleksji (por. Babbie, 2003). Fundamentalność założeń zawartych w paradygmacie (w pełni uświadamianym bądź nie) sprawia, że jest on koniecznym dla jakichkolwiek rozważań naukowych, każdy badacz pragnący odkrywać, wyjaśniać czy opisywać zjawiska otaczającego go świata musi mieć jakieś wyobrażenie porządku świata, w tym sensie, że musi posiadać choćby podstawowe odpowiedzi na pytania ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne (Becker, 1993). W takim rozumieniu, paradygmaty w naukach społecznych nie są podważalne, ponieważ każda analiza, każde badanie czy rozważanie teoretyczne jest odnoszone do podstawowych przekonań, w kontekście których te się odbywają, paradygmat sam dla siebie jest układem odniesienia (Guba, Lincoln, 1994; por. także Kuhn, 2001).

Z powyższych rozważań wynika, że ewaluacja prowadzonych analiz oraz właściwe ich zrozumienie staje się możliwe dopiero, kiedy poznamy paradygmat, w odniesieniu do którego, badacz czy teoretyk podejmuje swoje działania, przy czym nie zawsze konieczne jest wyrażanie fundamentalnych założeń *explicite*, czasem są one wystarczająco określone poprzez praktykę naukową. Ważne natomiast, aby rozważając pracę badawczą mieć na uwadze, że to paradygmat jest kryterium oceny analizy (Guba, Lincoln, *ibidem*). Uwaga ta jest istotna o tyle, że często krytykę podejmuje się z zupełnie innej perspektywy paradygmatycznej, badaniom zarzuca się niepoprawność nie zważając, że oparte zostały na generalnych założeniach różniących się od tych, jakie mają krytycy (por. Philips, 1988). Dopelnienie powyższych rozważań wymaga jeszcze wspomnienia, że o ostatecznym kształcie paradygmatu decydują nie tylko składające się na niego supozycje, ale także relacje, w jakich względem siebie pozostają. Jest to związane z zagadnieniem pierwszeństwa epistemologii bądź ontologii (Hammersley, 1989), z pytaniem o to, czy sposób, w jaki zamierzamy poznawać rzeczywistość powinien być uzależniony od założeń, co do tego jak i w jakim zakresie poznanie w ogóle jest możliwe czy też od założeń o naturze świata. Wyobrażenie o takiej relacji stanowi w istocie czwarty rodzaj supozycji paradygmatycznych.

Paradygmat jest sposobem ujmowania rzeczywistości, wyznaczającym ogólne ramy możliwych sposobów i zakresu percepcji naukowej, to zostało już napisane. Jednak podjęcie metafizycznych założeń paradygmatycznych w praktyce intelektualnej i badawczej wymaga przyjęcia określonej orientacji teoretycznej (czasem określanej także mianem „szkoły teorii”, por. Layder, 1988; Szostak, 2003), która jest zbiorem charakterystycznych propozycji teoretycznych i zasobów pojęciowych, stanowiących pochodną założeń paradygmatu, a służącą nadawaniu porządku aktom badawczym i sposobom wyjaśniania zjawisk społecznych (por. Denzin, 1972). Paradygmat jako zbiór założeń metafizycznych i orientacja teoretyczna będąca ich rzeczowym, praktycznym przełożeniem, razem stanowią podłoże, na którym realizowana jest aktywność badawcza.

W swojej pracy wychodzę z założenia, że podstawą paradygmatu jest ontologia świata, której przyjęcie, pociąga za sobą obronę epistemologię, ta zaś określa metodologię (Guba, Lincoln, 1994). Oznacza to, że zarówno zakres

interesujących mnie w badaniu zjawisk, sposób ich analizowania, a także znaczenie, jakie nadaję wykorzystywanym metodom (Konecki, 1993, 2000), wyznaczone są przyjętą perspektywą ontologiczną, której charakterystyka najbliższa jest założeniom paradygmatu interpretatywnego (por. Wilson, 1971). Przyjmuję, że działania ludzi, rozumiane jako aktywność indeksykalna, stanowią istotę społeczeństwa (Ziółkowski, 1981). Działania te podejmowane są w efekcie interpretacji, którą dokonują jednostki obdarzone świadomością i pozostające w refleksyjnym stosunku tak do otoczenia, w którym się znalazły, jak i do samych siebie. Ich doświadczenia i definicje nadawane sytuacjom, wpływają na działania, te zaś stanowią o kreatywnej roli, jaką ludzie odgrywają w wytwarzanej i podtrzymywanej w toku interakcji rzeczywistości. Dynamicznej, procesualnej, której każdy element posiada negocjacyjnie wypracowane znaczenie. To właśnie, że wszystko, co istnieje w świecie społecznym posiada już swoją reprezentację w doświadczeniu i świadomości jednostek (Thomas, 1972; Znaniecki, 1988) sprawia, że nie sposób jest rozważać jakiegokolwiek zjawiska czy działania bez odniesienia go do społecznych warunków (*social settings*), w jakich miało ono miejsce.

Te generalne założenia znajdują swoje odzwierciedlenie w moich badaniach i analizach, które przeprowadzone zostały w oparciu o orientację teoretyczną nazywaną Symbolicznym Interakcjonizmem. Ta, wywodząca się z dorobku naukowego Williama Jamesa, James Deweya, Charlesa Cooleya, Williama Thomasa, a zwłaszcza Georga H. Meada (któremu zawdzięcza większość swoich filozoficznych założeń, por. Krzemiński, 1986; Hałas, 1987), psychospołeczna orientacja teoretyczna jest wewnątrznie dość niejednorodna, jej odłamy podejmują te same zagadnienia często w różny sposób, formułując przy tym niekiedy zupełnie przeczące sobie nawzajem tezy (Ziółkowski, 1981). Jednak pomimo tego, że filozofia pragmatyzmu społecznego będąca wyjściową dla założeń symbolicznego interakcjonizmu (Woroniczka, 1998; Szacki, 2002), została bardzo odmiennie zinterpretowana i rozwinięta przez jej licznych socjologicznych kontynuatorów i pomimo tego, że ta wewnętrzna dyferencjacja trendów teoretycznych i metodologicznych była obecna niemal od samego początku istnienia orientacji (Kuhn, 1964), u jej podstaw znajdują się zbieżne założenia. Analizując prace prowadzone w oparciu o Symboliczny

Interakcjonizm, można raczej bez większego trudu odnaleźć te własności, które stanowią cechy konstytutywne całej orientacji.

Pierwszą z nich jest traktowanie społeczeństwa jako heterogenicznej całości złożonej z działających ludzi, a w konsekwencji ujmowanie życia społecznego jako złożonego z tych działań (Blumer, 1962). Po drugie uznaje się, że ludzie będący zdolnymi do czynienia wszystkiego (tak otoczenia jak i siebie samych), obiektami własnego doświadczenia i świadomości, orientują swoje działania na te obiekty i dążą do interakcji z nimi (Denzin, 1971). Po trzecie, interakcje te mają charakter symboliczny, co oznacza, że oddziaływanie zachodzi poprzez odczytywanie przez partnerów interakcji znaczeń ich czynów (Hałas, 1987). Po czwarte wreszcie, znaczenia (*meanings*) nadawane są w efekcie uzgodnienia między partnerami interakcji ich wzajemnej interpretacji obserwowanych zachowań, co czyni je działaniami (por. Rose, 1962). To właśnie, że znaczenia z jednej strony stanowią o istocie społecznych interakcji, których prowadzenie możliwe jest dzięki odczytywaniu sensu, a z drugiej strony są niczym więcej jak rezultatem, wytwarzających i modyfikujących je interpretacji poprzez działania interakcyjne (Woroniecka, 1998) sprawia, że życie społeczne pojmowane jest na gruncie Symbolicznego Interakcjonizmu jako nieustający, samo-stanowiący się proces, w którym jednostki swoją aktywnością kreują społeczne warunki, wpływające na nie same, kształtujące ich osobowość, perspektywy poznawcze i interpretacyjne (por. Wallace, za Ziółkowski, 1981: 47-48). Dzieje się tak dlatego, że człowiek zawsze rodzi się i dorasta w otoczeniu, którego względnie wszystkie typowe elementy i zjawiska posiadają już swoje definicje, a rozumienie tego co obserwowane, wymaga tych definicji poznania, a nie tworzenia (Thomas, 1972).

Życie społeczne jest życiem grupowym w tym sensie, że ludzie ukierunkowują swoje działania na działania innych, pojmując w sposób refleksyjny tak swoją, jak i cudzą aktywność (Blumer, 1966). A pojmowanie to nic innego jak rozpoznawanie i rozumienie znaczeń, które najłatwiej jest uchwycić, przyjmując perspektywę grupy (por. Denzin, 1972). Jednak ta przyjmowana w toku wtórnych socjalizacji perspektywa poznawcza, zawsze pozostaje w kontekście kumulowanych doświadczeń jednostki (Warshay, 1962). Istotność przeszłych grup uczestnictwa, pochodzących z nich wartości i znaczeń może zmniejszać swój potencjał odniesienia dla działań człowieka, ale nigdy nie

znika zupełnie (Rose, 1962), powodując, że nie ma dwóch takich samych osób, tak jak i nie ma dwóch identycznych biografii. Tym samym, w dorosłym życiu człowieka można mówić nie tylko o przyjmowaniu perspektywy, znaczeń czy definicji sytuacji, ale raczej o ich od-tworzeniu w oparciu o rozumienie i uzgadnianie w ciągu nieskończonych interakcji. Ta zasadnicza różnica pomiędzy przejmowaniem na siebie (*taking*), a tworzeniem przez siebie (*making*) najwyraźniej daje się zauważyć w koncepcji przyjmowania/ tworzenia roli (*role-taking/ role-making*) Ralpa Turnera, w której jednostka traktowana jest jako aktor odgrywający rolę przez dekonstrukcję, poznawanie wszystkich jej elementów, ich interpretację i proces rekonstruowania w działaniu (Turner, 1962, por. także Ziółkowski, 1981).

Przyjęcie takiej orientacji teoretycznej jako wyjściowej dla mojego badania sprawiło, że w polu bezpośrednich zainteresowań znalazła się jednostka, a nie system społeczny czy instytucjonalny (szkoły, edukacji itp.). Co więcej, jest to jednostka refleksyjnie podejmująca swoje doświadczenia, interpretująca sytuacje i zjawiska, w których uczestniczy, a poprzez swoje działania, tworząca siebie samą i współtworząca innych (partnerów interakcji). Jest to podejście, odróżniające moje analizy od przeważającej większości prowadzonych dotychczas na gruncie samej pedeutologii (zajmującej się, jak już omówiłem zwłaszcza kwestią mechanizmów doskonalenia pracy), ale także socjologii edukacji, która podejmując w badaniach problematykę nauczycieli, tradycyjnie dążyła raczej do ukazania ich pozycji w strukturze społecznej, przedstawienia charakterystyki społeczno-demograficznej grupy zawodowej i funkcji, jakie pełni ona w rozwoju społeczeństwa czy wreszcie uwarunkowań strukturalnych pracy nauczycieli, ujmując ich raczej jako przedmiot wpływu, a nie podmiot działania.

Jako badaczka interesować więc będzie mnie rekonstruowanie procesów wraz z całym ich interakcyjnym kontekstem. Uchwycenie ich złożoności poprzez odkrywanie sposobów, w jakie jednostki interpretują własne doświadczenia i w jaki przenoszą te interpretacje na swoje działania. Także za sprawą poznawania znaczeń przypisywanym elementom doświadczanych procesów i istoty, jaką w konstruowaniu tych znaczeń pełnią poszczególni aktorzy społeczni, tak indywidualni, jak i zbiorowi partnerzy interakcji. Centralną kategorią w moich analizach jest „proces stawania się nauczycielem akademickim”, czym sugeruję, że nauczycielstwa nie traktuję jako „bycie” (czy to z urodzenia, czy w skutek

formalnych uprawnień, zdobytych kompetencji itp.), ale jako „stawanie się” (*becoming*), nawiązując tym do nurtu tzw. studiów nad stawaniem się (*on becoming studies*), rozwijanych w ramach różnorodnych orientacji interpretatywnych. Perspektywa ta wykorzystywana była do analiz nabywania określonych własności osobowościowych czy kompetencji interakcyjnych (Becker, 1953), kształtowania się i rekonstruowania tożsamości poprzez działania grupowe (Merriam i in., 2003), refleksji nad przyjmowaniem ról organizacyjnych i ich modyfikującego wpływu na sposoby interpretowania rzeczywistości (Parker, 2004) czy wreszcie do zakorzenionych głęboko w analizach hermeneutycznych badań nad procesualnością zdrowia i choroby jako intersubiektywnych kategorii znaczeniowych, do których eksploracji wykorzystywano metodę HBH (*Human Becoming Hermeneutic Method*; Parse, 1996; Ortiz, 2003). Także w studiach nad szeroko pojętą edukacją pojawiało się podejście procesualne (Paris, Ayres, 1994; Eick, Ware, 2003), choć w tym przypadku trudno jest mówić o gruntownej, empirycznej analizie. Studia nad procesami „stawania się” w socjologii, a zwłaszcza na gruncie Symbolicznego Interakcjonizmu, koncentrują się na przechodzeniu aktora przez kolejne fazy procesu, podkreślają istotność uczenia się sposobów interpretowania obiektów i zjawisk (Becker, 1953), definiowania siebie i sytuacji w sposób właściwy dla danej roli. Pojęcie właściwego sposobu nie jest tutaj przypadkowe, bowiem stawanie się jest zawsze procesem odniesionym do pewnej grupy, często traktowane bywa jako socjalizacja, aspirujących do członkostwa w niej kandydatów (zob. Ślęzak, 2007). To grupa określa tryb inkluzji, nadaje znaczenia i stanowi obiekt porównań dla „stającego się” aktora społecznego. Z tego względu, zainteresowanie ujęciem procesualnym jako przechodzeniem przez poszczególne etapy interakcji z grupą, widoczne jest również w kontekście organizacji (Manning, 1971), do której przyjęcia jednostka najpierw aspiruje, a następnie, w której przemieszcza się po kolejnych organizacyjnych pozycjach (Konecki, 2007).

Przeprowadzenie badania w oparciu o przedstawioną orientację teoretyczną, wymaga zastosowania odpowiedniej metodologii, po pierwsze dlatego, że jak już zostało stwierdzone, decyzje natury ontologicznej i epistemologicznej określają wybory metodologiczne. W kontekście przyjętego paradygmatu i orientacji teoretycznej, neutralne na poziomie technicznym

metody tracą swoją neutralność i nabierają różnych znaczeń (Konecki, 1993, 2000), mając odmienną wartość ze względu na swoją przydatność dla prowadzonych analiz. Rekonstruowanie procesów, interakcji, interpretacji i działań posiadających sens dla tworzących je jednostek wymaga poznania punktu widzenia aktora (Blumer, 1966), uchwycenia wszystkiego, co posiada dla niego znaczenie i analizowania każdego zjawiska w kontekście tych znaczeń (por. Znaniecki, 1988), poznawania badanego obszaru poprzez to, jak doświadczają i interpretują go jego uczestnicy, ale przede wszystkim wymaga ujęcia kompleksowego. Uchwycenia i podkreślenia zarówno refleksyjnego charakteru działających ludzi w procesie indywidualnego rozwoju, jak i wymiaru grupowych, ponadjednostkowych relacji i oddziaływań, a wszystko to przy uwzględnieniu procesualności i zarazem sytuacyjnego ugruntowania każdej symbolicznej interakcji (por. Denzin, 1972). To właśnie spełnienie takich wymogów powoduje, że metodologia musi zostać dobrana według kryterium jej funkcjonalności i potencjału dla zastosowania przy określonych założeniach ontologicznych i epistemologicznych badacza.

Badanie przeprowadzone zostało w oparciu o Metodologię Teorii Ugruntowanej. Wszystkie wykorzystane procedury badawcze, tak gromadzenia jak i analizowania danych oraz przyjęta przez mnie strategia prowadzenia tego studium, podporządkowane zostały wymogom ww. Metodologii. Analiza zebranych danych jak i one same, mają charakter jakościowy.

III. Część metodologiczna

4. Metodologia Teorii Ugruntowanej – ogólna charakterystyka

Metodologia teorii ugruntowanej została stworzona przez Barneya Glasera i Anselma Straussa (1967) przede wszystkim jako propozycja rozwiązania problemu, ukazanego między innymi przez Herberta Blumera (1954), a odnoszącego się do obserwowanej zwłaszcza na gruncie socjologii amerykańskiej połowy XX wieku, rozbieżności pomiędzy formułowanymi teoriami społecznymi, a pracami empirycznymi. Ale jest to także odpowiedź na koncepcję relacji i wzajemnego wpływu teorii i badań rozwiniętą przez Roberta Mertona (1957) oraz na jego inicjatywę tworzenia teorii średniego zasięgu (*middle range theory*). Rozwijanie idei Mertona ograniczało się w istocie do podejmowania w badaniu fragmentu jednej z istniejących, generalnych teorii i do testowania go w badaniu (Hammersley, 1990). Alternatywa zaproponowana przez Straussa i Glasera, opierała się na odrzuceniu schematu testowania apriorycznej teorii, a w zamian generowaniu teorii ugruntowanych, tj. złożonej z hipotez, pojęć i ich własności wyłonionych podczas wnikliwej analizy danych empirycznych (Strauss, Corbin, 1994; Konecki, 2000). O specyfice i efektywności tej metodologii decyduje jednak nie tyle szczególny sposób analizy, ile połączenie w jeden proces analizy i gromadzenia danych, które wzajemnie na siebie wpływając, modyfikują przebieg badania (Strauss, Corbin, 1990; Corbin, Strauss, 2008; Glaser, 1998; Charmaz, 2006). Teoria wyłania się stopniowo w trakcie pracy badawczej, każde nowe dane mogą zmienić jej treść przynosząc nowe kategorie analizy lub uzupełniając ich własności, a te z kolei modyfikują proces gromadzenia danych, który ukierunkowany jest na ugruntowywanie wyłonionych już kategorii. Zniesienie sekwencyjnego modelu badania, w którym kolejne etapy są uporządkowane i wyraźnie rozdzielone, możliwe jest za sprawą dwóch zasadniczych i esencjonalnych procedur dla generowania ugruntowanej teorii (Glaser, Strauss, 1967; Glaser, 1978, 1998; Strauss, Corbin, 1990a, 1994; Corbin, Strauss, 2008; Konecki, 2000; Charmaz, 2006), tj. metody ciągłego

porównywania (*constant comparative method*) i teoretycznego pobierania próbek (*theoretical sampling*).

Analiza porównawcza danych odnosi się do zestawiania ze sobą kolejnych uwzględnianych w badaniu przypadków, czego celem jest ustalenie wszelkich możliwych podobieństw i różnic między nimi występujących oraz warunków, w jakich zachodzą (Strauss, Corbin, 1994; Corbin, Strauss, 2008; Konecki, 2000), następnie do porównywania wygenerowanych kategorii z pojawiającymi się nowymi przypadkami, dzięki czemu wzbogacane są własności pojęć oraz analityczne wymiary (*dimensions*) zjawisk, do których się odnoszą (Glaser, Strauss, 1967; Glaser, 2001), a w końcu zestawiania ze sobą kategorii w celu ich integrującego dopasowania i powiązania w hipotezy (Corbin, Strauss, 2008; Glaser, 1978, 2005; Charmaz, 2006). Proces porównywania zaczyna się od porównań pierwszego typu, które umożliwiają wyłonienie podstawowych pojęć, stanowiących odniesienie dla dalszych porównań (Corbin, Strauss, 2008; Charmaz, 2000), dwa pozostałe rodzaje analiz rozpoczynane są stopniowo w trakcie badania, a w rezultacie wszystkie trzy prowadzone jednocześnie (Konecki, 2000). Taki zabieg przyczynia się do ciągłego wzbogacania i uzupełniania kontekstu warunków (Sivesind, 1999) oraz odkrywania kategorii istotnych (*core*), organizujących pozostałe kategorie i umożliwiających wyjaśnianie (Glaser, Strauss, 1967). Metoda permanentnego porównywania umożliwia nie tylko faktyczne ugruntowywanie generowanych teorii w różnorodnych danych, ale jednocześnie eliminuje z badania efekt odzwierciedlenia interpretacji i przekonań badacza w dobieranych i analizowanych przez niego danych (*bias*; Strauss, Corbin, 1990a). Ponadto ma decydujący wpływ na osiągnięcie potencjału wyjaśniającego teorii (Glaser, 1978; 2001) i jej modyfikowalność, czyli pozostawanie otwartą i elastyczną na zmieniające się uwarunkowania bądź nowe dane (Strauss, Corbin, 1994; Charmaz, 2006). To właśnie konieczność porównywania wyznacza kierunek rozwoju badania poprzez wyznaczanie przebiegu procedury teoretycznego pobierania próbki (*sample*).

Dobieranie próbki danych do analizy nie jest oparte na zasadach prawdopodobieństwa, ponieważ najważniejszym kryterium jest efektywność i przydatność dla generowania hipotez (Hammersley, 1990). Dobór służyć ma zróżnicowaniu dokonywanych na danym etapie badania porównań, zwiększaniu

lub zmniejszaniu odmienności przypadków (Hammersley, ibidem), ujmowaniu zmienności warunków oraz uzupełnianiu zasobu danych (Glaser, Strauss, 1967). Nie jest to dobór selektywny, ponieważ nie jest on oparty na żadnych wstępnych założeniach, nie jest to również dobór przypadkowy, gdyż podejmowaniem w analizie kolejnych, określonych przypadków kieruje dążenie badacza do gromadzenia takich danych, które pozwolą mu opracować konceptualnie kategorie, rozwinąć teorię i zrozumieć zjawiska, do których się odnosi (por. Glaser, 1992; Cutcliffe, 2000; Konecki, 2000;). Podstawowym celem doboru jest maksymalizacja potencjału odkrywania (*uncovering*) warunków, które kreują określoną intensywność danej własności dla analizowanej kategorii (Strauss, Corbin, 1990a), przy czym wskazanie substancyjnego obszaru, z którego dane powinny zostać pobrane, uzależnione jest od przebiegu procedury porównywania (Strauss, Glaser, 1967; Corbin, Strauss, 2008). Wspomniany obszar substancyjny może mieć różny zakres, dzięki czemu pobierana próbka może być wąska lub szeroka (o różnym stopniu podobieństwa konceptualnego, por. Konecki, 2000), umożliwiając generowanie teorii o odmiennym poziomie ogólności, od rzeczowego odnoszącego się do konkretnego zjawiska bądź grupy zjawisk, aż po poziom generalny odwołujący się do klas fenomenów (por. Glaser, Strauss, 1967; Strauss, Corbin, 1994; Cutcliffe 2000; Glaser, 2006).

O właściwym doborze próbki i zarazem o zakończeniu tej procedury świadczy osiągnięcie teoretycznego nasycenia (*theoretical saturation*), sytuacji, w której nie pojawiają się już żadne dane wzbogacające kategorię, a tym samym jej własności można uznać za kompletne (Glaser, Strauss, 1967; Strauss, Corbin, 1990; Charmaz, 2006). Stanowi to niezbędny warunek, aby wyłoniona teoria była spoista konceptualnie (*conceptually dense*), posiadała wewnętrzną integrację i odniesienie do rzeczywistości empirycznej (Strauss, Corbin, 1994; Konecki, 2000), na czym opiera się jej ugruntowanie.

Choć procedura ciągłego porównywania i teoretyczny dobór próbki są najbardziej charakterystycznymi i najważniejszymi cechami metodologii teorii ugruntowanej, to jej specyfika na tym się nie kończy, istnieją rozbudowane procedury kodowania danych, pisania not teoretycznych, tworzenia diagramów czy ewaluowania-weryfikowania wygenerowanej teorii (Glaser, Strauss, 1967; Glaser, 1978, 1998; Strauss, Corbin, 1990a; Corbin, Strauss, 2008). Wszystkie te procedury zostały szczegółowo opisane lub praktycznie zaprezentowane w

licznych, także polskich publikacjach na ten temat (m.in. Konecki, 1989, 1993, 1997, 2000, 2005a; Zakrzewska-Manterys, 1996; Gorzko, 2008) i dlatego nie zostaną przeze mnie kolejny raz przedstawione. Skoncentrowałem się na dwóch powyższych procedurach z dwóch powodów. Po pierwsze, dlatego, że można zaobserwować wśród licznych badaczy tendencje do redukowania istoty tej metodologii do samego tylko wstępnego kodowania rzeczowego, jako sposobu nadawania naukowych pojęć opracowywanemu materiałowi (por. Strauss, Corbin, 1994). Jest to praktyka o tyle błędna, że generowanie teorii ugruntowanej nie polega na przykładaniu do analizowanych zjawisk specyficznej siatki pojęciowej, a analiza nie może kończyć się tylko na kodowaniu substancywnym, hipotezy muszą wyłonić się poprzez kodowanie teoretyczne, a nie przez testowanie założeń pojęciowych przyjętych podczas kodowania rzeczowego (Glaser, 1978, 2003, 2005; Strauss, Corbin, 1990, 1990a; Cutcliffe, 2000). W tym miejscu chciałbym wyraźnie podkreślić, że taka praktyka pomijania czy to procedury porównywania czy teoretycznego kodowania nie może być uznana jedynie za zubożenie metodologii teorii ugruntowanej, ale w ogóle za jej niezastosowanie (Cutcliffe ibidem; Glaser, 1992, 1998).

Co więcej, efektem analizy 146 publikacji poświęconych teorii ugruntowanej przeprowadzonych przez Jeanne Benoliel (1996: 413-414), było wyłonienie trzech kategorii stosowania tej metodologii. Pierwszą z nich jest „ugruntowane badanie” (*GT research*), zastosowanie pełnego zestawu procedur do odkrywania psychospołecznych procesów i zjawisk oraz generowanie odnoszących się do nich teorii. Drugą kategorią stosowania jest „ugruntowana metoda” (*GT method*), wykorzystanie koncepcji proceduralnych (najczęściej nie wszystkich) do analizy danych lub łączenie pewnych procedur teorii ugruntowanej z innymi metodami. Trzecia kategoria to „ugruntowane podejście” (*GT approach*), które charakteryzuje się wykorzystywaniem w badaniu danych jakościowych, porzuceniem na rzeczowym tych danych zakodowaniu i określeniu podstawowego procesu społecznego jako pojęcia wyjaśniającego. O ile ugruntowane badanie można uznać za w pełni zrealizowaną metodologię teorii ugruntowanej, o tyle dwa pozostałe rodzaje zastosowań, a zwłaszcza ugruntowane podejście należy uznać za posługiwanie się terminologią, a nie faktyczne generowanie teorii (por. Glaser, 1992; Strauss, Corbin, 1994; Benoliel, 1996). Wśród innych jeszcze błędów popełnianych przez

badaczy, najczęściej występującymi i zarazem najpoważniejszymi są próby kombinowania metod, zniekształcające proces ciągłego porównywania albo kodowania teoretycznego, prekonceptualizowane dobieranie próby (por. Strauss, Corbin, 1998; Glaser, 1998), sekwencyjne porządkowanie procesu generowania teorii rozdzielające etap zbierania danych od ich analizy (Strauss, Corbin, 1990), używanie programów komputerowych do wyznaczania kategorii centralnych opartych na algorytmie częstotliwości występowania (Glaser, 2003), rozpoczynanie od bardziej ogólnego poziomu analizy zamiast analizy obszaru substancywnego, a także adaptowanie pojęć i koncepcji nieugruntowanych (pochodzących z innych systemów teoretycznych) i traktowanie ich jako kategorii wyłonionych z analizowanych danych (Wilson, Hutchinson, 1996; Glaser, 1992). Wszystkie powyższe nieprawidłowości naruszają zasady metodologii teorii ugruntowanej w jej istocie, a tym samym powodują, że badania, w których są popełniane, nie mogą zostać uznane za wykorzystujące tę metodologię.

Ale jest także druga przyczyna, dla której w dotychczasowym opisie skoncentrowałem się głównie na procedurze ciągłego porównywania i teoretycznym doborze próby, są to bowiem bezspornie i identycznie stosowane procedury przez wszystkich badaczy, faktycznie (bezbłędnie) wykorzystujących tę metodologię. Pozostałe własności procesu generowania teorii stanowią już przedmiot debat i polemiki. Moment pierwszego zaprezentowania koncepcji teorii ugruntowanej w *The Discovery of Grounded Theory* (1967) zapoczątkował liczne i zróżnicowane tematycznie studia prowadzone w oparciu o tę strategię badawczo-analityczną, które przyczyniły się do jej popularyzacji, ewolucji (Strauss, Corbin, 1994), ale i wewnętrznego zróżnicowania. Odmienność podejść do metodologii teorii ugruntowanej prawdopodobnie mogłaby być w znacznej części, rozważana w kategoriach błędów, gdyby nie fakt, że zasadnicza rozbieżność powstała pomiędzy samymi twórcami. Choć najpoważniejszy rozłam związany jest z wydaniem przez Anselma Straussa i Juliet Corbin książki *Basics of Qualitative Research* (1990), to różnice poglądów pomiędzy Straussem i Glaserem mają swoje początki znacznie wcześniej i związane są z ich odmiennym dziedzictwem teoretycznym, do czego wrócę w dalszej części pracy. Bezpośrednią przyczyną sporu była zaproponowana przez Anselma Straussa w 1987, a następnie rozwinięta we wspomnianej książce wraz z Juliet Corbin, nowa technika

kodowania nazywana zogniskowanym kodowaniem kategorii (Konecki, 2000; czy w innym tłumaczeniu kodowaniem osiowym - *axial coding*), wymagająca uwzględnienia przy analizie warunków przyczynowych i interweniujących, kontekstu, strategii i taktyk działania, interakcji i konsekwencji, które to elementy razem ze zjawiskiem, do którego się odnoszą (kategorią centralną) tworzą tzw. paradygmat kodowania (*coding paradigm*). Jednocześnie autorzy ci otwarcie i kategorycznie podkreślali, że bez wzięcia tych aspektów zjawisk pod uwagę, nie można mówić o rzeczywistym kodowaniu w teorii ugruntowanej (Strauss, Corbin, 1990, 1998; Corbin, Strauss, 2008; Konecki, 2000). W odpowiedzi na ten postulat, Barney Glaser stwierdził, że jest to całkowite oddalenie się od pierwotnych reguł, a stosując ten rodzaj kodowania, nie może być mowy o teorii ugruntowanej (Glaser, 1992). Podkreślał, że koncepcja Straussa i Corbin jest zupełnie nową metodą, której nadał miano „pełnego opisu pojęciowego” (*full conceptual description*), tym różniącego się od oryginalnej teorii ugruntowanej, że zamiast „wyłaniania” (*emerging*) stosuje „forsowanie” (*forcing*) teorii (Glaser 1992, 2003; Holton 2007). Swoje postulaty i wyobrażenie poprawnej metodologii zawarł w książce *Emergence vs Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis* (1992), krytykując w niej wszelkie pomysły poszerzania analizy czy kodowania o uszczegółowione opisy warunków, w jakich zjawiska zachodzą. Jeśli kontekst jest istotny, podkreśla Glaser, to wyłoni się z danych sam, a specjalne zakładanie jego znaczenia jeszcze przed lub w trakcie analizy (choćby przez kodowanie zogniskowane na warunki), jest błędną prekonceptualizacją (Glaser, 1992, 2003; Glaser, Holton, 2004; Holton, 2007). To gromadzenie danych, ich analiza i generowanie pojęciowej teorii, uważa za najważniejsze i stanowiące o wartości metodologii teorii ugruntowanej (Glaser, 1978, 2003, 2004, 2006). *In emergence we trust* – głosi naczelne hasło promowane przez Glasera.

Anselm Strauss i Juliet Corbin reprezentowali zupełnie inne podejście, które pokazali proponując swój paradygmat kodowania, ale jeszcze wyraźniej podkreślili proponując wykorzystanie w analizach matrycy warunków (*conditional matrix*), narzędzia pozwalającego na kompletne, wielopoziomowe ujęcie warunków występowania zjawisk (Strauss, Corbin, 1990, 1994; Konecki, 2000). To właśnie opis fenomenu poprzez rekonstruowanie całej złożoności relacji, w jakich on występuje, integrowanie strukturalnych, symbolicznych, interakcyjnych wpływów mikro i makro poziomu oraz uwzględnianie tak sytuacyjnych oddziaływań, jak i

kulturowego otoczenia (Strauss, Corbin, ibidem) miało prowadzić do wzbogacania treściowego kategorii i konceptualnej spójności teorii, czyniąc ją ugruntowaną. Dla Glasera najistotniejsza jest „sterylność” (*pure*) teorii, która będąc wyłonioną z danych, pozbawiona jest jakichkolwiek powiązań z czysto hipotetycznymi koncepcjami (Glaser, 1998; Glaser, Holton, 2004) Tymczasem Strauss i Corbin wskazują na potrzebę jej wzbogacania treściowego (Strauss, Corbin, 1990a; Corbin, Strauss, 2008), co przekłada się na zróżnicowany stosunek do istniejących teorii oraz szeroko pojętej wiedzy specjalistycznej (określonej dyscypliny naukowej) oraz ich miejsca w procesie badania. Dla Straussa i Corbin analiza literatury jest istotna, ponieważ wzmacnia teoretyczną wrażliwość (*theoretical sensitivity*) badacza oraz, jeśli konieczne, wspomaga wyłanianie się teorii przez podsuwanie teoretycznych idei w trakcie analizy (Strauss, Corbin, 1990, 1990a; Cutcliffe, 2001). Glaser zdecydowanie się temu sprzeciwia twierdząc, że nagromadzenie wiadomości z literatury zaburza tylko obraz analizowanego zjawiska, prowokuje u badacza formułowanie prekonceptualizacji i uniemożliwia generowanie kategorii z danych, przy czym sugeruje, że rewizja literatury może mieć miejsce albo na początku analizy jako źródło danych do analitycznego porównywania, albo w momencie, kiedy teoria jest już wyłoniona (Glaser, 1992, 1998, 2001, 2005; Glaser, Holton, 2004; por. także Cutcliffe, 2001). Wszystkie wymienione odmienności sprowadzają się do różnego traktowania teorii, która dla Glasera ma być przede wszystkim wyłaniana, a kiedy to już nastąpi, musi spełnić cztery podstawowe wymogi, aby zostać uznana za ugruntowaną. Musi być dostosowana (*fit*), co jest spełnione, gdy kategorie odnoszą się do danych, musi pracować (*work*), czyli posiadać potencjał wyjaśniający, być istotną (*relevance*) i modyfikowalną (*modifiability*), poddawać się przeformułowaniu, gdy wymaga aktualizacji (Glaser, 1978, 1998; Konecki, 2000). Tymczasem Strauss i Corbin kładą zdecydowanie większy nacisk na testowanie hipotez i weryfikowanie teorii, wymieniając siedem kryteriów ewaluacji procesu analizy i osiem do oceny empirycznego ugruntowania badania (Strauss, Corbin, 1990a), ponadto wskazując, że ugruntowana teoria powinna spełniać wymogi trafności i rzetelności na tych samych zasadach, co każdy inny wynik badań prowadzonych dowolnymi metodami. Dlatego wprowadzają bardziej uregulowaną procedurę zbierania i analizowania danych, podporządkowaną paradygmatowi kodowania.

Jednak zasadnicze różnice w ujmowaniu istoty teorii ugruntowanej związane są z odmiennymi supozycjami ontologicznymi i epistemologicznymi. Strauss i Corbin traktują teorię jako interpretację czynioną zawsze z czyjejs, konkretnej perspektywy, jako przejaw percepcji badacza (Strauss, Corbin, 1994; Corbin, 2004). Teorie ugruntowane mają więc interpretatywną naturę, są temporalnie ograniczone ponieważ są prowizoryczne i powstają zawsze w określonych czasach, pod wpływem panujących w nich ideologii, prądów intelektualnych, zdarzeń historycznych (Strauss, Corbin, 1994). Z kolei Glaser ma poglądy fundamentalnie przeciwne. Dla niego wszystkie teorie ugruntowane są konceptualizacją abstrahującą od czasu i miejsca, wykraczającą poza subiektywne percepcje zjawisk (Glaser, 1992, 1998, 2001, 2003). Zawieszenie jakichkolwiek wymiarów analitycznych podczas konceptualizacji umożliwia wyłonienie się ugruntowanej w danych teorii, która wyabstrahowana z ograniczeń temporalnych i przestrzennych osiąga najwyższy poziom ogólności (Glaser, 1998, 2001, 2006).

Rozbieżność stanowisk Straussa i Glasera otworzyła drogę dla kształtowania się jeszcze jednego podejścia do metodologii teorii ugruntowanej, rozwijanego przez Kathy Charmaz nurtu konstruktywistycznego. Pierwsze idee dotyczące nowej odmiany metodologii, przedstawione przez Kathy Charmaz (2000) w rozdziale do znanego podręcznika badań jakościowych wywołały ożywioną dyskusję wśród badaczy. Autorka, uznając wszystkie dotychczas istniejące wersje za kontynuację obiektywistycznych tradycji i nawiązania do pozytywistycznej metodologii, ale jednocześnie widząc możliwości wyprowadzenia metodologii teorii ugruntowanej poza paradygmat post-pozytywistyczny (por. Guba, Lincoln, 1994), zaproponowała konstruktywistyczną alternatywę. Postulując zerwanie z retoryką „odkrywania” (*discovering*) teorii bądź danych podkreślała, że badacz będąc częścią świata, który studiuje może jedynie konstruować (*constructing*) pojęcia i hipotezy poprzez badawcze i pozabadawcze doświadczenia (Charmaz, 2005, 2006). Przyjęcie perspektywy konstruowania teorii ugruntowanych pociągnęło za sobą jednocześnie zmiany niektórych procedur analitycznych. Badacz nie powinien unikać prekonceptualizacji, a jedynie na bieżąco i rygorystycznie weryfikować adekwatność (*adequacy*) swoich przypuszczeń, wykorzystywać je w procesie ciągłego porównywania i być świadomym własnej subiektywności w trakcie analizy (Charmaz, 2006). Wykorzystanie konstruktywistycznej metodologii

teorii ugruntowanej służyć ma wchodzeniu w światy i rzeczywistości badanych, konfrontowaniu własnej perspektywy i doświadczeń badacza z punktem widzenia osób badanych w celu poznawania jak przebiegają procesy znaczeniowótórcze (Charmaz, 2006).

Na fali powstałego zainteresowania, zwolennicy pomysłów Kathy Charmaz podjęli polemikę zarówno z kontynuatorami koncepcji metodologicznych Straussa i Corbin (zob. polemika Bryant, 2002 – Urquhart, 2002 – Bryant, 2002a) jak również ze zwolennikami teorii ugruntowanej proponowanej przez Glasera (zob. Glaser, 2002 – Bryant, 2003). Efektem pojawiających się w publikacjach i obecnych na konferencjach dysput metodologicznych było wykrystalizowanie podejścia konstruktywistycznego do metodologii teorii ugruntowanej, którego założenia zostały najpełniej przedstawione przez Kathy Charmaz (2006) w jej monografii, a następnie fragmentarycznie w redagowanym przez nią wraz z Antonym Bryantem podręczniku (Charmaz, Bryant, 2007).

Ta fundamentalna odmiennosc ujęć proponowanych przez Anselma Straussa i Juliet Corbin, Barneya Glasera czy Kathy Charmaz powoduje, że trudno jest dzisiaj traktować metodologię teorii ugruntowanej jako wewnątrznie spójną i o jednolitej charakterystyce. Różnice widocznie zaznaczają się nie tylko w tekstach poświęconych odmiennym ujęciom, ale zwłaszcza w praktycznym użyciu badawczym. Podział, który jak już sugerowałem, wydaje się słuszny ze względu na uporządkowanie odmian tej metodologii, dla Barneya Glasera wydał się niedopuszczalny. Po pierwsze, dlatego, że zasadnicze cechy pragmatyzmu społecznego, epistemologii konstruktywizmu czy ogólniej paradygmatu interpretatywnego uznaje on raczej za przejaw badawczego skrzywienia (*bias*) i błędnie zastosowanej procedury (Glaser, 1992, 2001, 2003), a nie alternatywy dla stosowania metodologii teorii ugruntowanej. Po drugie, Glaser wskazuje, że metodologia teorii ugruntowanej jest wolna od jakichkolwiek nawiązań ontologicznych, pozostaje niezależna tak od generalnych supozycji, jak również od ich teoretycznych aplikacji, nie jest ani metodą interpretatywną, ani powiązaną z symbolicznym interakcjonizmem (Glaser, 1998, 2003; Glaser, Holton, 2004). Jednak najważniejszym i najbardziej radykalnym argumentem przeciw uznawaniu dwóch nowych odmian teorii ugruntowanej jest wskazanie na rozbieżność między wszelkimi nowymi wersjami, a pierwotnymi założeniami zawartymi w *The*

Discovery of Grounded Theory (1967), rozbieżność, która nie pozwala, zdaniem Glasera traktować odmian jako akceptowalnych. Z tego powodu wielokrotnie podkreśla, że wszelkie propozycje wzbogacania pierwotnej wersji są w istocie jej zubożaniem, są zastępowaniem konceptualizacji substancyjnego obszaru jego przerośniętym i zbędnie uszczegółowionym opisem (Glaser, 1992, 2001, 2003). Tym samym, takie metodologie są odmianą jakościowej analizy danych (*qualitative data analysis*), a nie zastosowaniami teorii ugruntowanej i nie kwalifikują się do noszenia takiego miana (Glaser ibidem).

Pomimo sprzeciwu Barneya Glasera, wielu badaczy uznaje odmiany teorii ugruntowanej i nie traktuje ich jako zasadniczo przeczących pierwotnym założeniom tej metodologii (Bryant, 2003; Corbin, 2004; Charmaz, 2006). Wydaje się jednak, że sugerowane konotacje tej strategii badawczo-analitycznej z Symbolicznym Interakcjonizmem (Hammersley 1990; Strauss, Corbin 1990a; Konecki, 2000; Struebing, 2007) są w chwili obecnej trafne jedynie w odniesieniu do wersji zaproponowanej przez Anselma Straussa i Juliet Corbin oraz częściowo do nurtu rozwijanego przez Kathy Charmaz. Decyduje o tym po pierwsze ewolucyjność procesu badawczo – analitycznego, dopasowana do procesualnie przekształcającej się rzeczywistości społecznej, w której zjawiska zmieniają się, a ludzie podejmują działania w odpowiedzi na przeobrażenia warunków otoczenia (por. Konecki, 2000). Po drugie, analizie poddawane są nie tylko działania, ale także procesy znaczeniowótórcze, odzwierciedlając tym samym wielowątkowość zjawisk społecznych i uwzględniając twórczą rolę człowieka i jego indeterministyczną pozycję w interakcyjnie „osiąganym” świecie społecznym (por. Strauss, Corbin, 1990; Corbin, Strauss, 2008; Charmaz, Bryant, 2007). To spełnienie w regułach i procedurach założeń paradygmatycznych powoduje, że omawiana wcześniej przeze mnie relacja ontologii, epistemologii i metodologii wydaje się niezwykle harmonijna i dopełniająca właśnie w przypadku Symbolicznego Interakcjonizmu i metodologii teorii ugruntowanej Straussa i Corbin oraz Charmaz. Jest to jednocześnie powód, który zadecydował o inspirowaniu się w moim badaniu właśnie tymi odmianami metodologii.

4.1. Charakterystyka zastosowanej metodologii

W badaniu zastosowałem podejście dwustopniowe. W pierwszej fazie badania skoncentrowałem się wyłącznie na zbieraniu danych i ich analizie. Dopiero w fazie drugiej, kiedy wyłonione zostały już podstawowe kategorie, zacząłem zapoznawać się z literaturą, która służyła mi zarówno jako źródło danych do porównań, jak i inspiracja intelektualna. Taki dwustopniowy model zostanie wykorzystany także w empirycznej części tej pracy. Poszczególne kategorie (w osobnych rozdziałach) będą przede mną omawiane najpierw wyłącznie w oparciu o dane uzyskane w badaniu, a dopiero w podsumowaniu każdego rozdziału zostaną skonfrontowane z istniejącymi koncepcjami teoretycznymi, wynikami innych badań itp. Dane miały dla mnie pierwszeństwo w takim znaczeniu, że nie służyły mi w potwierdzaniu bądź obalaniu pojęć i teorii już istniejących w ramach określonej orientacji teoretycznej, ale przeciwnie, to z danych wygenerowane były pojęcia, które następnie porównywane były z już istniejącymi. Taki sposób włączenia w analizy posiadanej wiedzy, na zasadzie porównywania informacji z danych empirycznych z informacjami z literatury wydaje się efektywny o tyle, że umożliwia ograniczenie prekonceptualizacji, ale bez nienaturalnego dążenia do osiągnięcia „pustki umysłu” w chwili prowadzenia analizy. Porównywanie pojęć czy teorii wygenerowanych z już istniejącymi, umożliwia wzajemne ich wzbogacanie.

Do analiz posłużyłem się danymi jakościowymi, ponieważ są one reprezentacją ludzkich działań, przejawem interpretacji i odczuć (por. Sivesind, 1999), jakie aktorzy społeczni posiadają wobec obserwowanych czy przeżywanych zjawisk. Są to dane bardzo złożone i wymagające szczególnie zaangażowanego podejścia analitycznego (LeCompte, 2000), posiadające bogactwo skondensowanych informacji, które jeśli właściwie opracowane (wyselekcjonowane, zakodowane, teoretycznie skonceptualizowane), umożliwiają rozumienie i wyjaśnianie badanych zjawisk (por. Huberman, Miles, 1983, 2000). Ponadto, analizy i opisy danych jakościowych stwarzają warunki do odkrywania wcześniej niezaplanowanych i nieprzewidywanych zależności bądź procesów (Barton, Lazarsfeld, 1983).

5. Techniki zbierania danych

5.1. Wywiad

Podstawową techniką zbierania danych był wywiad pogłębiony (*in-depth interview*) ukierunkowany retrospektywnie (por. wykorzystanie takiej koncepcji wywiadu Palska, 2002). Jest to wywiad jakościowy, nieposiadający prekonceptualizowanej, zamkniętej struktury pytań (bądź zagadnień) czy zbioru możliwych odpowiedzi (Fontana, Frey, 1994; Watson, 2002), nastawiony na uzyskiwanie rozbudowanej narracji i bogatych treściowo opisów (Rubin, Rubin, 1997), odwołujących się do zdarzeń przeszłych i ich nawiązań do teraźniejszości. Celem zastosowania takiej techniki jest umożliwienie rozmówcom, prezentowania w odpowiedziach ich indywidualnego sposobu postrzegania i definiowania świata (Fielding, 1994; Watson, 2002), rozwijania przez nich opowieści, których późniejsza analiza pozwoli uchwycić złożoność działań aktorów społecznych, procesów tworzenia i różnicowania znaczeń w ciągu życia, kształtowania się wartości i indywidualnej percepcji rzeczywistości (por. Prawda, 1987), ale nade wszystko umożliwi tych procesów zrozumienie (por. Fontana, Frey, 1994). Wywiad jakościowy, choć niestandardyzowany i niepoprzedzony strukturalizacją formy, nie jest jednak prowadzony w sposób zupełnie dowolny, bez odpowiedniego przygotowania (Watson, 2002). Badacz zawsze stara się obmyślić strategię (rozpoczęcia, rozwijania tematów, dopytywania w fazie końcowej, zamykania i uzupełniania opowieści), która pozwoli mu nawiązać z rozmówcą kontakt, a następnie porozumienie niezbędne do uzyskania danych bogatych treściowo (por. Fontana, Frey, 1994; Wimpenny, Gass, 2000). Rozumienie się z rozmówcą jest także warunkiem podjęcia przez badacza perspektywy narratora (Fontana, Frey, 1994), przy czym nie chodzi tu o dążenie do skrajnej subiektywizacji podejmowanych w wywiadzie tematów, ale o możliwość uchwycenia w analizie wszystkiego, co istotne, tak dla samego rozmówcy jak i dla przebiegu omawianych przez niego zjawisk. Projekt i prowadzenie takiego wywiadu jakościowego doskonale dopełnia się z metodologią teorii ugruntowanej (por. Fielding, 1994), a to ze względu na trzy zasadnicze własności tej techniki (Rubin, Rubin, 1997). Po pierwsze chodzi o elastyczność (*flexibility*), pozwalającą na modyfikowanie projektu wywiadu

zgodnie z aktualną wiedzą badacza, wymogami ciągłego porównywania czy dobierania próby. Po drugie, dzięki powtarzalności (*iterative*) wywiadu gromadzone informacje mogą być analizowane i zestawiane ze sobą. Jest to znaczące, ponieważ pomimo otwartości (*open-endedness*) techniki, przynosi ona dane, stale odnoszące się do tego samego, badanego zjawiska. Wreszcie po trzecie, ciągłość i nieprzerwanność (*continuous*) projektu wywiadu sprawia, że badacz ma możliwość podejmowania nowych, wyłaniających się z danych zagadnień bez konieczności rezygnowania z dotychczasowego kierunku analiz (Rubin, Rubin, 1997). Powyższe własności powodują, że wywiad taki sprawdza się w dostarczaniu danych do generowania kategorii, dopracowywania ich własności i osiągania teoretycznego nasycenia (por. Rubin, Rubin, *ibidem*), a w rezultacie formułowania hipotez i ugruntowanych teorii, przez co nazywany bywa „techniką odkrycia” (Fielding, 1994; Watson, 2002).

5.1.1. Charakterystyka badanej zbiorowości

W moim badaniu przeprowadziłem trzydzieści trzy, trwające od pół do niespełna dwóch i pół godziny, wywiady z pracownikami naukowo-dydaktycznymi. W próbie znalazło się 19 mężczyzn i 14 kobiet, w wieku od 27 do 63 lat, pracujących na uczelniach we Wrocławiu, w Warszawie i Łodzi. Ze względu na posiadany stopień naukowy przebadana grupa dzieli się następująco: 11 magistrów, 9 doktorów, 8 doktorów habilitowanych i 5 profesorów. Dobrana grupa jest także wyraźnie zróżnicowana pod względem dyscyplin naukowych, którymi zajmują się rozmówcy wywiadów. Znalazło się w niej 2 chemików, 4 fizyków, 2 biologów, 3 matematyków, 3 informatyków, 3 prawników, 2 historyków, 3 filologów, 3 ekonomistów, 3 politologów, 3 psychologów, 2 filozofów. Jak łatwo zauważyć brak jest zarówno pedagogów, jak i socjologów, co jest wykluczeniem celowym. Już przy wstępnych próbach umawiania się na wywiad napotykałem utrudnienie w postaci dużego zainteresowania koncepcją badania, warsztatem, hipotezami badawczymi itp. Moje próby nieudzielania konkretnych odpowiedzi, które mogłyby zaburzyć przebieg późniejszego wywiadu, kończyły się domysłami i próbami dedukcyjnego dojścia do celów mojego badania, analizą problematyki, sugestiami metodologicznymi. W takiej sytuacji doszedłem do wniosku, że

bardzo trudno będzie mi od przedstawicieli tych dwóch dyscyplin uzyskać wartościowe dane, które nie będą rodzajem autoanalizy, a właściwą narracją retrospektywnie ukierunkowaną. Dlatego do badania nie zostali w rezultacie dobrani socjologowie i pedagodzy, co jednak nie wpłynęło na jakość próby, inni przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych zostali ujęci w próbie, a socjologowie byli dodatkowo badani za pomocą obserwacji uczestniczącej (patrz rozdział 5.2).

5.1.2. Krytyka techniki wywiadu

Pomimo znaczących zalet wywiadu jakościowego dla generowania ugruntowanej teorii, ma on pewne ograniczenia, które jeśli nieuwzględnione, mogą osłabić rzetelność i trafność badania, a nawet całkowicie uniemożliwić uzyskanie kompletnego obrazu analizowanego zjawiska. Dzieje się tak, ponieważ rozmówcy mogą być po prostu niechętni w przekazywaniu informacji, nie widzieć ani sensu, ani potrzeby opowiadania o swojej przeszłości czy odpowiadania na wnikające w ich prywatność pytania (Becker, Gier, 1972). Ten problem wydaje się usuwalny o tyle, że wymaga nawiązania wspomnianego wcześniej porozumienia z rozmówcą, więc wyeliminowanie problemu jest zasadniczo wymogiem w ogóle zastosowania tej techniki. Znacznie bardziej skomplikowanym zagadnieniem jest niemożność przekazania przez rozmówców informacji, czy to dlatego, że zdarzenia z przeszłości zostały częściowo zapomniane, czy też dlatego, że choć istotne dla badania, dla samych rozmówców nie miały znaczenia na tyle dużego, by się utrwały w pamięci lub w ogóle zostać odnotowanymi w świadomości (Becker, Gier, *ibidem*). Bardzo ważne jest także uwzględnienie, że percepcja każdego człowieka zmienia się wraz ze zmianami w jego otoczeniu społecznym i w samej jego osobowości, a w chwili wywiadu może być trudnym lub nawet całkowicie niemożliwym podjęcie przeszłego światopoglądu czy uzmysłowienie zaszłych uczuć (Strauss, 1952). Tym samym wszystkie przywoływane w wywiadzie zdarzenia i działania z przeszłości postrzegane są i oceniane z aktualnej perspektywy poznawczej, a nie z tej, jaką miał w chwili, gdy zjawiska te zachodziły. Te i inne jeszcze słabe strony wywiadu jakościowego sprawiły, że stał się on przedmiotem szerokiej krytyki (Atkinson, Silverman, 1997; Hammersley, 2003). Przeciwnicy przeceniania

wartości uzyskiwanych wywiadem danych jak na przykład David Silverman, Jaber Gubrium czy James Holstein podkreślają, że podstawowym błędem jest traktowanie opisów zawartych w wywiadach jako informacji o zjawiskach samych w sobie, a nie jako interpretacji tych zjawisk czynionych przez rozmówców (por. Hammersley, ibidem). Ten nieuzasadniony zachwyt, jak komentują Paul Atkinson i David Silverman (1997: 305) wpływa na tworzenie się czegoś na kształt „społeczności wywiadu” złożonej z entuzjastów, którzy sądzą, iż odnaleźli sposób na wgląd w umysły rozmówców zapominając, że ludzie często mówią coś zupełnie innego niż robią (por. Deutscher, za Hammersley, 2003: 2). Zgadzając się bądź nie ze słusznością tej krytyki, nie można jednak zapominać o ograniczeniach wywiadu jakościowego jako techniki. Wiele spośród jej wad, jak choćby asymetrię pozycji i komunikacji (przejawiające się w uprzywilejowaniu badacza jako wiedzącego więcej i kontrolującego przebieg wywiadu oraz jednoczesnym zdegradowaniu rozmówcy do roli „przepytywanego/przesłuchiwanego respondenta; Konecki, 2000) można wyeliminować poprzez deformalizowanie sytuacji wywiadu, czemu służyć ma jego nieustrukturyzowanie i elastyczność. Jednak eliminacja niektórych wad (np. ograniczoności percepcji rozmówców) wymaga zastosowania innej, dodatkowej techniki w badaniu.

5.2. Obserwacja

Aby zmniejszyć wadliwość informacji pochodzących z wywiadów, zdecydowałem się na wykorzystanie techniki obserwacji uczestniczącej (*participant observation*) jako drugiego źródła uzyskiwania danych, nadających się do porównań i uzupełnień w analizie. Połączenie takie wydaje się bardzo efektywne, ponieważ obie techniki dają się zastosować w tym samym badaniu, tj. uchwycić to samo badane zjawisko (co nie zawsze jest możliwe w przypadku połączeń z innymi technikami), ponadto wzajemnie niwelują swoje braki i podnoszą dokładność (*accuracy*) i rzetelność całego badania (por. Becker, Gier, 1972). Obserwacja zastosowana przeze mnie, pozwoliła ująć zjawiska w ich naturalnym kontekście i lepiej zrozumieć znaczenie tego kontekstu na przebieg zdarzeń i działań ludzi (Adler, Adler, 1994; Patron, 1997). Jednocześnie

pozwołała wyjść w analizie poza selektywne spostrzeżenia rozmówców i dotrzeć do tych zjawisk, które pozostawały poza ich percepcją (Patron, *ibidem*).

W czasie gromadzenia danych byłem jeszcze studentem, co miało istotny wpływ na przebieg obserwacji badawczej. Po pierwsze, obserwacja odbywała się „poprzez” uczestnictwo i była „naturalnie” niejawną, co oznacza tyle, że moja obecność nie wymagała tłumaczenia, nie wzbudzała podejrzeń u obserwowanych osób i zarazem nie tworzyła konieczności do wyjawiania ani celów, ani nawet samego faktu jej prowadzenia. Po drugie, to zaangażowanie w obszar empiryczny i podejmowanie go z perspektywy strony w interakcjach, sprawia, że obserwację tą można zaliczyć rodzaju etnografii w nurcie tzw. naturalnej socjologii postulowanej przez Edwarda Rose’a (1960; zob. także Carlin, 2006). Ma to swoją dodatnią metodologiczną wartość, pozwala bowiem lepiej zrozumieć kontekst zjawisk i ułatwia zorientowanie się w „w terenie”, zwłaszcza w początkowych fazach badania (por. Strauss, Corbin, 1990; Adler, Adler, 1994), ale niesie za sobą niebezpieczeństwo odzwierciedlenia osobistych przekonań, założeń czy emocji we wnioskach formułowanych w trakcie analizy (por. LeCompte, 2000). Dlatego aby wyeliminować powstawanie skrzywienia badawczego (*bias*), wszystkie swoje obserwacje szczegółowo notowałem, a następnie uzyskane w ten sposób informacje tekstowe traktowałem jako dane, poddając je takiej samej analizie jak te pochodzące z wywiadów. W ten sposób informacje z wywiadów i z obserwacji wzajemnie się uzupełniały w procesie ciągłego porównywania danych, przy czym przebieg kolejnych stadiów obserwacji uzależniony był od stanu analiz, doboru danych i dążenia do wysycenia teoretycznej kategorii.

Obserwacja prowadzona była pomiędzy styczniem 2004, a styczniem 2005 roku na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym oraz Wydziale Fizyki i Chemii Uniwersytetu Łódzkiego.

6. Etyczne aspekty badania

Ostatnim zagadnieniem, jakie poruszę w tym rozdziale, jest kwestia etyki badawczej. Zbieranie i gromadzenie danych jakościowych jest w sposób nieunikniony związane z wnikaniem w sferę prywatną, a niekiedy nawet

intymną osób badanych (Shaw, 2003). Okoliczność prowadzenia wywiadu może prowadzić do kłopotliwych sytuacji, kiedy rozmówca pytany jest o zdarzenia wstydlive i krępujące albo kiedy musi wracać wspomnieniami do chwil dla niego nieprzyjemnych (por. Punch, 1994; Shaw, 2003). Podobnie obserwacja w trakcie, której ujawnić się mogą badaczowi informacje, którymi badani nie chcieliby się z nikim dzielić, jest techniką dyskusyjną etycznie. Zmniejszenie narażenia badanych na przykrości związane ze zbieraniem danych powinno być zawsze uwzględniane jeszcze przed rozpoczęciem działań terenowych, a zaufanie i porozumienie z badanymi służyć nie tylko celom metodologicznym, ale także etycznym (por. Punch, 1994). Zastosowanie metod jakościowych może być zarówno pomocne, jak i komplikujące to dążenie. Z jednej bowiem strony, nieustrukturalizowanie i otwartość pozostawia badanemu swobodę dobierania spraw, które zawiera w swojej odpowiedzi bądź narracji, ale z drugiej, dane jakościowe pełne są rozmaitych informacji, dotyczących najczęściej życia prywatnego, biografii i nacechowane są niejednokrotnie emocjami. Z tego względu dość trudno jest mówić o anonimowości takich danych (Parry, Mauthner, 2004), ich bogata treść stanowi zawsze wystarczający „podpis” badanego, aby móc rozpoznać jego tożsamość. Z kolei obserwacja prowadzona w sposób niejawnym, nie spełnia wymogu poinformowania i uzyskania zgody na badanie, które to mają stanowić priorytet dla naukowca (por. Shaw, 2003). Trudno jest w tym miejscu dokonywać rozstrzygnięć, tym bardziej, że kwestie etyczne stanowią temat licznych dyskusji, a ich streszczenie nie jest celem tej pracy. Pisząc jednak ten podrozdział pragnę zwrócić uwagę na zagadnienia, które powinny być przez badacza uwzględniane. Ze swojej strony dołożyłem wszelkich starań, aby zbieranie danych nie było uciążliwe czy nieprzyjemne dla badanych, zobowiązałem się zachować w tajemnicy dane personalne moich rozmówców, a wywiadów i informacji w nich zawartych nie udostępniać nikomu i wykorzystać wyłącznie w celach analitycznych oraz opisowych (jako cytaty w tej pracy). Obserwacja, choć niejawną, nie różniła się zakresem dostrzeganych zjawisk od potocznej percepcji zdarzeń dostępnych każdemu studentowi, z tą jedynie różnicą, że moje spostrzeżenia były notowane, a następnie poddawane analizie. Wszelkie imiona i nazwy własne zostały w tej pracy zastąpione, a opisy osób ograniczone do metodologicznie niezbędnego minimum.

IV. Część empiryczna

Pojęciem, które jako kategoria centralna (*core category*) integruje całą siatkę pojęciową mojego badania i odnosi się do wyłonionego z danych procesu społecznego jest, jak już wcześniej wspomniałem, proces stawania się nauczycielem akademickim. Jako proces może zostać zrekonstruowany poprzez odtworzenie kolejnych, sekwencyjnie po sobie następujących stadiów, opis własności odnoszących się do każdej fazy, warunków, jakie muszą zostać spełnione, by cały proces trwał, a zakończenie każdej fazy inicjowało jednocześnie rozpoczęcie się kolejnej. Jednak wielość i różnorodność subkategorii i własności powiązanych z tą centralną kategorią, skłania mnie do rozpoczęcia od rekonstrukcji procesu, omówienia jego analitycznych wymiarów, powiązanych subprocesów i własności bez uwzględniania wymiaru temporalnego. Dopiero po poznaniu specyfiki i istoty poszczególnych elementów procesu, zostanie on podjęty z perspektywy diachronicznej, ukazującej dynamikę zależności i oddziaływań pomiędzy poszczególnymi, ujętymi w kategorii fenomenami. Taki zabieg analitycznej rekonstrukcji w perspektywie statycznej, a następnie ponownej integracji już wzbogaconej o wymiar temporalny ma na celu ułatwienie czytelnikowi zrozumienia podejmowanych zjawisk. Zatrzymanie procesu na poziomie analizy, szczegółowe opisanie poszczególnych, odnoszących się do niego kategorii, a następnie ponowne jego „ożywienie” i opisanie zależności dynamicznych, wyznacza porządek rozdziału empirycznego.

7. Proces stawania się nauczycielem akademickim - ujęcie synchroniczne

Aby móc zająć się omawianiem procesu stawania się, najpierw należy odpowiedzieć na pytanie: co znaczy „być” nauczycielem? Uznając, że jest to zawód, odpowiedzi należałoby poszukiwać w regulacjach formalno-prawnych, szczegółowo ustalających zasady, na jakich praca taka może zostać podjęta. Spełnianie odpowiednich kryteriów kompetencyjnych, posiadanie określonej

formy umowy o pracę i wypełnianie dydaktycznych obowiązków, stanowiłoby wtedy przesłankę do uznania, że jest się nauczycielem akademickim. Jak okazało się w badaniu, spełnianie kryterium formalnego jest warunkiem koniecznym do rozpoczęcia procesu stawania się, ale niewystarczającym do uznania „bycia” nauczycielem (do czego wrócę w rozdziale 8). Z drugiej strony, można ująć to zagadnienie w bardziej idealistyczny sposób i odwołując się do klasycznych koncepcji pedeutologicznych przyjąć, że „bycie” nauczycielem, to posiadanie szczególnych predyspozycji, motywacji i gotowości do pracy edukacyjnej. Jednak i takie rozumienie „bycia” okazało się niewystarczające w świetle analizowanych danych, motywacja i predyspozycje osobowościowe są warunkiem istotnym dla przebiegu procesu stawania się, ale niekoniecznym tak dla jego rozpoczęcia, jak i zakończenia. W badaniu potwierdziło się to, co nie jest akurat szczególnym odkryciem dla socjologii, a mianowicie, że „bycie” kimś to „postrzeganie siebie” jako tego kogoś, ale jednocześnie „bycie postrzeganym” jako ten ktoś przez innych. Dość skomplikowane objaśnienie staje się zrozumiałe na przykładzie. Aby móc powiedzieć o mnie, że jestem na przykład publicystą, oprócz spełniania pewnych wymogów formalnych i choćby minimalnych predyspozycji musiałbym przede wszystkim sam siebie za publicystę uważać. Bez mojej własnej identyfikacji z tą rolą trudno byłoby mi ją jednoznacznie przypisać (pomijam tu rzecz jasną sytuację etykietowania, kiedy przypisywane są pewne charakterystyki bez konieczności ich akceptowania przez podmiot, do którego się odnoszą). Niemniej, moja identyfikacja nie jest wystarczająca, bowiem potrzebne jest jeszcze uznanie mnie za publicystę przez moje otoczenie społeczne, czytelników, znajomych, pracodawców itp. Oczywiście mógłbym starać się ignorować sprzeczne wobec mojej definicji tego, kim jestem, jednak w takiej sytuacji byłoby mi niezwykle trudno podtrzymywać swoją autoidentyfikację, która napotykałaby na zaprzeczenia ze strony innych. Ponadto twierdzenie, że jestem publicystą byłoby w takim wypadku dyskusyjne i nie dawało możliwości jednoznacznego rozstrzygnięcia. Rzeczywistość społeczna jest niewątpliwie bardziej złożona niż przytoczony przeze mnie przykład, a możliwe do zaistnienia sytuacje wykraczają poza teoretyczne dywagacje. Jak okazało się w badaniu, także w odniesieniu do nauczycieli akademickich możliwe i co więcej występujące są sytuacje, w których autoidentyfikacja jest niezgodna z identyfikacją czynioną przez innych, albo też istnieją wśród innych

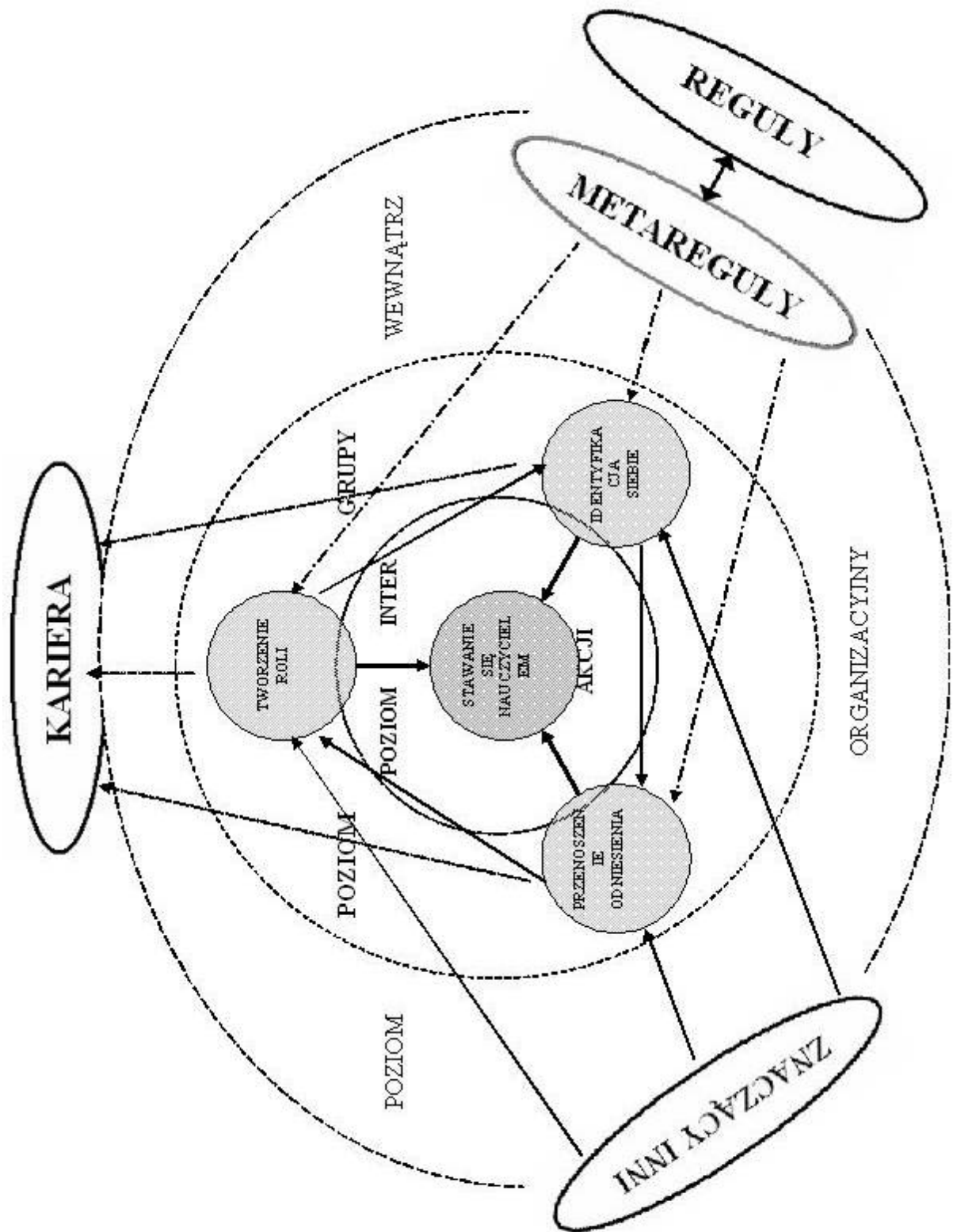
odmienne identyfikacje określonej osoby. Kiedy zachodzą rozbieżności, „bycie” (nauczycielem akademickim) jest zawsze tylko częściowe, niepełne, a przez to relatywne. Do „bycia” kompletnego, uznawanego bez wątpliwości, oprócz spełnienia wymogów formalnych, zaistnieć musi harmonia pomiędzy refleksyjnym „obrazem siebie”, tworzonym przez samą jednostkę, a „obrazem odzwierciedlonym” w postawach, opiniach i działaniach innych osób. A taka harmonia nie jest możliwa do uzyskania w jednym akcie, samo skończenie studiów, podjęcie pracy czy nawet przeprowadzenie pierwszych zajęć nie wystarcza, aby poczuć się nauczycielem, zostać za niego uznanym przez wszystkich uczniów, ale co najważniejsze uzyskać akceptację i potwierdzenie ze strony grupy nauczycieli. Dotyczy to zwłaszcza dydaktyków akademickich, których specyficzna sytuacja została już omówiona wcześniej. W przeważającej większości nie posiadają oni oficjalnych poświadczeń swoich pedagogicznych kompetencji, a rola nauczyciela jest jedną z dwóch, jakie mają do wypełnienia, będąc pracownikami naukowo-dydaktycznymi. Oni nauczycielami muszą się stawać, muszą kształtować siebie w interakcji z otoczeniem akademickim, nabywać perspektywę poznawczą właściwą nauczycielom, a przez to zabiegać o uznanie ze strony innych, studentów i tym bardziej pozostałych wykładowców. „Bycie” nauczycielem jest więc jedynie stanem, wyznaczającym kierunek przebiegu procesu stawania się, który nie bez powodu jest najważniejszą kategorią w moich analizach. Jest to bowiem proces, od którego przebiegu zależy całokształt działań i osiągnięć zawodowych pracowników naukowo-dydaktycznych, proces, który jak pokażę w tym i w następnym rozdziale, jest nie tylko pojęciem ogniskującym pozostałe kategorie analityczne, ale jest także zjawiskiem w znacznym stopniu organizującym działalność wyższych uczelni.

Na stawanie się nauczycielem akademickim składają się trzy, równoległe przebiegające subprocesy, z których każdy jeden ma wpływ na dwa pozostałe. Pierwszy z nich, **przenoszenie odniesienia** dotyczy nabywania określonej perspektywy poznawczej, drugi to **kreowanie roli**, czyli wytwarzanie koncepcji działań zawodowych i sposobu ich prowadzenia, natomiast trzeci **identyfikowanie siebie** odnosi się do re-konstruowania tożsamości jednostki. Kolejne podrozdziały będą poświęcone ich mówieniu.

Jednak proces stawania się nauczycielem nie przebiega w oderwaniu od oddziałujących na niego warunków. Wielopoziomowy **kontekst** złożony między

innymi z uwarunkowań interakcyjnych, organizacyjnych czy kulturowych również wymaga omówienia, co zrealizowane będzie w osobnym podrozdziale.

Wreszcie inne jeszcze kategorie, które reprezentują zjawiska charakterystyczne i istotne dla całego świata akademickiego, a w tym dla poruszanych tu zagadnień, nie mogły zostać pominięte i opracowane zostaną pod koniec tego rozdziału, natomiast całość zależności poszczególnych elementów procesu, dla lepszego ich zrozumienia, zilustrowany został na diagramie (patrz Rysunek 1).



Rysunek 1. Proces stawania się nauczycielem akademickim

7.1. Proces przenoszenia odniesienia

Rozpoczęcie pracy jest dla pracowników naukowo-dydaktycznych (których w tej części pracy będę zamiennie określał także pojęciem pracowników akademickich) znalezieniem się w nowej sytuacji, na którą składają się nowe oczekiwania formułowane przez otoczenie społeczne (tak innych pracowników jak i studentów), nowe reguły określające sposoby, w jakie oczekiwania te powinny być spełniane, ale jednocześnie są też nowe możliwości i przywileje, przysługujące osobie o danym statusie. Oto przykłady wypowiedzi ilustrujących taką sytuację:

Jak przychodzisz tu [na uczelnię – przyp. autora] pierwszy raz, to dopiero sobie uświadamiasz, no jak to w ogóle jest. Od razu cię zalewa masa różnych rzeczy, które musisz zrobić albo które musisz wiedzieć (...).

Wszyscy mówią do mnie: panie magister. Trochę to jak w aptece, tak sobie pomyślałem pamiętam, jak pierwszy raz to usłyszałem w pracy i niby tak nie bardzo, no, bo jak to student mówi, przecież o parę lat młodszy, albo jak 'proszę pana' mówi, to pamiętam, że z początku to śmiać mi się z tego chciało, no to takie konwenanse (zamyślenie). Ale potem się przyzwyczailem, tak to jest, ja jestem magister, ktoś inny jest doktorem, a ktoś tam studentem, po prostu jak się z tym pierwszy raz spotykasz, z taką zmianą, że to ty magister jesteś, to zaskakuje, bo jest czymś nowym

Nowość sytuacji może przejawiać się na dwa sposoby. Po pierwsze może być **nowością rzeczową**, to znaczy pojawieniem się w percepcji jednostki nie obserwowanych wcześniej obiektów poznawanej rzeczywistości, nowych zjawisk czy nowych osób. Zaobserwowanie nowości rzeczowych najczęściej dotyczy pracowników akademickich, którzy pracę podjęli w miejscu innym niż ukończyli studia. Tym samym są oni **przybyszami**, którzy wchodzą w nieznaną im środowisko, zapoznają się z przestrzenią, wchodzą w interakcje z

nieznanymi im wcześniej osobami, poznają organizacyjne zwyczaje i sposoby podejmowania działań:

Jak tu (na uczelnię – przyp. autora) pierwszy raz przyjechałam, to był zupełny koszmar, bo ja nic nie wiedziałam. Ciągłe się gubiłam, myliłam osoby, teraz to jest śmieszne (uśmiech), ale wtedy to był dla mnie koszmar.

Okazało się, że tu zupełnie inne panują zwyczaje niż tam gdzie studiowałam, inne są to relacje międzyludzkie, inne traktowanie studentów i w ogóle siebie nawzajem.

Drugi rodzaj to **nowość interpretacyjna**, a więc postrzeganie tych samych, znanych już obiektów rzeczywistości w nowy sposób. Taka sytuacja odnosi się przede wszystkim do pracowników akademickich, którzy pracę rozpoczynają w szkole, w której wcześniej kończyli studia, a więc do **miejscowych**. Osoby, elementy przestrzeni, sposoby organizacji działań i panujące zwyczaje zostały już poznane w trakcie studiowania, a tym samym nie są same w sobie nowymi zjawiskami, nowe są natomiast sposoby ich interpretowania. Pracownik akademicki dostrzega, że obserwowane przez niego albo doświadczane sytuacje są lub mogą być definiowane zupełnie inaczej niż czynił to jako student:

Jak byłam studentką, to zawsze się bardzo denerwowałam jak wykładowcy nie było na jego dyżurze, wnerwiała mnie to, bo widziałam, że olewa sobie nas i swoje obowiązki. Teraz to widzę, że może być inaczej. Można nie móc przyjść na ten dyżur, tu jest tyle innych rzeczy do zrobienia. Nie twierdzę, że każda taka nieobecność jest, no usprawiedliwiona (śmiech), ale widzę tylko, że może być inaczej, że niekoniecznie nieobecność oznacza olewanie.

Zarówno nowość substancjalna jak i interpretacyjna może zostać postrzeżona tak przez pracowników z danego środowiska uczelnianego jak i spoza niego. Jednak najczęściej jest tak, że miejscowi uznając, że przez okres

studiów dobrze poznali swoje akademickie otoczenie, każdą nowość traktują jako odmienną interpretację, natomiast przybysze mają tendencje do ujmowania wszelkich nowości jako nieznanych dotąd zjawisk, a nie różnego sposobu ich definiowania.

Oba rodzaje nowości wzbudzają w pracowniku akademickim **zainteresowanie**, którego celem jest bliższe poznanie odmienności sytuacji, czy to rzeczowych jej elementów czy interpretacyjnych sposobów ich podejmowania. Powoduje to **uświadomienie** sobie, że dotychczasowo znana rzeczywistość nie jest jedyną, to znaczy, że istnieją zarówno inne sposoby działania jak i inne definicje tych działań i sytuacji, w których zachodzą. Jest to bardzo ważny moment, ponieważ bez uświadomienia sobie nowości proces przenoszenia odniesienia nie mógłby się rozpocząć, choć sama świadomość nie jest warunkiem inicjującym. Proces ten rozpoczyna się bowiem dopiero w momencie, kiedy pracownik uzmysłowi sobie, że jego interpretacje nie są właściwe, tj. że wykonuje **błędy definicyjne** lub kiedy stosuje **zawężone interpretacje**, które uniemożliwiają mu pełne zrozumienie kontekstu działania, interakcji i nadawanych poprzez nie znaczeń. Błąd definicyjny to przypisanie obserwowanemu bądź doświadczanemu zjawisku niewłaściwego znaczenia, np.:

Asystowałem profesorowi przy egzaminie, kilka osób asystowało, bo to cały rok był. Atmosfera przed rozpoczęciem była bardzo fajna, wszyscy się śmiali, profesor żartował, aż się dziwiłem, bo u mnie to takiego luzu nie było. A potem się zaczął egzamin. No i ja myślałem, że takie panują swobodne relacje, jak wcześniej, to jak mnie ktoś tam pytał no to mu mówiłem, co chciał, trochę, też się pośmiałem i wtedy się profesor zorientował i mnie poprosił do siebie i uciszył, to już wiedziałem, że coś nie tak. A po egzaminie, już w pokoju to tak mnie opiepr...(niecenzuralne) za to, że pomagałem studentom, że to był egzamin a nie żarty. No i bądź tu mądry, no wtedy zrozumiałem, że jeszcze nie rozumiem chyba wszystkich zasad...

Natomiast niewystarczająca interpretacja to taka, która nie uwzględnia wszystkich znaczących aspektów zjawiska, czyniąc je niezrozumiałym, np.:

Wtedy trudno mi było pojąć, o co w ich zachowaniu chodziło, nie wiem, czegoś może nie dostrzegałem czy jak...

Jak to jest jednak możliwe, że w sytuacji, kiedy istnieć mogą różne definicje sytuacji (co pracownicy akademicy spostrzegają, jak napisałem poprzez dostrzeganie nowości), przypisywane znaczenia mogą być niewłaściwe, a interpretacje niepełne? Otóż poprawność i kompletność interpretacji są wymiarami relatywnymi, nie ma czegoś takiego jak interpretacja transcendentnie trafna, ponieważ zawsze czyniona jest ona z określonej perspektywy poznawczej. Rozstrzygnięcie o poprawności interpretacji, czynione jest w oparciu o kryterium zgodności z definicją danej sytuacji czy zjawiska przyjętą przez grupę, której jednostka jest członkiem lub, do której bycia członkiem aspiruje. Tak więc to co interpretowane poprawnie z perspektywy studentów, może być całkowicie błędne w odniesieniu do nauczycieli:

...kwestia spóźniania się (studentów – przyp. autora) na zajęcia, o to właśnie. To niezwykle przeszkadza w prowadzeniu zajęć, jest uciążliwe. Przecież nie trzeba wiele, żeby się nie spóźniać, trochę chęci, przezorności i szacunku dla wykładowcy (zamyślenie), nooo, ale jak sama byłam studentką, to inaczej to widziałam.

Podobnie błędne interpretacje pojawiają się nie tylko w rozbieżności między perspektywą studentów i nauczycieli akademickich, ale także przy porównaniu przeszłej i obecnej grupy zawodowej w sytuacji, kiedy pracownik akademicki podejmuje pracę w szkole wyższej nie bezpośrednio po ukończeniu studiów, ale po wcześniejszych doświadczeniach zawodowych.

Nie byłem przyzwyczajony do takiej formalności, dla mnie rozmowa z szefem to była zwykła gadka, słuchałem, co mam robić i robiłem, radziłem się, żartowałem. A tu (na uczelni – przyp. autora) jest zupełnie inaczej. Tutaj rozmowa z

kierownikiem zakładu czy pracowni, to jest cały rytuał, prawie się trzeba prosić, żeby zostać wysłuchanym. Jak tu przyszedłem, to inaczej to wszystko widziałem, trudno mi było zrozumieć, co tu się dzieje.

Błędy i niekompletność pojawiają się w momencie, kiedy interpretacje czynione są z perspektywy poznawczej charakterystycznej dla grup uczestnictwa (rodziny, kolegów, pracy) spoza środowiska nauczycieli akademickich. Rozumienie sytuacji w sposób właściwy innym pracownikom akademickim, a więc patrzenie na świat oczyma nauczyciela szkoły wyższej, wymaga przyjęcia punktu widzenia grupy, uczynienia jej grupą odniesienia dla własnych percepcji rzeczywistości. Po dokonaniu błędów definicyjnych lub interpretacji, które nie dają możliwości rozumienia otaczających pracownika akademickiego zjawisk, uświadamia on sobie, że jego sposób percepcji odbiega od przyjętego przez pozostałych i że dalsze jego działanie wymaga poznania perspektywy grupy nauczycieli. Dokonuje tym samym **rewizji odniesienia**, określając jak duże są rozbieżności i co wymaga zmiany.

Czas dorosnąć, tak sobie pomyślałem i przestać patrzeć na świat jak młodziak, bo już nim nie byłem dawno, to znaczy od dawna.

Światopogląd to mi się zmienił już w trakcie studiowania, ale najbardziej to mi się zmieniał jak zacząłem pracować.

Tam (w innym zakładzie pracy – przyp. autora) była zupełnie inna rzeczywistość, biznes ma swoje prawa, tu też jest inaczej, nauka ma swoje. Jakbym tak patrzył na wszystko tu (na uczelni – przyp. autora) oczami biznesmena, to bym roku nie wytrzymał, nie ma mowy. Ale teraz (śmiech) jakbym wrócił do interesów, to też bym nie dał rady, bo już patrzę na to wszystko jak profesor (śmiech).

Rewizja taka to przede wszystkim uświadomienie sobie, że bycie zaakceptowanym przez studentów jako nauczyciel i zarazem bycie

zaakceptowanym przez nauczycieli jako członek ich grupy wymaga dostosowania indywidualnej perspektywy poznawczej do tej przyjętej przez pozostałych nauczycieli. Takie dostosowanie, a więc przeniesienie źródła odniesień poznawczych z poprzedniej na obecną grupę, a tym samym przyjęcia nowej **grupy odniesienia** (pojęcie to zostanie szerzej omówione we wnioskach do tego podrozdziału), staje się celem omawianego procesu. Skutkiem rewizji odniesienia jest **odróżnienie definicji** przeszłych i obecnych, co następuje na zasadzie przeciwieństwa. To, co wcześniej było przyjmowane i akceptowane, uznane zostaje za odpowiednie i charakterystyczne dla przeszłej sytuacji:

Czas nadszedł, żeby się pożegnać z ciuchami i plecakiem i to nie dlatego, że to jakiś konformizm, nikt mnie nie zmuszał, ale ja wiedziałem, że teraz to już po prostu nie przystoi przychodzić w byle czym.

Tak, może kiedyś inaczej patrzyłem na ta sprawę (ściągnięcia na zaliczeniach – przyp. autora), ale teraz (zamyślenie) ja rozumiem tych, co robią ściągę, bo po nocach nie dali rady zakuć (śmiech), rozumiem, no, ale akceptować nie mogę, no tego nauczyciel zrobić by nie mógł.

Dużą rolę w odróżnianiu definicji odgrywają panujące (w grupie i w organizacji) reguły działania (patrz podrozdz. 7.5). To one oprócz kryterium przeciwieństwa stanowią dla pracownika akademickiego główną przesłankę do uznania określonych definicji za nieaktualne. To, co niezgodne z regułą lub, co podważa jej zasadność jest traktowane za niedopuszczalne w nowej sytuacji. Wobec uświadomienia sobie, że posiadane odniesienia i perspektywa poznawcza nie są odpowiednie i nie dają możliwości rozwijania się jako nauczyciel, pracownik akademicki stara się znaleźć jakieś **punkty orientujące**, które wyznaczyłyby najlepsze sposoby przeniesienia odniesienia i zarazem pomogły w jego realizacji. Reguły są właśnie jednym z takich punktów orientujących działania pracownika akademickiego. Pozwalają mu przypuszczać, że przestrzeganie ich jest cechą charakterystyczną postawy nauczyciela, a ponadto, że zapewni mu uznanie wśród grupy pracowników naukowo-dydaktycznych. Dlatego pierwszą z taktyk, jakie wybiera w celu osiągnięcia perspektywy

poznawczej grupy odniesienia jest **przestrzeganie** wyznaczanych przez nią **reguł**. Kolejnym punktem, na który pracownik akademicki orientuje swoje działania, są zachowania innych nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy są dla niego znaczącymi (patrz podrozdz. 7.4), ale nie tylko. Poprzez przysłuchiwanie się rozmowom innych nauczycieli opowiadających o swoich bieżących i przeszłych doświadczeniach dydaktycznych i naukowych, a także za sprawą obserwacji ich działania dowiaduje się o możliwych i aprobowanych sposobach postępowania czy interpretowania zdarzeń:

Pamiętam, że pisałem wtedy coś jak do pokoju weszli studenci i o czymś zaczęli rozmawiać z doktorem Kowalskim, o zaliczeniach chyba i nagle zaczął na nich krzyżeć, że mu na głowę włożą, że się wcześniej mogli uczyć, no krzychał na nich tak, że ja sam się prawie w tym komputerze schowałem (śmiech). Studenci wyszli i dopiero po chwili wrócili, wchodzili po kolei, grzecznie, cicho. A jak już skończyli i wyszli to Kowalski tak do mnie mówi 'wiesz tak się studentów traktuje, inaczej cię zamęczą'. No i to zapamiętałem, że i tak czasem trzeba zrobić żeby zaprowadzić porządek.

Zupełnie byłem zdezorientowana, czasem nie wiedziałam, co robić i jak, ale na szczęście w pokoju nie jest się samemu i jak się posłucha rozmów innych, co oni przeżywają, to raz, że się robi od razu lepiej, a dwa to ile się można dowiedzieć.

Słyszałam, że zrobienie zaliczenia, co trzy, cztery zajęcia poprawia aktywność i przygotowanie i tak zrobiłam sama i sprawdziło się.

W ten sposób drugą przyjętą taktyką jest **naśladownictwo**, przejmowanie postaw i poglądów, upodabnianie się w działaniu do pierwowzoru, którym są inni nauczyciele. Informacje niezbędne do odtwarzania postaw poprzez ich naśladowanie, zbierane są także w sposób otwarty poprzez pytania czy prośby o pomoc. Pracownicy akademicy wybierają najczęściej nauczyciela, zajmującego średnią pozycję w strukturze (posiadającego stopień

doktora), który ma już doświadczenie w pracy, ale jednocześnie nieoddzielony jest dużym dystansem statusu (jak na przykład profesor). Może się także zdarzyć, że o poradę czy pomoc poproszony zostanie ktoś o statusie podobnym, rozstrzygające jest zawsze doświadczenie i dostępność, tj. możliwość nawiązania niesformalizowanego kontaktu koleżeńskiego. Jeśli pomoc będzie kilkukrotna, to taki doradca może stać się **pośrednikiem przeniesienia**, czyli przedstawicielem grupy, który będzie wspierał pracownika akademickiego w jego dążeniach do poznania i przejęcia perspektywy poznawczej grupy odniesienia:

Dzięki jego pomocy zrozumiałem, co to znaczy być nauczycielem.

Rozmawialiśmy bardzo często, zawsze służyła mi radą i wspierała, kiedy miałem jakieś dylematy, to zdecydowanie mi pomogło, wykształciło jakby mnie.

Pośrednik służy jako źródło informacji, pierwowzór postaw do naśladowania i arbiter w sytuacjach wymagających rozstrzygnięć (czy to sprzecznych reguł czy konfliktu pełnionych ról). Jednocześnie jest on traktowany jako idealny przedstawiciel grupy, będący nośnikiem wszystkich specyficznych, istotnych cech stanowiących o byciu jej członkiem. Pośrednik odgrywa istotną rolę do czasu pojawienia się u pracownika pierwszych **sukcesów interpretacji**, czyli takich sytuacji, w których pracownik zaczyna dostrzegać zbieżność jego definicji z definicjami pozostałych nauczycieli. Początkowo świadectwem takiego sukcesu są potwierdzenia innych nauczycieli:

[...] no tak to zrozumiałem, i miałem rację, co mi zresztą sam potem powiedział [...], bo to wszystko kwestia interpretacji.

Z czasem jednak sam pracownik akademicki poznaje, kiedy jego definicje są zbieżne z definicjami innych nauczycieli, zaczyna odczuwać **wrażliwość perspektywy**, która umożliwia mu rozpoznawanie postaw i sposobów interpretacji charakterystycznych dla grupy odniesienia:

Wykładowca wyższej uczelni tak by nie powiedział...

Wiedziałam, że akurat ten projekt (projektu badawczego-przyp. autora) zyska aprobatę, znam ich na tyle, żeby to wyczuć.

Pośrednicy przeniesienia kończą swoją rolę doradczą i stają się kolegami „po fachu” (lub pełnią nadal inne role; patrz podrozdz. 7.4) w momencie, kiedy pracownik ma już poczucie, że jego interpretacje są właściwe i oparte na perspektywie poznawczej grupy odniesienia. Dochodzi wtedy do sytuacji, kiedy indywidualne interpretacje zestrzajają się z interpretacjami przyjętymi w grupie, przy czym nie chodzi tutaj o całkowitą identyczność sposobów definiowania określonych sytuacji, ale o generalną zbieżność wynikającą z ogólnego grupowego światopoglądu. Tym samym zachodzi **przekładalność perspektyw** indywidualnych każdego członka na charakterystyczne perspektywy całej grupy. Nauczyciele mają wtedy poczucie, że sami stanowią idealnych reprezentantów grupy oraz przyjmują za oczywiste podzielenie ze wszystkimi jej członkami sposobu percepcji rzeczywistości:

A kto tu się zgodzi na dodatkowe zajęcia? Nikt, to chyba oczywiste.

Wiem co mówię i tutaj każdy z nas (nauczycieli – przyp. autora) powiedziałby to samo.

Wnioski

Proces przenoszenia odniesienia związany jest z przemianami sposobów interpretacji u pracowników akademickich. Wygenerowane w analizie pojęcie grupy odniesienia wydaje się być zbieżne z koncepcją Tamotsu Shibutaniego (1962, 1972), który uznawał, że jest to grupa wyznaczająca jednostce perspektywę poznawczą, a sama perspektywa jest niczym innym jak grupowo zorganizowanym oglądem rzeczywistości społecznej (por. Ziółkowski, 1981). W takim rozumieniu mogę przyjąć, że grupa nauczycieli akademickich jest dla

pracownika naukowo-dydaktycznego grupą odniesienia, której istnienie jest warunkiem koniecznym wykształcenia się w jednostce takiego sposobu postrzegania i definiowania otoczenia społecznego, który charakteryzował będzie nauczycieli. Grupa taka nie służy porównaniom statusów czy osiągnięć ani też nie stanowi źródła norm, wyznaczających zakres dozwolonych i niedozwolonych działań (nie jest więc ani grupą odniesień porównawczych ani normatywnych, por. Łoś, 1976). Grupa odniesienia dostarcza ram dla postrzegania i interpretowania reguł (norm), działań i zjawisk (por. Shibutani, 1962), a przyjęcie jej perspektywy ma jednostce umożliwić dokonywanie rozstrzygnięć w sytuacjach nowych czy skomplikowanych (por. Shibutani, 1962, 1972). W przypadku nauczycieli jest to grupa uczestnictwa, do której pracownik akademicki nie musi aspirować o tyle, że formalnie jest jej członkiem, natomiast stara się o akceptację ze strony pozostałych członków, wykazując, że jego sposób definiowania sytuacji jest zbieżny z przyjętym w grupie. W procesie stawania się nauczycielem wybieranie grupy odniesienia jest procesem, ponieważ wymaga przeniesienia odniesienia, czyli początkowego wyboru, a następnie zmiany grupy. Poprzednia grupa odniesienia czy to studentów, czy pracowników z poprzedniego miejsca pracy traci powoli swoje znaczenie w miarę jak jej ramy postrzegania rzeczywistości społecznej stają się nieadekwatne do interpretacji nowych sytuacji. Zakończone sukcesem przeniesienie odniesienia ma miejsce, kiedy dochodzi do przekładalności perspektyw poznawczych z członkami nowej grupy odniesienia. Taka sytuacja według fenomenologów cechuje w ogóle myślenie potoczne, które między innymi oparte jest właśnie na przekładalności perspektyw (*reciprocity of perspectives*; Schutz, 1982). Wyłonione w analizie pojęcie, jest zbieżne z tą ideą fenomenologiczną o tyle, że i tu na przekładalność perspektyw składają się dwie idealizacje. Pierwsza, dotycząca założenia o wymienialności punktów widzenia, czyli przekonania, że każdy członek grupy (odniesienia – nauczycieli) widziałby to samo zjawisko, tą samą osobę i ten sam obiekt, gdyby zamienił się miejscem z innym członkiem grupy. Druga idealizacja odnosi się do systemów zgodności i opiera się na założeniu, że każdy członek grupy nauczycieli interpretuje otoczenie, typifikuje jego elementy i odbiera je jako identycznie (lub prawie identycznie) znaczące dla niego tak jak dla każdego innego nauczyciela z jego grupy. Jednak przekładalność perspektyw jako zwieńczenie procesu przenoszenia odniesienia dotyczy sposobów postrzegania

przede wszystkim pewnej tylko klasy zjawisk, w moim badaniu związanych z szeroko pojętą pracą, ze światem akademickim i naukowym. To, co przyjmowane przez nauczycieli akademickich za oczywiste (*taken for granted*), wszystkie schematy interpretacyjne i doświadczenia poznawcze składające się na zasób wiedzy podręcznej (*stock of knowledge at hand*) danej grupy, odnoszą się do określonego fragmentu rzeczywistości, do wytwarzania intersubiektywności substancjalnej pracy nauczycieli akademickich. Tym czasem koncepcje fenomenologiczne nie ograniczają się do obszaru rzeczowego, charakteryzują myślenie i postrzeganie każdego człowieka, sposoby, w jakie odbiera i organizuje poznawczo rzeczywistość w całości, a nie w jej fragmencie (por. Schutz, 1982; Berger, Luckmann, 1983).

Jeśli chodzi o kategorię grupy odniesienia w moim badaniu to można przyjąć, że odpowiada zamysłowi Tamotsu Shibutaniego, natomiast trudno jest jednoznacznie orzec czy jest ona także bliska idei innego orientującego (*orientational other*) zaproponowanej przez Manfreda Kuhna (1972). O ile grupa odniesienia wyznacza perspektywy interpretacji określonych zjawisk, należących do pewnej klasy bądź przynależnych do pewnego fragmentu rzeczywistości społecznej (życia zawodowego, rodzinnego itp.), a tym samym wpływa tylko fragmentarycznie na całokształt percepcji człowieka (por. Ziółkowski, 1981), o tyle inny orientujący ma wywierać wpływ niezależnie od aktualnie pełnionej przez jednostkę roli, kształtując trzon jej osobowości (Ziółkowski, *ibidem*). Można oczywiście przypuszczać, że długotrwałe pozostawanie pod wpływem grupy odniesienia (nauczycieli) może zacząć oddziaływać na całokształt osobowościowy i ogólną perspektywę poznawczą jednostki, stając się tym samym jej innym orientującym, jednak ta teoretyczna sugestia nie posiada żadnego empirycznego uzasadnienia w moim badaniu i ma charakter czysto hipotetyczny.

7.2. Proces tworzenia roli

Z chwilą podjęcia pracy na uczelni, pracownik akademicki dowiaduje się o ogólnej charakterystyce roli naukowo-dydaktycznej, jaką będzie pełnił. Złożoność oczekiwań i obowiązków, jakie stanowią o specyfice tej roli oraz wstępna antycypacja kariery (patrz podrozdz. 7.6) prowadzą do **rozdzielenia**

zadań zawodowych i przyporządkowania ich dwóm wydzielonym rolom, roli nauczyciela i naukowca, po czym następuje najczęściej wybór ważniejszej (**prymaryzacja roli**), z punktu widzenia danego pracownika:

Tak się wydaje, że nie ma, co robić, ale jest mnóstwo do zrobienia [...] a jak się chce w ogóle jakoś postępy robić i rozwijać się zawodowo, to trzeba sobie na początku odpowiedzieć, co się chce robić, kim się chce być.

Początkowo może nie jest źle, ale potem można zrozumieć, dlaczego karierę tu (na uczelni – przyp. autora) robi się tak powoli (...), jest tyle obowiązków, że musiałem wybierać, czemu chcę się bardziej poświęcić, czy ma to być nauka, czy uczenie.

Rozróżnienie to jest o tyle ważne, że nadaje określoną istotność roli nauczyciela i wpływa zarówno na dalsze wypełnianie tej roli, jak i w ogóle na przebieg całego procesu stawania się nauczycielem. Przyznanie pierwszeństwa działaniom naukowym powoduje, że pełnienie roli nauczyciela traktowane jest jako obciążenie, a kreowanie roli nauczyciela ogranicza się do poszukiwania sposobów minimalizowania nakładów (czasu, energii, uwagi) koniecznych do jej realizowania. Natomiast wybranie roli nauczyciela jako najistotniejszej dla pracownika akademickiego czyni go bardziej kreatywnym i zaangażowanym w jej wypełnianie. Istnieje także możliwość, że obie role zostają przyjęte jako jednakowo istotne, a pracownik stara się pogodzić wszystkie obowiązki w równym stopniu. Jest to jednak sytuacja o tyle sporadyczna, że nawet dążąc do wypełniania obu ról z równym zaangażowaniem, pracownicy mają tendencje do choćby nieznacznego przenoszenia akcentu uwagi na jedną z nich.

Myślałam, że wszystko pogodzę, ale z czasem sama spostrzegłam, że coraz więcej czasu poświęcam zajęciom, a praca doktorska coraz wolniej szła naprzód.

Po dokonaniu rozdzielenia zadań i prymaryzacji roli, następuje określenie celów działania dydaktycznego ze względu na wybraną **rolę prymarną** i takie

dobranie strategii nauczania, które cele te pozwoli osiągnąć. Dobranie strategii nie jest jednak aktem jednorazowym, zaczyna się w momencie prowadzenia pierwszych zajęć i trwa jeszcze od kilku do kilkunastu kolejnych lekcji. W tym czasie dochodzi do uświadomienia sobie faktycznych oczekiwań związanych z rolą:

Stajesz przed studentami i rozumiesz, i to jest takie głupie, bo w zasadzie oczywiste spostrzeżenie, tyle, że ty to rozumiesz dopiero teraz jak oni na ciebie patrzą, no rozumiesz już, że jesteś tu po coś, że oni oczekują, że coś powiesz, że poprowadzisz te zajęcia, że to jest kurcze twój obowiązek i nie ma to tamto.

W efekcie takiego uświadomienia pracownik akademicki interpretuje oczekiwania studentów i uznaje, że ich najwyraźniejszym elementem jest wejście w posiadanie określonego zakresu i rodzaju wiedzy. Z tym tylko, że pracownik, który wybrał własny rozwój naukowy, koncentruje się i obiera za podstawowy cel roli nauczyciela, przekazywanie (dostarczanie) tej wiedzy, natomiast pracownik, dla którego najistotniejsze jest nauczanie, zwraca uwagę przede wszystkim na efekty przekazywania wiedzy, interesuje się tym, co studenci po jego zajęciach będą wiedzieli, a nie tylko tym, czego się na tych zajęciach dowiedzą:

Chciałem zrobić wszystko, żeby coś z tych zajęć wynieśli, żeby wiedzieli i umieli chociaż trochę tą wiedzę zastosować.

Przychodzą przecież nie po to żeby sobie posłuchać, ale żeby nabywać jakieś umiejętności, no to ja tak ich muszę nauczać, tak wtedy sobie myślałam (śmiech), żeby oni, no, no żeby to faktycznie potem umieli.

Konsekwencją obranej **strategii realizacji roli** są konkretne działania i rozwiązania, jakie pracownik naukowy wykorzystuje na zajęciach. Skoncentrowani na samym dostarczaniu wiedzy, opierają się głównie na zadawaniu zadań domowych, przydzielaniu referatów dla poszczególnych

studentów czy przekazywaniu listy lektur, których omawianie przypada na następnych zajęciach studentom:

Przydział referatów to było dobre wyjście, ode mnie nie wymagało dodatkowego czasu, a zajmowało całe zajęcia. Lektury też na początku były dobre, ja i tak je znam, na zajęciach wyznaczałem tylko, kto, jaki rozdział omówi.

Inaczej przygotowują się do swojej roli pracownicy zaangażowani w nauczanie, starając się nie tylko gromadzić wiedzę do zajęć, ale także obmyślać sposoby ciekawego i efektywnego jej prezentowania. Są oni jednocześnie bardziej skłonni do kontrolowania rezultatów nauki poprzez sprawdziany, kolokwia czy odpytywania:

Wymyślałam różne sposoby na to, żeby było ciekawiej, chciałam dawać większą swobodę tak, żeby sami sobie regulowali, co i kiedy się chcą uczyć, no, ale musiałam potem to jakoś weryfikować, czy to przynosi efekty...

Bez względu na obraną **strategię nauczania**, pracownicy przygotowują także **strategię prezentacji siebie** na zajęciach, prowadzenia interakcji ze studentami. Ze względu na to, że w tym początkowym okresie pracownicy naukowcy w znacznie mierze podzielają jeszcze perspektywę poznawczą ze swoją przeszłą grupą odniesienia (pracowniczą lub przede wszystkim studencką), prezentują siebie jako bliższych studentom niż nauczycielom akademickim. Oznacza to, że podkreślają na przykład niewielką różnicę wieku, wspólne zainteresowania. Często podejmują także dyskusję na bieżące, interesujące młodzież tematy. Oto przykład z notatek z obserwacji:

Po wejściu do sali (nauczyciel) podchodzi biurka, zdejmuje kurtkę, wyjmuje książki z plecaka i gazety, uśmiecha się, patrząc w stronę dziewczyn i mówi 'przyjeżdża ktoś z Wu Tang Clan (grupa muzyków wykonujących rap), do Warszawy, słyszeliście?'. Ktoś odpowiada, że słyszał i podaje datę przyjazdu, klika osób jest zdziwionych tą informacją i zaczyna

się dyskusja na temat tego czy bilety na koncert będą jeszcze dostępne, wtedy włącza się (nauczyciel) 'chyba już nie ma, ale można na dziko (śmiech), ale nie wiem czy RZA (czołowy muzyk grupy) też będzie?', pada odpowiedź, że ...

Prezentowanie siebie jako bliskiego studentom przejawia się także w stroju, który często jest w tzw. młodzieżowym stylu, podobnie fryzura, akcesoria (jak na przykład plecak, czapka) oraz ozdoby jak choćby kolczyk w nosie, bądź w uchu (u mężczyzn) sugerują podobieństwo do studentów. Bardzo ważny jest także język, jakim posługują się pracownicy akademicy w takiej sytuacji. Jest on raczej nieformalny, bezpośredni i zawierający zwroty charakterystyczne dla kultury młodzieżowej (np. spoko, luzik, siemanko, szacuneczek, zajawka itp.). Jednak nie tylko wymienione zwroty służą prezentowaniu siebie jako bliskiego studentom. W wypowiedziach bardzo często pojawia się określenie 'my' w odniesieniu do pracownika i studentów oraz 'oni' w odniesieniu do nauczycieli akademickich. Z obserwacji:

...dyskusja na temat zaliczenia trwa, pada pytanie o to, czy kolokwium jest w ogóle konieczne, nauczyciel odpowiada „No raczej tak, konieczne, wymagają tego, ja wiem, że byśmy (podkr. autora) tu sobie dali radę bez testów, ale oni (wskazanie ruchem głowy w stronę sal pracowników) chyba na to nie pójdą.

Taka forma wyróżnienia na 'my' tutaj na zajęciach i 'oni' tam nauczyciele, powtarza się bardzo często także podczas rozmów ze studentami na temat studiowania, obyczajów panujących na uczelni, wymiany spostrzeżeń czy omawiania nauczycieli, którzy byli także wykładowcami pracownika akademickiego:

Często wtedy rozmawiałem sobie ze studentami, tak na początku jeszcze zajęć, o tym, co się zmieniło na uczelni, z kim mają zajęcia, bo przecież w większości, to mają z tymi (nauczycielami – przyp. autora), co i ja miałem, jest co powspominać.

Poprzez taki sposób prowadzenia interakcji ze studentami i prezentowania siebie, pracownicy akademicy dążą do pokazania, że ich sytuacja jest podobna, że to, co niekorzystne z perspektywy studentów (np. kolokwium) jest wymogiem innych nauczycieli, a nie tego właśnie pracownika, który dąży do integracji i porozumienia. Ponadto zdarza się, że w sytuacjach interakcyjnie trudnych jak zaliczenia, egzekwowanie pracy czy zadawanie zadań domowych, pracownicy akademicy starają się pokazać, że to nie jest ich pomysł, że też są w trudniej sytuacji i mają obowiązki, wyznaczane przez innych nauczycieli. Taka strategia prezentacji siebie prowadzona jest w podobny sposób zarówno przez pracowników wybierających rolę naukowca, jak i tych bardziej zaangażowanych w nauczanie, z tym, że ci pierwsi są nieco bardziej powściągliwi w podkreślaniu bliskości ze studentami (opowiadają na przykład o swojej pracy badawczej, prezentują siebie jako osoby dojrzałe), ale i częściej przenoszą odpowiedzialność za wymagania wobec studentów na innych nauczycieli. Na zajęciach starają się, więc wejść w relacje ze studentami na tyle dobre, aby ułatwiały im prowadzenie nauki i minimalizowały konieczne nakłady osobiste. Natomiast pracownicy wybierający rolę nauczyciela i starający się realizować ją poprzez wskazywanie bliskości ze studentami, częściej okazują postawy młodzieżowe, ale jednocześnie częściej biorą na siebie odpowiedzialność za wymagania (które niejednokrotnie sami wprowadzają jako np. weryfikacje wiedzy).

Strategia prezentacji oparta na budowaniu bliskiego kontaktu ze studentami utrzymywana jest do momentu wystąpienia **fiaska strategii**, czyli sytuacji, w której sposób prowadzonych działań przyniósł dla pracownika akademickiego efekty przeciwne do zamierzonych. Zdarza się to, kiedy na przykład osoby mające wygłosić referat na zajęciach nie przyszły albo studenci nie przygotowali się, a tym samym przeprowadzanie zajęć wymaga aktywności pracownika:

...no i się naciąłem kiedyś taką praktyką (zadawania referatów – przyp. autora), bo mi nie przyszły te osoby. Ja się nie przygotowałem, a zajęcia trzeba było przeprowadzić,

kręciłem coś fatalnie, było chyba łatwo zauważyć, że nie wiem, co mówić [...], to była nauczka.

Może się także zdarzyć, że studenci wykorzystają nadmiernie, w odczuciu pracownika, jego otwartość i bliskość i zaczną go oszukiwać, ignorować lub przestaną traktować jego zajęcia poważnie, będą wymagać ulgowego traktowania bez żadnego wkładu własnej pracy, co spotka się z dezaprobatą pracownika naukowego:

No zrozumiałam, że mnie w balona robią, nie przychodzą na warsztaty, nie wykonują ćwiczeń...

Takie sytuacje powodują, że pracownik akademicki uznaje dotychczasową strategię za nieadekwatną i niezapewniającą pożądanych efektów. Dokonuje wtedy **rewizji strategii** i sposobów realizacji roli nauczyciela, często prosi także o radę i pomoc starszych nauczycieli. Rezultatem jest zmiana postępowania, która niekoniecznie prowadzi do wykształcenia postawy bardziej surowej i wymagającej, choć i taka się pojawia, zwłaszcza wtedy, kiedy pracownik poczuł się wcześniej wykorzystany i/lub urażony przez studentów:

Nooo, koniec pogrywania powiedziałem sobie, wy mi tak, to ja wam tak. I skończyły się pogaduszki na ćwiczeniach zamiast niego przyszedł rygor, ale to na ich życzenie i tak teraz myślę, że na ich korzyść, w końcu się uczą (uśmiech).

Na ogół jednak zmiana strategii opiera się na przejściu od prezentowania siebie jako bliskiego im podobnego do prezentowania siebie jako osoby o innym statusie, należącej do innej grupy. Ze słownika pracownika akademickiego znikają wtedy terminy młodzieżowe oraz tendencja do lokowania siebie wśród studentów, w nowej sytuacji wyrażenie 'my' oznacza już grupę pracowników naukowo-dydaktycznych. Często zmienia się także strój, który bardziej ma przywoływać skojarzenia z wykładowcą niż kolegą. Sposoby prowadzenia rozmowy bardziej formalizują się, co niekoniecznie musi oznaczać powagę i nieprzychylny nastawienie do studentów:

Nadal uśmiechałam się i żartowałam ze studentami, ale robiłam to z innej pozycji, z dystansem i rozważą...

Sama rewizja strategii wymaga od pracownika naukowego zaangażowania uwagi i powtórnego namysłu nad pełnionymi rolami. Może się zdarzyć, że następują **korygujące prymaryzacje ról**, które powodują wzrost znaczenia roli dotychczas marginalizowanej albo zupełne odwrócenie istotności. Pracownicy mogą na przykład odkryć, że nauczanie jest zajęciem ciekawym, dostarczającym stymulacji poznawczej, albo odwrotnie, że praca naukowa jest ważna i potrzebna także dla celów dydaktycznych.

Nowa strategia zostaje wprowadzona w życie i dopracowywana pod wpływem doświadczeń. W tym momencie mogą pojawić się **kontrolerzy ról**, **czyli** inni nauczyciele, których zadaniem jest ocenienie działań naukowych pracownika. Mogą to być osoby wyznaczone do tego zadania w sposób formalny, przychodzące na hospitacje i kontrolujące przebieg zajęć albo osoby chcące pomóc z własnej woli lub wcześniej poproszone o poradę czy wsparcie. Kontrolerzy ról starają się poprzez swoje uwagi ukształtować pracownika, podsunąć mu grupowe instrukcje do wypełniania ról, dostosowując sposoby jej pełnienia do wymogów organizacyjnych. Pracownicy akademicy uwzględniają krytykę, choć uwagi i oceny po hospitacjach traktowane są raczej jako pewne wymagania, a nie rady, co do sposobów działania:

Były jakieś zastrzeżenia [...], ale to wyrwane zupełnie z kontekstu, jak się nie zna tej grupy (dziekańskiej studentów), to nie wiele można powiedzieć, tak obserwując. No żadne to nie były konstruktywne uwagi tylko takie generalne, dla mnie nie miały wartości, a i myślę, że sam doktor (hospitujący – przyp. autora) niespecjalnie był szczęśliwy, że musiał przyjść do mnie na zajęcia (uśmiech).

Formalni kontrolerzy ról są słabiej zaangażowani i zajmując się z polecenia oceną pracownika, nie przykładają dużej wagi do swojego zadania, co w konsekwencji zmniejsza ważność ich ewentualnych uwag dla ocenianego pracownika. Zupełnie inaczej ma się sytuacja, kiedy kontrolerem ról jest osoba bezpośrednio poproszona o to przez pracownika akademickiego lub sama

oferująca pomoc. Stara się ona przekazać własne doświadczenia, podsuwać praktyczne rozwiązania trudnych sytuacji. Uwagi takich osób są uwzględniane przez pracowników i wywierają duży wpływ na kreowaną rolę. Pracownik akademicki stara się połączyć własne spostrzeżenia, wymogi formalne i uwagi kontrolera tworząc **całościową koncepcję roli, czyli** taką, która będzie zapewniała ciągłość prezentowania siebie przez cały czas trwania kariery nauczyciela, która będzie kompromisem pomiędzy normatywnymi regulacjami i grupowymi wymogami roli, a indywidualnymi aspiracjami i poglądami pracownika akademickiego:

Nadszedł czas żeby to uporządkować [...], wyciągnąć wnioski i wyznaczyć sobie wyobrażenie na przyszłość, tak żeby można uczyć, robić to tak, żeby nikt się już nie czepiał, ale jednocześnie mieć z tego przyjemność.

To nie jest łatwe, ale da się nauczać w taki sposób, żeby samemu się z tego ciągle czegoś uczyć i żeby to potem wykorzystywać w czysto naukowych pracach, ja na zajęciach inspiruję i sam się też inspiruję.

Rola nauczyciela kreowana zgodnie z przyjętą całościową koncepcją ma zapewniać pracownikom akademickim pozytywny przebieg kariery, zapobiegać napięciom związanym z jednoczesną pracą naukową i dydaktyczną. Ale ma też uczynić pracownika akademickiego pewnym tego, co robi, a przez to **odpornym na oceny** ze strony studentów. W początkowym okresie, kiedy pracownik poszukuje najodpowiedniejszej dla niego strategii realizacji roli, studenci są dla niego ważnym źródłem ocen jego działania. Oceny te odbierane są przez niego bezpośrednio na zajęciach poprzez obserwację zachowań, ale również podczas pełnionych dyżurów, przy czym wskaźnikami oceny mogą być nie tylko wyrażane przez studentów wprost opinie, ale także zachowania niewerbalne:

Trudno było ich (studentów – przyp. autora) zachęcić do współpracy, zupełnie nie byli zainteresowani tym, co się dzieje

na zajęciach [...] wiedziałam, że coś robię źle tylko nie wiedziałam co...

Innym wskaźnikiem dla pracownika akademickiego może być frekwencja, tak na zajęciach jak i na dyżurach, która świadczyć ma o zainteresowaniu studentów, przy czym frekwencja traktowana jest często nie tylko jako wyraz zaciekawienia nauczonym przedmiotem, ale bardziej personalnie, jako przejaw uznania dla pracownika:

...z jednej strony to było dobrze, bo miałem spokój na dyżurach. Ale, no nie wiem, to dziwnie się czuje jak do innych przychodzą tłumy, no nie no może przesadzam, ale dużo studentów przychodzi [...], a do ciebie nikt. Może to taki przedmiot [...], ale może po prostu mnie nie polubili, chociaż się starałem...

Innym jeszcze wskaźnikiem ocen są oficjalne ewaluacje, które wprowadzone zostały na niektórych uczelniach. Studenci, wypełniając specjalne kwestionariusze oceniają prace swoich nauczycieli, a następnie oceny te są zliczane i przedstawiane bądź to na specjalnych zebraniach, bądź przy okazji rad wydziałów, instytutów czy katedr. Pracownicy akademicy, którzy są w fazie przed stworzeniem strategii realizacji roli przykładają dużo uwagi takim ocenom. Po pierwsze, taka ewaluacja traktowana jest przez nich jako forma rozliczenia z wypełnianych obowiązków dydaktycznych i stanowi źródło obaw o ewentualne sankcje formalne ze strony przełożonych, a po drugie jest źródłem odniesień dla kształtowania autoidentyfikacji (patrz podrozdz. 7.3) i porównań z innymi pracownikami:

Przecież to jest fatalne, takie oceny (złe – przyp. autora), to jest tak jakby ci wprost powiedzieć „jesteś beznadziejna” albo w zasadzie to inaczej „jesteś najgorsza”, bo ma się powiedzieć najniższe te oceny wśród innych.

Złe oceny mogą stanowić stymulację dla rewizji dotychczasowej strategii i do poszukiwania przez pracownika akademickiego krytyków roli, którzy mogliby

pomóc w stworzeniu jej koncepcji. Kiedy jednak całościowa koncepcja roli zostanie już wykreowana w toku licznych modyfikacji, działania na zasadzie prób i błędów oraz konsultacji ze znaczącymi innymi, wtedy zapewnia ochronę przed ocenami. Nauczyciel przestaje przejmować się negatywnymi opiniami, w takim stopniu, jak miało to miejsce wcześniej, to znaczy jego reakcje na oceny negatywne są raczej deklaratywne niż wyrażające faktyczne przejęcie się sytuacją:

No co miałem powiedzieć (na złą ocenę w oficjalnej ewaluacji – przyp. autora)? ‘No tak, no postaram się to zmienić’ i takie tam, inaczej powiedzieć przecież nie wypadało.

Co więcej nauczyciel przyjmuje własne interpretacje takich ocen, które nie pozwalają mu uznać, że główne przyczyny negatywnych opinii studentów są wynikiem jego działań. Takie interpretacje są elementem zasobu wiedzy podręcznej (patrz podrozdz. 7.1 – Wnioski) jego grupy odniesienia i służą nie tylko objaśnianiu sobie powodów złych ocen, ale także wspieraniu interpretacji innych członków grupy. Z obserwacji:

Rozmowa dwóch nauczycieli A i B po omówieniu wyników ewaluacji pracowników.

A: No i czym się zajmujesz?

B: No nie wiem, co my takie słabe mamy te oceny?

A: Bo sobie kreślą, co im przyjdzie do głowy.

A: To jest jak test wypełniony losowo, bezmyślnie tak piszą.

Inna sytuacja:

Nauczyciel Z idzie na zajęcia, w ręku trzyma kopertę z kartami ewaluacyjnymi, na korytarzu spotyka nauczyciela Y.

Z: Cześć, już po zajęciach?

Y: Tak, nareszcie. A ty co, jeszcze przed tobą?

Z: No. Ostatnie dzisiaj, skrócę, bo będą mieli jeszcze wypełnianie (pokazuje kopertę)

Y: A no tak, ja już mam z głowy, pewnie mi nie darowali spóźnień (śmiech)

Z: Ale to w ogóle bezsens jest, czemu to służy, że tylko odreagowują tym po nieudanych kolokwiach.

Y: Ja się już przestałam tym przejmować, jak tylko zobaczyłam, jak to jest skonstruowane. Wpisują, a ja i tak wiem swoje (chwila milczenia). A byłeś u Nowaka, miał mi coś zostawić...

Nauczyciel nie przejmuje się negatywnymi ocenami od studentów, ponieważ, po pierwsze, nie czuje z ich strony zagrożenia dla swojej organizacyjnej pozycji, a po drugie, interpretuje takie oceny, jako nieodnoszące się bezpośrednio do jego osoby. Wytworzona i podtrzymywana całościowa koncepcja roli powoduje, że jego strategie nauczania i prezentacji siebie są niepodważalne z pozycji studenta i trudne do zmiany przez innych członków grupy odniesienia.

Wnioski

Rola nauczyciela jest kreowana w toku interakcji ze studentami jako głównymi tej roli odbiorcami. Działania pracownika naukowego służące wypełnianiu obowiązków dydaktycznych, mogą zostać podjęte analitycznie z perspektywy dramaturgicznej. Pełnienie zadań nauczycielskich, a przede wszystkim prowadzone zajęcia, można uznać za występy, w których pracownik naukowy odgrywa rolę nauczyciela przed publicznością, którą są studenci. W początkowym okresie rola nauczyciela jest raczej narzucana (por. Goffman, 1981) pracownikowi przez studentów, którzy oczekują tego ze względu na kontekst sytuacji. Pracownik naukowy wchodząc do Sali zdaje sobie sprawę, że studenci (publiczność) przyszli tutaj na zajęcia (występ), a jego zadaniem jest ich przeprowadzenia (odegranie roli). Do uwierzytelnienia odgrywanej roli, pracownik akademicki wykorzystuje scenografię, sale dydaktyczną, która zaprojektowana jest w sposób skupiający na nim (aktorze) uwagę odbiorców (widzów). Ponadto posiada on cały zestaw rekwizytów, elementy fasady osobistej, umożliwiające nawiązanie kontaktu z publicznością i odpowiedzi na

ich oczekiwania w sposób wybrany przez kreatora roli (odgrywanie roli nauczyciela, ale z kolczykiem w nosie, z młodzieżowym sposobem bycia itp.). Pierwszy okres, kiedy rola narzucona jest przez oczekiwania partnerów interakcji (studentów), pracownik naukowy okazuje w swojej grze dystans do roli (*role-distance*; por. Goffman, 1972, 1981). Pracownik naukowy, swoim ubiorem i zachowaniem pokazuje, że nie identyfikuje się do końca z odgrywaną rolą, że pewne „reguły przedstawienia” zostały nakazane, on zaś podejmuje je z powątpiewaniem. Ma to służyć zjednaniu sobie publiczności i wciągnięciu jej w bardziej aktywne współtworzenie przedstawienia, jak na przykład poprzez przygotowywanie referatów (scenariuszy kolejnych przedstawień). Studenci stosują praktyki ochronne (por. Goffman, 1981) w celu podtrzymywania przedstawienia-interakcji, na trwaniu, której zależy obu stronom o tyle, że pozwala utrzymywać identyfikację partnerów (tak student jak i nauczyciel nie mogą istnieć bez zajęć). Dlatego w sytuacjach, kiedy autentyczność roli nauczyciela mogłaby zostać podważona przez ujawnienie na przykład nieprzygotowania pracownika akademickiego do zajęć, studenci nie wyjawiają swoich spostrzeżeń i choć te mogą zostać zauważone przez prowadzącego lekcję, trwa ona nadal. Wraz ze zmianami w koncepcji roli, pracownik akademicki zmienia zbiór rekwizytów, a wynosząc doświadczenie z wcześniejszych przedstawień, stara się sprawniej zarządzać posiadanymi środkami ekspresji w celu wzmocnienia wrażenia publiczności i efektywności przekazu. Można także uznać, że nauczyciel z wykreowaną całościową koncepcją roli, sam zaczyna narzucać rolę studentom, a tym samym odwraca wcześniejszą sytuację. To on teraz formułuje oczekiwania wobec roli studenta, a tym samym oceny studentów nie są już tak istotne, ponieważ to nie one konstytuują występ.

Przyjęcie perspektywy dramaturgicznej Goffmana ma jednak znacznie ograniczenia. Po pierwsze dlatego, że kreowanie roli nauczyciela, prowadzenie zajęć czy w ogóle interakcje ze studentami są formami przekazu intencjonalnego, wynikającego niejednokrotnie ze świadomych decyzji jednostki, kiedy tym czasem Goffman zajmuje się głównie niewerbalnymi ekspresjami prezentowanymi przy okazji komunikacji słownej (*expressions given off*; por. Ziółkowski, 1981). Po drugie, analiza dramaturgiczna odnosi się i jest adekwatna w zastosowaniu przede wszystkim do interakcji zmiennych, przelotnych (por. Ziółkowski, 1981), a w sytuacji kreowania roli nauczyciela

mamy do czynienia z interakcjami regularnie powtarzającymi się, występującymi w stałej dekoracji, a przez to ograniczającymi możliwości szybkiej zmiany repertuaru środków ekspresji.

Mimo to podjęcie zrekonstruowanego procesu kreowania roli z perspektywy dramaturgicznej, wydaje się zabiegiem korzystnym i umożliwiającym bardziej obrazowe zrozumienie jego złożoności.

7.3. Proces identyfikowania siebie

Dwa wcześniej omówione procesy odwołują się do stawania się nauczycielem akademickim w dwóch wymiarach. Pierwszy to w największym skrócie nabywanie sposobów myślenia nauczyciela, czyli przejmowanie perspektywy poznawczej i interpretacyjnej charakterystycznej dla nauczycieli, członków grupy odniesienia. Drugi proces to nabywanie umiejętności działania nauczyciela, a więc takiego prowadzenia interakcji z uczniem, które zapewni nauczycielowi możliwość realizacji roli w określonych organizacyjnych uwarunkowaniach. Ale proces stawania się nauczycielem nie byłby pełny, gdyby jednostka nie zaczęła siebie identyfikować jako nauczyciela. O ile „myślenie” jak nauczyciel, powoduje przede wszystkim to, że inni nauczyciele tak identyfikują jednostkę, a „działanie” jak nauczyciel, że identyfikacja taka pojawia się także u studentów, to dla samego pracownika akademickiego najistotniejsze jest postrzeżenie samego siebie, w swym subiektywnym wymiarze, jako nauczyciela. Oczywiście przebieg procesu przenoszenia odniesienia oraz procesu kreowania roli mają decydujący wpływ na samo-postrzeżenie się, jednak tworzenie własnej identyfikacji jest, jak okazało się w badaniu, osobnym procesem, a nie tylko sumą efektów dwóch wcześniej wspomnianych.

Rozpoczęcie pracy na uczelni jest sytuacją nową dla pracownika akademickiego nie tylko dlatego, że spotyka się on z nowymi zadaniami czy wchodzi w nową grupę, ale także z tego powodu, że przechodzi on zmianę statusu społecznego:

Uświadomiłem sobie, że po dwudziestu...nie no (śmiej), po siedemnastu latach bycia uczniem wreszcie przestałem nim być!

To ciekawa sytuacja, nagle się zamieniasz miejscami i z ucznia stajesz się nauczycielem.

Jest to zmiana bardzo wyraźna, dotycząca niemal wszystkich sfer życia jednostki i sprawiająca, że wiele z rutynowo już podejmowanych działań wymaga nowej interpretacji.

... w domu już chcę, żebyś się wyprowadził, bo z końcem studiów skończyła się opieka, w pracy nowe obowiązki i zadania, których nie znasz, ulgi ci się kończą (śmiech) i płacić za wszystko musisz więcej i to jest kurcze tak z dnia na dzień.

Większość z ról, poprzez pełnienie których człowiek się identyfikował, staje się nieaktualna, natomiast zasadnicza i esencjonalna aktywność, jaką było uczenie się, aktywność, która porządkowała temporalnie każdy dzień, tydzień i kolejne lata, zostaje zastąpiona nową czyli pracą. Ta zmiana aktywności nie pociąga jednak za sobą natychmiastowej i automatycznej zmiany identyfikacji, przejścia od ucznia do pracownika. Młodym pracownikom akademickim, tak praca jak i bycie pracownikiem kojarzy się z zakończeniem okresu młodości i postarzeniem się:

To jest takie inne, to takie już dojrzałe życie, dorosłe.

Te pierwsze wakacje po studiach to były piękne [...], ale potem to się raptownie postarzałem (śmiech), no poważnie od razu mi przybyło lat, jak zrozumiałem, że czas zabawy minął.

W przypadku osób, które pozostają na uczelni bezpośrednio po zakończeniu studiów, **szok dorośnięcia** zostaje zmniejszony poprzez studia doktoranckie. Nadal, choć w ograniczonym zakresie, zachowana zostaje aktywność uczenia się, która powoduje, że rola ucznia nie dezaktualizuje się całkowicie. Bardzo często pozostanie na studiach doktoranckich traktowane jest jako przedłużenie młodości, zapewniające jednostce cząstkową, ale istotną kontynuację wcześniejszej identyfikacji. Innym jeszcze sposobem, przynoszącym

podobne efekty, jest rozpoczęcie lub kontynuowanie wcześniej rozpoczętych studiów na innym kierunku. Bycie studentem czy to studiów doktoranckich, czy innego kierunku powoduje najczęściej, że jednostka postrzega siebie sytuacyjnie i tak też się identyfikuje. Pełniąc rolę pracownika akademickiego, będzie określać siebie jako pracownika, natomiast będąc na zajęciach, na których się uczy, jako studenta. Z obserwacji:

Pracownik akademicki A wchodzi do pokoju, w którym jest inny pracownik B.

A: Cześć! No jak tam? (śmiech)

B: A no jakoś (śmiech). A co ty taki dzisiaj wesolutki?

A: A bo z zajęć wracam

B: Dzisiaj coś masz?

A: Tak, ale to na tych swoich, bo ja dzisiaj studentem jestem!

Komentarz: pracownik A jest studentem ostatniego roku na innym kierunku

Poszukiwanie nowej identyfikacji, która nie byłaby sytuacyjną, ale zapewniała jednostce ciągłość i stałość postrzegania samej siebie związane jest z niepewnością przyjmowania nowych tożsamości. Pierwsza zostaje przyjęta identyfikacja związana z zatrudnieniem. Po przezwyciężeniu szoku dorobienia i zaakceptowaniu zmian w biografii, człowiek jest gotów identyfikować siebie jako pracownika akademickiego, ponieważ jest to dla niego, wynikająca z sytuacji zatrudnienia, konsekwencja samookreślenia.

Wiedziałem wtedy, że jestem pracownikiem uczelni, tak mogłem mówić, bo miałem przecież pracę na uczelni, logiczne.

Jednak bardziej konkretne określanie siebie poprzez kategorie zawodowe wzbudza w pracowniku akademickim niepewność z dwóch powodów. Po pierwsze, dlatego, że jak już wielokrotnie wspominałem, praca w szkole wyższej związana jest z pełnieniem zadań dydaktycznych i naukowych (także organizatorskich, te jednak rozkładają się na zadania powiązane z uczeniem i pracą naukową), a w przypadku pracowników rozpoczynających pracę, role te są traktowane rozłącznie. W takiej sytuacji **niepewność identyfikacji** ma swoje

źródła w dylemacie, która z ról jest bardziej znacząca i jakie ewentualne konsekwencje może przynieść wybór jednej dla pełnienia drugiej:

Jako nauczyciel nie dostanę grantu badawczego, nikt nie weźmie mnie do projektu, bo nauczyciel uczy, a bada naukowiec.

Mógłbym powiedzieć, że jestem naukowcem, no ale większość czasu pracy poświęcam na nauczanie, no więc trudno raczej pominąć to że, no nauczycielem też jestem.

Powód drugi, który stoi za pojawieniem się niepewności w identyfikowaniu się, jest jeszcze istotniejszy. Sprowadza się on do innego dylematu pracownika akademickiego: czy identyfikować się poprzez to, co robię, czy to, co myślę. W tym okresie pracy perspektywy interpretacyjne nadal związane są z przeszłymi grupami odniesienia, a świat postrzegany z punktu widzenia członka tamtej znaczącej grupy, a nie nowej grupy uczestnictwa. Z drugiej jednak strony trudno jest jednostce zignorować to, czym się zajmuje i co zaczyna stanowić dominującą aktywność w jej życiu. Niepewność taka związana jest także z obawą o zaakceptowanie w nowej grupie lub o reakcję grupy przeszłej na konkretne samookreślenie:

No to raczej tak nie bardzo, zaraz po miesiącu pracy biegać do tych wszystkich wykładowców, którzy uczyli całe pokolenia i mówić, że też się jest nauczycielem jak oni.

To trochę tak jakbym się chciał postawić ponad dawnymi kolegami, jakbym im teraz powiedział, że ja to nauczam tam gdzie oni się kiedyś uczyli.

Sytuacja taka powoduje, że pracownicy akademicy najpierw unikają identyfikacji, a z czasem zaczynają się **oswajać z identyfikacją**, przyjmując samookreślenia stopniowo:

*Jestem, można powiedzieć, tak jakby nauczycielem (uśmiech),
tak jakby, bo zaczynam w zasadzie, dopiero...*

Pełnemu przyjęciu samookreślenia nie sprzyja również to, że identyfikacja siebie związana jest z **samooceną**, a ta dokonywana na podstawie interpretacji zachowań innych osób wobec pracownika akademickiego. Krytyczne uwagi ze strony przełożonych i zastrzeżenia do jakości pracy dydaktycznej powodują, że pracownikowi trudniej jest zacząć postrzegać siebie jako nauczyciela:

*Jak się nie umie uczyć, co ci mówią na każdym kroku, to [...]
trudno się uważać za nauczyciela.*

Równie ważne dla samooceny, a przez to identyfikacji siebie są także informacje, jakie pracownik naukowy gromadzi w trakcie interakcji ze studentami. Ich opinia ma bardzo duże znaczenie dla pracownika. Z obserwacji:

Rozmowa dwóch pracownic naukowych A i B

A: No i jak tam ta grupa?

*B: W porządku, ale trudno się przy nich czuć jak nauczyciel
(śmiech)*

A: Dlaczego?

*B: Bo mnie mieli za koleżankę raczej, no, ale, ostatecznie to
jeszcze żadna ze mnie nauczycielka jest.*

Innym jeszcze problemem jest niechęć do identyfikowania się z określonymi działaniami charakterystycznymi dla roli nauczyciela, a przez to niechęć do identyfikowania się w oparciu o tą rolę. Ma to miejsce na przykład w sytuacji, kiedy pracownik naukowy wystawia niekorzystne dla studentów oceny lub nie zalicza komuś zajęć. Taka sytuacja jest o tyle problematyczna, że często jest to sprzeczność pomiędzy powinnością roli (np. oceny według zdobytej ilości punktów na teście), a własną interpretacją: „Sam też kiedyś taki byłem, no to co, będę od razu oblewał?” W samooceniowaniu zarysowuje się tendencja do podejmowania przez pracownika akademickiego aktualnych działań z przeszłej perspektywy, a tym samym uznawania określonych czynności, związanych z rolą nauczyciela jako niepożądanych, dwuznacznych moralnie czy niewłaściwych,

ponieważ są one definiowane z punktu widzenia studenta (przeszłej grupy odniesienia).

Inaczej ma się nieco sytuacja u pracowników akademickich, którzy podejmowali już wcześniej pracę w innym miejscu. Szok dorobienia mają już za sobą, a grupa studentów nie jest dla nich najbliższą z przeszłych grup odniesienia. Dlatego nie mają oni tak dużych dylematów moralnych, nie podejmują swoich działań z perspektywy studentów. Niepewność identyfikacji jest u nich bardziej związana z poczuciem braku wystarczających kompetencji czy zbyt krótkim czasem pracy, aby móc się identyfikować jako nauczyciel. Ponadto, co jest już zbieżne z pracownikami akademickimi bezpośrednio po studiach, problem z samookreśleniem powiązany jest z postrzeganiem ról nauczyciela i naukowca jako odrębnych. Osoby zainteresowane przede wszystkim aktywnością naukową, w pierwszej kolejności zaczynają oswajać się z identyfikowaniem siebie jako naukowca, a przyjmowanie samookreśleń związanych z nauczaniem, uzależnione jest głównie od przemian w postrzeganiu kariery (patrz podrozdz.7.6).

Opisana do tej pory identyfikacja ma **wymiar demonstracyjny**, co oznacza, że chodzi tu zwłaszcza o identyfikowanie się przed kimś (wobec kogoś) innego. Wszystkie dylematy i refleksje zakładają, że dokonana identyfikacja, będzie miała odbiorcę, który może się z nią nie zgodzić, zaprzeczyć jej (stąd obawa o akceptację), który dokona oceny lub konkretnie zareaguje (na przykład nie przyznając grantu badawczego nauczycielowi – jak przypuszczał jedno z rozmówców). Jest więc to identyfikacja traktowana jako fasada, która jeśli zostanie przyjęta, będzie w znacznym stopniu kształtowała postawę ludzi i stosunek całego toczącego społecznego do osoby pracownika akademickiego. Ale jest także drugi wymiar identyfikacji, niezwiązany z aspektem demonstracyjnym i odpowiadający bezpośrednio za postawy pracownika naukowego wobec samego siebie. Analizując swoją biografię, człowiek poszukuje w niej ciągłości, ponadsytuacyjnej istoty, która zapewnia poczucie spójności jaźni: „Przecież ja to coś więcej niż moja praca, to, co mam i co teraz robię”. Tak odkrywana niezmiennosc, traktowana jako prawdziwe „ja” danej osoby, porównywana jest z aktualnymi działaniami czy rolami pod kątem zgodności bądź rozbieżności. Pracownik akademicki bada w ten sposób, na ile jego działania związane z pracą, odbiegają od tego, jaki jest naprawdę (tj. jak czuje i myśli, że naprawdę jest):

Ta praca źle na mnie wpływa, czuję się z nią nieswojo, czuję po prostu, że często robię coś zupełnie wbrew sobie.

Im bardziej dostrzegana jest rozbieżność pomiędzy podejmowanymi działaniami a odczuwaną przez pracownika naukowego niezmienną istotą jego osobowości, tym bardziej będzie on skłonny określać to, co robi wyłącznie jako pracę (nauczyciel - zawód) i zatrzymywać się w procesie identyfikowania siebie na wymiarze demonstracyjnym. Natomiast im bardziej zbieżne są działania z poczuciem prawdziwego „ja”, tym bardziej praca traktowana będzie jako urzeczywistnienie i spełnienie własnej osoby (nauczyciel – ja), a wtedy identyfikowanie siebie osiągnie **wymiar autentyczny**:

To, co robię daje mi ogromną satysfakcję, spełniam tu swoje ideały i mogę powiedzieć, że jestem sobą we wszystkim, co robię.

Nie każdy pracownik akademicki osiąga wymiar autentyczny przy samookreślanii (co może być na przykład związane z tym, że do końca kariery preferuje on rolę naukowca). Jednak dla zamknięcia procesu stawania się nauczycielem, konieczne jest przekroczenie **punktu krystalizacji identyfikacji**, w którym bycie nauczycielem staje się elementem samoświadomości i traktowane jest przez człowieka jako forma ekspresji jego osobowości.

Wnioski

Konkluzja zawarta w tym podrozdziale, a sugerująca, że zamknięcie procesu stawania się nauczycielem, możliwe jest tylko w przypadku autentycznego zidentyfikowania się ze swoją rolą, może przywołać na myśl pedeutologiczne koncepcje o powołaniu do nauczania. Jest to jednak błędne rozumowanie. Zidentyfikowanie się z nauczaniem nie wymaga bowiem w istocie genetycznych czy osobowościowych predyspozycji, ale postrzeganie tychże przez człowieka. Innymi słowy pracownik naukowy, aby osiągnąć punkt krystalizacji

identyfikacji musi czuć, że to, co robi (naucza), jest właśnie tym, co robić chce i do czego się nadaje. A takie poczucie, jak starałem się pokazać w poprzednich podrozdziałach, nie jest „zastane” w człowieku, ale wytwarzane w toku interakcji. Pracownik akademicki czuje, że nauczanie jest tym, co chce robić, jeśli tylko swoje działania i otoczenie społeczne, w którym ono zachodzi, zacznie postrzegać z perspektywy swojej (nauczycielskiej) grupy odniesienia. Ponadto, pracownik ten zaczyna odczuwać, do czego się nadaje, jeśli tylko uda mu się wykreować całościową koncepcję roli, bo to ona będzie warunkiem ocen pozytywnych (potwierdzeń predyspozycji dydaktycznych) i ochroną przed ocenami negatywnymi (zaprzeczeniem tych dyspozycji). Tak więc identyfikacja siebie jako nauczyciela w wymiarze autentycznym, a co a tym idzie krystalizacja tej identyfikacji, jest pochodną przeniesienia odniesienia i wykreowania koncepcji roli. Te jednak nie byłyby osiągalne, gdyby nie progresywny postęp procesu identyfikacji i przesuwanie się pracownika akademickiego od niepewności, poprzez oswajanie aż do identyfikacji. To sprzężenie subprocesów, składających się na stawanie się nauczycielem akademickim, zostało przedstawione graficznie dla lepszego zrozumienia (patrz Rysunek 1). Na przebieg każdego z tych procesów mają jednak wpływ inne jeszcze czynniki, które w mojej analizie zostały ujęte w kategorii i zostaną omówione w dalszej części tego rozdziału.

7.4. Znaczący inni

Na przebieg procesu stawania się nauczycielem istotny wpływ mają także osoby, kształtujące postawy pracownika akademickiego, ukierunkowujące jego działania, wyznaczające ich zakres i sposoby realizacji. Taki wpływ może przybierać jednak różnorodne formy, a tym samym pracownik naukowy może mieć więcej niż jedną osobę istotną dla podejmowanej przez niego aktywności. W analizie wyłoniły się trzy rodzaje znaczących innych dla stawania się nauczycielem ze względu na trzy odmiany wpływu, jaki wywierają.

Pierwszym rodzajem znaczących innych są osoby, których opinie pracownik akademicki musi brać pod uwagę, ponieważ mają one formalnie uregulowane do tego prawo. Są to więc wszyscy zwierzchnicy w strukturze akademickiej, którzy mają za zadanie regulować działania pracowników

akademickich, dbać o przestrzeganie norm i kontrolować wypełnianie obowiązków służbowych podwładnych. Uwzględnianie ocen **formalnych znaczących innych**, jak nazwałem tą kategorię osób, jest ważne dla pracownika nie tylko dlatego, że stanowi warunek trwania i przedłużania zatrudnienia, ale także z tego powodu, że ich opinie są w znaczniej mierze, decydujące o przebiegu kariery. Nierespektowanie zdania tego rodzaju znaczących innych grozi zerwaniem stosunku pracy, a nie zabieganie o ich pozytywną opinie na temat pracownika, może uniemożliwiać mu dalszy rozwój, awans czy zdobywanie uznania w szerszym kręgu naukowym:

Najważniejsze to jak masz poparcie swojego profesora, z nim możesz starać się o wszystko, bez niego będzie ci trudno coś osiągnąć, ale jak masz go przeciwko sobie, no to już w zasadzie możesz kończyć, bo nie zrobisz nic, nikt cię nie opublikuje, nie obronisz doktoratu, nie dostaniesz żadnych badań, grantów.

Sposoby realizowania zadań zawodowych pozostają pod wpływem takich znaczących innych z tego względu, że są przez nich regulowane za pomocą rozporządzeń, przepisów i dyrektyw. Mają one wyznaczać standardy i normy regulujące, ale tylko te działania i interakcje, które wprost powiązane są z obowiązkami zawodowymi. Z tego względu można mówić tu o znaczeniu pośrednim na przebieg procesu stawania się nauczycielem akademickim:

Dziekan jest bardzo istotną osobą, ale przede wszystkim organizacyjnie i no administracyjnie, w takim sensie jest ważny dla nas wszystkich. Ale dziekana, ani nawet prodekanów czy dyrektorów instytutów to nikt nie pyta o sprawy takie interpersonalne, a i oni sami się raczej nie interesują, jakie tam panują stosunki pomiędzy pracownikami czy studentami. Wszystko ma grać, a jak to już od nas zależy (uśmiech).

Drugim rodzajem znaczących innych są osoby, kształtujące aktywność pracowników akademickich poprzez wyznaczanie pożądanych sposobów ich działania oraz formułowanie ocen. Wpływ taki ma charakter nieformalny i

powstaje w sposób spontaniczny, co oznacza, że tak wybór jak i samo posiadanie znaczącego innego, nie jest w tym przypadku w żaden sposób formalnie uregulowane. Także z tego względu wpływ tego rodzaju jest niewymierny i bardzo subiektywny. Dla jednych może ograniczać się do znaczących ocen postępowania:

..i byłem ciekaw co na to powie profesor, jego uznanie już by mi to wszystko rekompensowało.

W innych jeszcze przypadkach wpływ znaczących innych może dotyczyć nie tylko ewaluowania już podjętych działań, ale również doradzania, a niekiedy nawet bezpośredniego ukierunkowywania działania, zanim jeszcze zostało przedsięwzięte:

Czułem się pewniej jak miałem to omówione z doktorem Nowakiem, on mi zawsze coś tam jeszcze podpowiedział, wskazał, co i jak, nigdy mi nie odmówił pomocy.

Podporządkowanie się wpływowi **nieformalnych znaczących innych** jest dobrowolne i wynika z potrzeb pracownika akademickiego, jego aspiracji bądź oczekiwań (np. pomocy ze strony kolegów). Mimo to sama inicjatywa nie koniecznie musi wychodzić od pracownika akademickiego, niekiedy nauczyciele czujący się odpowiedzialni za wprowadzanie nowych do pracy, sami mogą proponować swoje porady czy pomoc. W tym miejscu należy jednak dokonać rozróżnienia na wspierających kolegów i faktycznych nieformalnych znaczących innych. Znaczący inni to osoby, które względnie trwale oddziałują na pracownika akademickiego i których ocena jest istotna nawet, jeśli nigdy nie miałyby być wyrażona otwarcie. Innymi słowy znaczący inny to nie tylko osoba pomagająca, ale przede wszystkim taka, która samą już swoją obecnością modyfikuje postępowanie pozostałych pod jej wpływem:

Nie było go wtedy w kraju, ale mnie to już samo wyobrażenie tego jak by na mnie popatrzył wystarczyło, żeby mieć wyrzuty sumienia.

Znaczący inni są przedstawicielami grupy odniesienia i mogą ze względu na to, pełnić różne zadania. Mogą na przykład podsuwać interpretacje obowiązujących norm i wytwarzać metanormy (patrz rozdz. 7.5) albo ułatwiać pracownikowi akademickiemu przeniesienie odniesienia z poprzednich grup na obecną, stając się przy tym **pośrednikami przeniesienia**. Ale mogą również pomagać w kreowaniu roli nauczyciela i rozstrzyganiu, związanych z nią dylematów, będąc przez to **kontrolerami roli**. Dlatego znaczącymi innymi tego rodzaju zostają wybrane najczęściej osoby z doświadczeniem, które same rozwiązały już podstawowe problemy, związane ze stawaniem się nauczycielem, dzięki czemu traktowane są jako autorytet, cenione za posiadaną wiedzę, ale jednocześnie dostępne interakcyjnie, tj. na tyle bliskie, że można z nimi nawiązać bezpośredni kontakt, a ich wpływ przekłada się na konkretne działania podejmowane przez pracownika akademickiego.

Trzecim rodzajem znaczących innych są postacie, pozostające legendarnymi autorytetami w świecie nauki. Najczęściej są to osoby, z którymi pracownik akademicki spotkał się zaledwie raz lub kilka razy albo też nigdy bezpośrednio się nie spotkał. Jednak na powstawanie wpływu na jednostkę nie wymaga kontaktu bezpośredni, równie dobrze tego rodzaju znaczącym innym może być osoba nieżyjąca. Chodzi tutaj bowiem nie o formułowanie oceny postępowania czy kształtowanie działania w konkretnych sytuacjach, ale o bardziej ogólne oddziaływanie i modelowanie generalnej aktywności, związanej z pełnioną rolą. Taki wpływ „**symbolicznych**” **znaczących innych** odnosi się do traktowania ich jako uniwersalne wzory do naśladowania, autorytety intelektualne i moralne:

Profesor Kowalski zawsze był dla mnie wzorem, który staram się realizować w swojej pracy. On nadawał sens temu, co robię.

Profesor Nowak to jest według mnie najmądrzejszy Polak, jego poglądy są dla mnie kierunkowskazem.

Wiedza na temat tego rodzaju znaczących innych gromadzona jest na podstawie publikacji, biografii, ale także ustnych przekazów odnoszących się

zwłaszcza do opowieści i historii z życia tych osób. Takie opowieści, często mające postać anegdot, przywoływane są w różnych sytuacjach, służąc jako porada, rozstrzygnięcie albo usprawiedliwienie postępowania pracownika akademickiego:

...i wtedy sobie przypomniałem, co w takiej sytuacji mawiał profesor Kowalski [...] co mnie bardzo podniosło na duchu i uspokoiło.

Nie czułam się jakoś szczególnie zażenowana tą sytuacją, ostatecznie, co zresztą wtedy głośno powiedziałam, profesor Nowak też kiedyś zrobił coś zupełnie podobnego, no to skoro on [...], to ja nie miałam już żadnych niepokojów (uśmiech).

Wybór symbolicznego znaczącego innego jest sprawą bardzo indywidualną i w znacznej mierze wynika z naukowych zainteresowań i intelektualnych inspiracji pracownika akademickiego. Niemniej, tego rodzaju znaczący inni mogą oddziaływać nie tylko na konkretnych ludzi, ale także na całe grupy i przenikać do kultury organizacyjnej ich miejsca pracy. Nawiązania do takich legendarnych osób zauważalne są zwłaszcza na poziomie artefaktów. Sale wykładowe i biblioteki mają swoich patronów, przyznawane są nagrody imienia legendarnych ludzi, obchodzone są uroczystości czy organizowane cykliczne konferencje, upamiętniające ich działalność naukową. Takie oddziaływanie poprzez kulturę organizacyjną, dostarcza pracownikom znaczących innych tego rodzaju, ale może także w sposób bardziej bezpośredni przekładać się na działania tak jednostek, jak i grup. Ma to miejsce najczęściej na tych uczelniach (a dokładniej jej wydziałach, instytutach czy katedrach), na których znaczący inny pracuje bądź pracował:

Wszyscy tu jesteśmy pod nieustającym wpływem profesora Kowalskiego, to jest taki nasz wydziałowy 'duch', którego dziedzictwo pozostaje w nas już od dawna.

Symboliczny znaczący inny staje się '**duchem**', kiedy jego dorobek jest w sposób szczególny kultywowany wśród grupy nauczycieli. Bardzo często jest on

wtedy przywoływany za wzór do naśladowania już nie tylko dla pracowników, ale również dla studentów jako przykład człowieka, wyróżniającego się określonymi cechami osobowościowymi. Jego nauki są przekazywane i pielęgnowane tak w nauczanych treściach, jak i w sposobach ich przekazywania, wpływają już nie tylko na indywidualne wybory i działania pracownika akademickiego, ale także na poziom interakcyjny (wyznaczając ogólną formułę przebiegu interakcji) i organizacyjny (odznaczając się w kulturze organizacyjnej) kontekstu procesu stawania się nauczycielem.

Sytuacja, kiedy znaczących innych jest kilku, prowadzi do **segmentacji** rzeczywistości pracy i przydzielania znaczących innych do bardziej konkretnych obszarów działania, co zapobiega powstawaniu sprzecznych wpływów:

Na mój rozwój naukowy to, no to zawdzięczam głównie profesorowi Nowakowi, on mnie kieruje i wyznacza wszelkie horyzonty, ale nauczycielem, takim prawdziwym to stałem się dzięki Kowalskiemu, bo mnie na początku prowadził za rękę i uczył jak uczyć, tak to głównie to jemu dziękuję.

Jeśli jednak zdarzy się sytuacja, kiedy oddziaływania znaczących innych są względem siebie sprzeczne, pracownik akademicki stara się klasyfikować te wpływy ze względu na ich istotność i podejmować takie działania, które pozwolą uniknąć nieprzyjemności. Wtedy właśnie podejmuje wymogi reguł poprzez „metaregulową” interpretację (patrz podrozdz. 7.5) albo wycofuje się z aktywności (na przykład biorąc zwolnienie lekarskie). Najczęściej jednak kieruje się wyobrażeniem oceny nieformalnej i obawą przed nią, dlatego bierze pod uwagę w pierwszej kolejności nieformalnych znaczących innych, a nie symbolicznych.

Wnioski

Człowiek w trakcie swojego życia może pozostawać przywiązany emocjonalnie do wielu osób, a niektóre oddziałując najsilniej, mogą dostarczać wzorów ujmowania świata i definiowania zachodzących w nim zjawisk (Ziółkowski, 1981). Jednak opisani w mojej analizie znaczący inni, nie formują

całości kształtu percepcji jednostki, a tylko ten jej zakres, który odnosi się do pewnej klasy działań, powiązanych ściśle z pracą lub dokładniej z wypełnianiem roli nauczyciela. W takiej sytuacji wyłoniona w badaniu kategoria, najbliższa jest sensowi pojęcia znaczącego innego dla danej roli (*role specific significant other*) stworzonego przez Normana Denzina (1972a) i służącego odróżnieniu takiego rodzaju wpływu, który odnosi się do konkretnej sytuacji i danego kontekstu działania od wpływu transsytuacyjnego, odznaczającego się w całej biografii jednostki. Znaczący inni dla pracownika akademickiego to przede wszystkim osoby związane ze sferą pracy, przedstawiciele grupy odniesienia (por. Konecki, 1992, 2007), którzy dostarczają wzorów interpretacji zjawisk sfery zawodowej oraz są źródłem ocen, poprzez których uwzględnianie pracownik akademicki modyfikuje swoją pracę. Wyróżnienie trzech typów znaczących innych ukazuje złożoność oddziaływań, ale wskazuje także na inny jeszcze aspekt, a mianowicie na **dwa poziomy ważności** danej osoby dla pracownika akademickiego. Pierwszy poziom to uznawanie czyjeś znaczenia ze względu na zajmowaną przez niego pozycję organizacyjną, formalne wymogi podporządkowania albo wymogi obyczaju, które choć nigdzie niezapisane, to nakazują jednak uwzględnić znaczenie danej osoby, na przykład podporządkowanie się asystenta zaleceniom starszego, szanowanego profesora, pomimo, że ten nie ma regulaminowej zwierzchności. Taki poziom można określić jako **deklaratywne** posiadanie znaczących innych, tj. wyrażanie uznania dla opinii i ocen osób, którym z jakichś względów się ono należy. Zbadanie znaczących innych na tym poziomie byłoby zapewne najłatwiejsze za sprawą otwartego pytania o to, czyje oceny są znaczące, kto ma wpływ na wypełnianie ról organizacyjnych itp. (por. Denzin, 1972a). Jednak uzyskane odpowiedzi, pokazywałyby tylko te osoby, które są deklarowane i wskazywane ze względu na powinność uwzględnienia powszechnie szanowanych w środowisku osób lub przez obowiązek podkreślania znaczenia zwierzchników. Jednak wybrane osoby niekoniecznie pokrywałyby się z tymi, które mają rzeczywisty wpływ na działania jednostki, a więc znaczącymi innymi na poziomie **faktycznym**. Odnalezienie takich osób nie jest możliwe poprzez zadawanie pytania, może ukazać się w narracji albo unaocznic obserwatorowi, wymaga wnikliwej analizy i poszukiwania źródeł wpływu na kształtowanie się postaw i działań jednostki. Może się oczywiście zdarzyć, że deklaratywnym i faktycznym znaczącym innym jest ta sama osoba, jednak, jak

już wspomniałem, pośród formalnych znaczących innych, znajduje się wiele osób (od bezpośrednich przełożonych, osoby uznawane z szacunku, aż po władze uczelni), zaś faktycznymi znaczącymi innymi jest osób niewiele, najczęściej jedna, choć istnieje możliwość posiadania znaczących innych symbolicznych i nieformalnych jednocześnie.

Na koniec chciałbym jeszcze podkreślić, że w świetle moich badań znaczący inni nie mogą być utożsamiani z grupą odniesienia, ponieważ ta dostarcza generalnych perspektyw poznawczych, jest organizacją specyficznych sposobów interpretacji właściwych dla określonej grupy (w tym przypadku nauczycieli), natomiast znaczący inni jako jej reprezentanci dostarczają bardziej konkretnych definicji oraz praktycznych sposobów podejmowania perspektywy grupowej.

7.5. Reguły

Poszczególne działania pracowników naukowowo-dydaktycznych, sposoby realizacji instytucjonalnych celów i w ogóle organizacja pracy wyższej uczelni oparta jest na normatywnych uwarunkowaniach wyznaczających zakres pożądanych i niepożądanych zachowań. Także stawanie się nauczycielem akademickim i przebieg każdego z trzech tworzących je procesów posiada swój **wzór normalny**, uznawany za właściwy z perspektywy grupy i służący zachowaniu panujących zasad. Na wzór taki składają się nie tylko uregulowania sposobu nabywania odpowiednich kompetencji przez nowych pracowników, ale również grupowe definicje sytuacji, wyznaczające reguły prowadzenia interakcji, podejmowania działań w konkretnych sytuacjach, obierania celów i dobierania strategii ich osiągnięcia. Poznanie tych reguł jest dla pracownika akademickiego warunkiem zrozumienia oczekiwań formułowanych wobec niego przez otoczenie społeczne w pracy. Ponadto ma zapewnić poczucie adekwatności zachowań i pomóc w stworzeniu poznawczej mapy wymagań stawianych wobec niego:

Jak zaczynasz pracę to nie wiesz wiele [...], a trzeba wiedzieć, o co chodzi, co od ciebie chcą, za co odpowiadasz.

Najpierw pracownik akademicki zaczyna zapoznawać się z formalnymi regułami działania instytucji, z prawami i obowiązkami nałożonymi na osoby o

danym statusie organizacyjnym. Poznaje zakres oficjalnie przyjętych regulacji i dokonuje ich **kategoryzacji** według kryterium obowiązku (trzeba – nie trzeba) i możliwości (wolno – nie wolno). Takie uporządkowanie ma ułatwić odnalezienie się w nowej sytuacji i stworzyć stabilny grunt pod przyszłe działania, które pracownik akademicki będzie podejmował:

Z początku to obchodziło mnie tylko, co muszę robić, to znaczy, co jest moim obowiązkiem w tej pracy i też również to, na co mogę sobie pozwolić, co mi jest wolno...

Ważne było dla mnie dowiedzieć się o jakieś prawne regulacje, no nie wiem, no jakiś regulamin pracy przeczytać (śmiech) Tak, tak ja wtedy szukałam czegoś takiego, żeby mieć pewność, że nie wylecę za coś, czego nie zrobiłam, ale co właśnie zrobiłam a nie mogłam.

Informacje służące poznawaniu i kategoryzacji reguł gromadzone są przeważnie ustnie, w rozmowach i innymi starszymi stażem pracownikami naukowo-dydaktycznymi. Może się jednak okazać, że ci są niewystarczającym lub wątpliwym źródłem informacji, to znaczy przekazują na przykład zaprzeczające sobie wiadomości lub otwarcie przyznają się do swojej niewiedzy w tym zakresie spraw. W takiej sytuacji pracownik akademicki kontaktuje się z pracownikami administracyjnymi lub naukowo-technicznymi w celu uzyskania pisemnych regulaminów:

Chciałem mieć jednak pewność, a nie żałować po fakcie, że nie sprawdziłem (zakresu obowiązków – przyp. autora).

Ale mogą również zaniechać dalszego poszukiwania informacji na temat formalnych regulacji, sugerując się postawą starszych pracowników. W takim przypadku uznają najczęściej, że skoro inni pracują i nie wiedzą dokładnie, jakie są obowiązujące normy prawne to i dla nich taka wiedza jest zbędna:

Nikt nie nie wiedział i każdy się dziwił, że ja się w ogóle tym interesuję, no to przestałem, dziwakiem nie jestem (uśmiech).

Od tego momentu pracownicy akademicy zaczynają poznawać oficjalnie obowiązujące reguły poprzez działanie, to znaczy podejmowanie aktywności i weryfikowanie odnoszących się do niej unormowań już w trakcie realizowania. Ma to znaczenie o tyle duże, że „słowo pisane” przestaje istnieć. Regulacje ustawowe, przepisy wykonawcze i rozporządzenia władz uczelni są odnotowywane w świadomości pracowników akademickich, ale poznawane poprzez rozmowy z innymi pracownikami. Z obserwacji:

Rozmowa pracowników Z (pracownik z dłuższym stażem) i Y (pracownik nowozatrudniony) na temat pracy w rozpoczynającym się semestrze i pensum.

Z: Ty, a ile ja mam godzin do wypracowania?

Y: Nie wiem, coś ze trzysta, czy nie! Czterysta.

Z: A skąd to wiadomo, to jest gdzieś napisane?

Y: No jest gdzieś, na stronie ministerstwa, czekaj, nie wiem

Z: No to, kto to wie jak nikt nie wie (śmiech)?

Y: (śmiech) Nie no, wiadomo to gdzieś jest, zapytaj X (pracownika naukowo-technicznego), to się na pewno dowiesz.

Początkowo pracownicy akademicy nie mają zaufania do takich informacji przekazywanych ustnie, ale obserwując powszechność tej formy wymiany wiadomościami u innych nauczycieli, sami zaczynają się dostosowywać, a z czasem uznawać **pośrednictwo innych** za najwygodniejszy sposób zdobywania informacji. Powoduje to, że kiedy mają wątpliwości, co do właściwych sposobów postępowania, zwracają się do swoich znajomych z grupy nauczycieli. Z czasem, tacy **rutynowi informatorzy** mogą stać się dla pracownika akademickiego znaczącymi innymi, udzielając już nie tylko informacji o obowiązujących regułach, ale przede wszystkim przekazując sposoby odnoszenia się do tych reguł. Wróć do tego zagadnienia w dalszej części rozdziału, a na razie skoncentruję się jeszcze na taktykach gromadzenia informacji przez pracowników akademickich. Oprócz przekazów słownych, ważne jest także uczestniczenie w codziennym życiu uczelni, obserwacja zachowań innych nauczycieli. Tym sposobem, pracownik akademicki dowiadyuje

się o panujących **regułach interakcyjnych**, między innymi o nawiązywaniu kontaktów z innymi ze względu na ich status, prowadzeniu polemiki czy grupowych wymogach nakładanych na jednostkę w określonych sytuacjach. Dowiaduje się o tym, że nie z każdym można rozmawiać w takim samym sposób i w takim samym kontekście:

Z innymi adiunktami można w zasadzie rozmawiać jak się chce (mówi to adiunkt – przyp. autora), asystenta można zagadnąć bez ograniczeń natomiast on już nie ma takiej dowolności w drugą stronę, z profesorem rozmowę to można zacząć w zasadzie tylko w najważniejszych kwestiach i kiedy wyrazi ochotę, no i nie można tak byle gdzie porozmawiać, na pewno nie na korytarzu, nie w każdym pokoju, najlepiej w jego.

Dowiaduje się także o tym jak może prowadzić dyskusje z innymi pracownikami, czyli jak wyglądać powinien uregulowany spór:

(mówi profesor – przyp. autora) Nie no, zwrócenie uwagi niższemu (stopniem naukowym) to w zasadzie zawsze jest traktowane przez niego jak pomoc, życzliwość. Co innego z kimś na równi, to może być już przyczynek do sporu, ale tu o takich sytuacjach nie mówmy, bo profesor się z profesorem nie powinien w ogóle tak przy innych, no sprzeczać. To tylko autorytet obniża. Ale są tacy, no ambitni doktorzy (uśmiech), skłonni do polemiki i można ja podjąć, ale w granicach rzecz jasna szacunku i jakiś reguł naukowych.

Wreszcie dowiaduje się również o oczekiwaniach wobec niego w następstwie konkretnych sytuacji:

To jest taka reguła wzajemności. Jak on mi coś pożyczył, to i ja mu nie odmówię, jak on się na mnie powoływał to i ja powinienem tak zrobić, to bardzo integruje. Chociaż niestety czasem w drugą stronę też działa i nieraz to bardzo zaostrza

spory, ale to też nikogo nie dziwi, bo wiedzą, że to jest 'z wzajemności' (śmiech).

Poznanie tych i innych reguł umożliwia pracownikowi akademickiemu uczestniczenie w działaniach grupy i całej organizacji, pozwala mu rozumieć zjawiska społeczne, zachodzące na około i podejmować aktywność w zgodzie z jej **wzorem normalnego przebiegu**.

Informacje gromadzone poprzez własne obserwacje, a przede wszystkim za pośrednictwem znaczących innych, służą jednak nie tylko poznawaniu zasad, ale także tych zasad interpretowaniu. Dotyczy to zwłaszcza percepcji reguł formalnych, które będąc w większości bardzo ogólnymi, wymagają praktycznego zdefiniowania, tj. przełożenia wymogów na faktyczne działania. Tym samym pracownicy akademicy poznają inny rodzaj reguł, wyznaczających sposoby stosowania reguł oficjalnych po to, aby nauczyć się ich **metaregulowej interpretacji**. Z czasem, to właśnie taka umiejętność redefiniowania regulaminowych zasad i powstające interpretacje, decydują o sposobach i rodzajach podejmowanych przez nauczycieli działań. Procedury nauczania i organizacji zajęć zostają zredefiniowane i stosowane według nowych interpretacji:

Asystenci przygotowują pytania egzaminacyjne, potem zastępują profesora na egzaminie, sprawdzają te prace i wystawiają oceny, a on (profesor – przyp. autora) tylko podpisuje w indeksach. Teoretycznie tak nie wolno, ale mamy taką praktykę od dawna i nikt nie narzeka.

Podobnie każdy inny wymóg formalny, jeśli zredefiniowany, przestaje istnieć w praktyce i choć pozostaje w świadomości działających, to nie jest jednak uważany za obowiązujący, jeśli nie jest tak interpretowany:

[...] mamy pieczętkę z podpisem profesora i wstemplujemy zaliczenia. Tak jest dużo prościej i szybciej, także dla studentów [...] no nie powinno się tak robić oficjalnie [...], ale w dziekanacie to dziewczyny akceptują, przepis przecież nie jest znowu aż tak ważny skoro wszystko gra.

Metaregulowa interpretacja jest więc swego rodzaju objaśnieniem dla pracownika akademickiego, jak powinien on stosować określone reguły, ale także co robić kiedy je łamie lub nawet jak we właściwy (z punktu widzenia grupy) sposób je naruszać. Często, jeśli metaregula nie jest znana pracownikowi, to usiłuje on dokonać porównania z innymi pracownikami, którzy znaleźli się w podobnej sytuacji i z ich reakcji wywnioskować o możliwej redefinicji. Z obserwacji:

Rozmowa trzech pracowników naukowych A, B i C na temat urlopu

A: To co, wakacje wolne.

B: No tak, tylko jeszcze dyżury są

A: Ala przecież tu nie ma studentów latem?

C: Ale praca jest i dyżury są (uśmiech), ale tego i tak się nie przestrzega

A: To co, nie przychodzi się po prostu?

C: No chyba

B: Ale czekajcie, słyszałam, że tak robią, że zostawiają telefon i się ewentualnie umawiają na dyżur jak ktoś chce

A: No to lepsze to niż tu siedzieć.

Większość metaregul interpretacyjnych jest jednak uznawana za tak istotne, że ich znajomość zakładana jest w sposób oczywisty, traktowana jako bezwzględnie ważna i niezbędna dla zachowania porządku interakcji i działania całej grupy. Odnosi się to w szczególności do norm objaśniających sposoby właściwego naruszania regulaminu:

Oczywiście, że są tutaj (na uczelni – przyp. autora) sytuacje dwuznacznych kontaktów ze studentami, są romanse i małe flirty [...] tego jest rzecz jasna nie wolno robić tak oficjalnie [...] to jeśli już się tak zdarzy, to nie można się z tym obnosić, dyskrecja tu jest regułą [...]. Potem wiele z takich flirtów kończy się małżeństwami (uśmiech) no i takie tu mamy historie.

Posiadanie umiejętności interpretowania reguł jest w istocie warunkiem działania właściwego z punktu widzenia grupy. Tym samym, wzory normalnego przebiegu działań są zawsze wzbogacane przez metareguły, a wtedy to, co pożądane i właściwe jest albo zastosowaniem obowiązującej reguły, albo jej przyjętą interpretacją.

Wnioski

Reguły uwarunkowują działania pracowników naukowo-dydaktycznych, tworzą aksjonormatywny porządek (por. Znaniecki, 2001) przebiegu działań dydaktycznych i w znacznym stopniu regulują proces stawania się nauczycielem. Pracownicy nie podejmują jednak tych reguł w sposób mechaniczny i bezrefleksyjny, a uregulowane działanie uczelni nie opiera się na osiągnięciu stanu *equilibrium* (por. Bailey, 1983), w którym jednostka internalizuje reguły funkcjonowania, w wyniku czego podporządkowuje się zewnętrznym wymogom. Pracownik akademicki poznaje obowiązujące reguły, które z czasem zaczyna poddawać redefinicji. Metaregulowa interpretacja staje się podstawowym narzędziem poznawczym, służącym określeniu wymogów grupowych, uwarunkowujących przebieg podejmowanych działań. Tym samym, reguły te są kreatywnie odtwarzane w działaniu, a nie przyjmowane jako nadrzędne wobec refleksji i interpretacji (por. Opp, 2002).

Poznawanie kolejnych metaregul, ale co ważniejsze poznawanie sytuacji, w których mogą one zostać zastosowane, odbywa się poprzez „wtajemniczenie” w zasób schematów interpretacyjnych grupy nauczycieli, jest tym samym ściśle powiązane z procesem przenoszenia odniesienia przez pracownika akademickiego. Stosowanie metaregulowej interpretacji, służy z kolei dobieraniu repertuaru czynności, prowadzeniu interakcji ze studentami i precyzowaniu możliwych i pożądanych (właściwych grupie) działań dydaktycznych, czym wpływa na kreowanie całościowej koncepcji roli. Natomiast samoocena i identyfikacja siebie jako nauczyciela, powiązana jest z postrzeganiem zbieżności bądź rozbieżności działań i wzorów ich normalnego przebiegu.

7.6 Kariera

Rozpoczęcie pracy oznacza dla pracownika naukowego wejście w organizacyjną i ponadorganizacyjną strukturę statusów. Pierwsza z nich, związana jest ze wszystkimi funkcjami, jakie może objąć w przyszłości w ramach jednej organizacji (uczelni), a składają się na nią role administracyjne, badawcze i dydaktyczne. Druga, to osiągnięcie statusu w ramach danej dyscypliny w tak zwanym świecie nauki. Pracownik akademicki poznaje strukturę, w której się znalazł i dokonuje wstępnej **antycypacji kariery**, to znaczy wyobrażenia sobie przebiegu własnej drogi zawodowej:

Cztery lata doktorat, ze siedem na habilitację, tu nie ma na co czekać (śmiech).

W istocie, pracownik akademicki starał się przewidzieć własną karierę jeszcze przed zatrudnieniem, postrzeganie określonych możliwości rozwoju zawodowego, może być jednym z ważnych czynników, decydujących o podjęciu pracy na uczelni. Jednak wcześniejsze wyobrażenia w dużej większości można zaklasyfikować jako **antycypacje życzeniowe**, czyli oparte na prognozowaniu, u podstaw którego jest rozumowanie o generalnym schemacie 'jeśli...to'. Z obserwacji:

Rozmowa studentów Z i Y o przyszłości

Z: Chciałbym zostać na uczelni

Y: Myślisz, że ci się uda?

Z: No jeśli (podkr. autora) tylko mnie na komisji przyjmą to mi się udać może.

Inny przykład:

Rozmowa studenta A i absolwenta B

A: No i co teraz zamierzasz, nakładać ketchup czy akwizycja (śmiech)?

B: Nie wiem, gdyby udało mi się dostać stypendium na doktoranckie to zostaną i sprawa załatwiona, jak nie to nie wiem sam.

Antycypowanie życzeniowe jest więc wyobrażaniem sobie kariery, która staje się możliwa przy spełnieniu określonego warunku wyjściowego (przyjęcia na studia doktoranckie, otrzymania etatu itp.). Natomiast pierwsze przewidywania kariery już po otrzymaniu zatrudnienia (przyjęciu na studia doktoranckie), mają charakter bardziej planowy i mogą być określone jako **antycypacje zadaniowe**, których sens zawiera się w schemacie ‘ażeby...to’.

Jest możliwe zdobycie uznania w zasadzie dość szybko, ale żeby (podkr. autora) je zdobyć, to trzeba się dużo publikować i udzielać.

Tego rodzaju przewidywanie jest przewidywaniem kariery poprzez jej zaplanowanie, określenie wszystkich warunków, które muszą zostać spełnione, przy czym warunki te postrzegane są przez pracownika akademickiego jako zadania do realizacji. Ma to duże znaczenie, ponieważ przy tego typu antycypacjach, kariera jawi się jako sekwencja pozycji osiągniętych działaniem, a nie otrzymanymi. Akcent jest tutaj przeniesiony na odpowiedzialność jednostki za rozwój swojego życia zawodowego. Oczywiście nie jest zasadą generalną, że przed zatrudnieniem dominuje jeden typ antycypacji, a po zatrudnieniu drugi. Można zauważyć przewagę życzeniowości w wyobrażeniach jeszcze niezatrudnionych, ale nie oznacza to, że w przyszłości taka antycypacja nigdy się już nie pojawi. Rozróżnienie ważne jest z tego powodu, że pracownicy postrzegający karierę jako ciąg zdobywanych pozycji, są bardziej skłonni do aktywności i działania na rzecz realizacji swoich celów. Natomiast osoby o dominującej, w ciągu pracy, orientacji życzeniowej są gotowe do przyjmowania przebiegu ścieżki zawodowej jako danej i raczej niezmiennej. Ma to swoje bezpośrednie konsekwencje dla przebiegu procesu stawania się nauczycielem, ale wróć do tego w dalszej części pracy (patrz rozdz. 8).

Antycypowanie kariery przez pracownika akademickiego dokonywane jest jeszcze wielokrotnie w ciągu życia zawodowego, każda nowa sytuacja może być

przykładana do wcześniej wyobrażonego przebiegu drogi zawodowej pod kątem ewentualnych zmian, jakie przynosi:

Kiedy okazało się, że mnie przy... przyjęli do tego projektu (badań międzynarodowych – przyp. autora) to zaczęłam się zastanawiać czy przyśpieszy to moją habilitację...

Nie miałem najlepszych notowań u studentów, no, co wyrazili dosyć kurde otwarcie w ewaluacji pracowników. I byłem ciekaw, na ile to wpłynie to na decyzję o przedłużeniu ze mną umowy (o pracę – przyp. autora).

W efekcie antycypowania kariery pracownik akademicki dokonuje jednocześnie wyboru drogi najbardziej przez niego preferowanej. Jeśli w przewidywaniu kieruje się podejściem życzeniowym, to poprzestaje na wyobrażeniu najbardziej pożądanej kariery:

Najlepiej to by było, jakby jak najszybciej się obronić, a potem to mieć już spokój i pewność. Jeśli uda się przetrwać ten nacisk [...] to można się zająć nauczaniem.

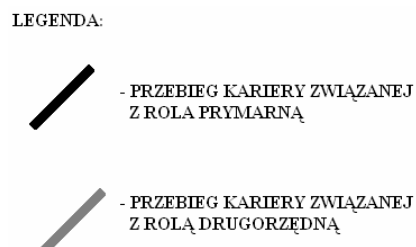
A jeżeli antycypuje zadaniowo, to oprócz preferowanego przebiegu kariery wyznacza sobie także działania, których podjęcie ma umożliwić realizację planów:

Dobrze jest wyjechać za granicę, ale jak dla mnie to za rok, na razie tu muszę dokończyć badanie, a wtedy już z wynikami łatwiej będzie [...] i o przyjęcie (za granicą – przyp. autora) się postarać.

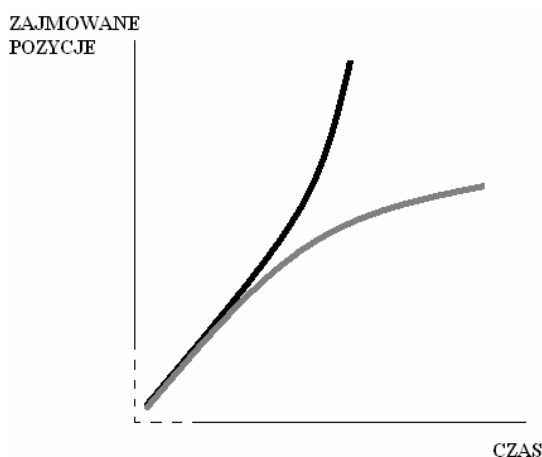
Tym samym przewidując możliwości rozwoju zawodowego, pracownik akademicki kształtuje swoją percepcję złożoności zadań zawodowych (dydaktycznych i badawczych) i relacje, jakie według niego zachodzą pomiędzy

rolami nauczyciela i naukowca. Postrzeżenia te można ująć w czterech typach (przedstawionych także na wykresach):

1. **Bifurkacja karier** – uznanie, że w początkowym okresie zatrudnienia zadania dydaktyczne i badawcze są ze sobą połączone i składają się na jedną karierę akademicką. Natomiast z biegiem czasu, zadania te zaczynają się rozłączać, ponieważ zwiększająca się specjalizacja wykonywanych zadań, wymaga większego zaangażowania i w konsekwencji poświęcenia się jednemu ich typowi. W takim przypadku, progres kariery możliwy jest tylko poprzez skoncentrowanie się na działalności jednego rodzaju i zminimalizowaniu nakładów czasu czy energii na drugi rodzaj zadań.

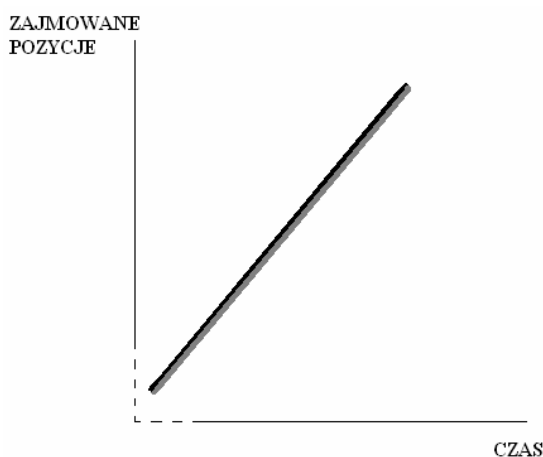


Rysunek 2. Legenda do wykresów typów postrzegania karier



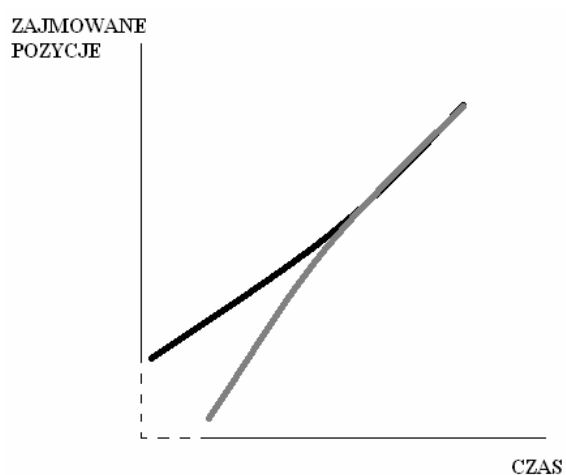
Wykres 1. Bifurkacja karier

2. **Koherencja karier** – postrzeganie obu rodzajów zadań pracownika naukowo-dydaktycznego jako nierozłącznych przez cały czas pracy. Uznawanie, że zadania badawcze nie mogą osiągnąć wysokiej jakości wykonania, jeśli nie są związane z nauczaniem, a te z kolei możliwe są do zrealizowania jedynie dzięki nabywaniu doświadczeń badawczych. Tym samym, oba rodzaje zadań składają się na jedną karierę, której przebieg jest wypadkową zaangażowania tak w nauczanie, jak i w badania.



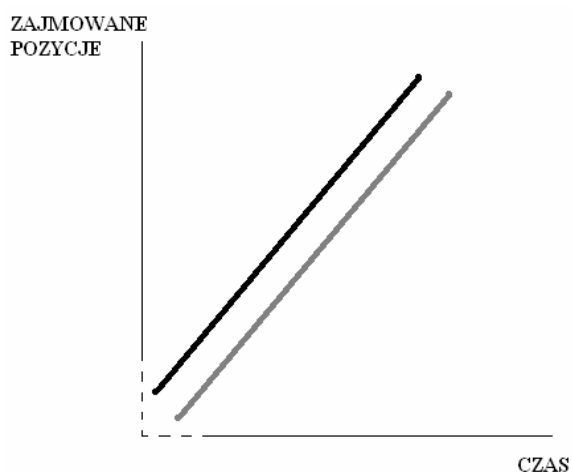
Wykres 2. Koherencja karier

3. **Splot karier** – postrzeganie zadań dydaktycznych i badawczych jako rozłącznych na początku pracy zawodowej, kiedy wielość i złożoność aktywności koniecznych do podjęcia wyklucza możliwość równoczesnego zaangażowania się w oba rodzaje zadań. Tym samym postęp możliwy jest tylko przy wybraniu jednej kariery. Z czasem jednak, osiągnięcia w realizowaniu jednego typu zadań, pociągają za sobą wymóg zajęcia się drugim rodzajem. Dalsze doskonalenie się i konieczność przekazywania wiedzy powoduje, że kariery łączą się w jedną.



Wykres 3. Splot karier

4. **Rozłączność karier** – uznawanie, że nauczanie i prowadzenie badań tak krańcowo różni się od siebie i wymaga na tyle dużego poświęcenia, że wyklucza możliwość równomiernego rozwoju w obu obszarach. Wybór jednej z karier jest więc konieczny.



Wykres 4. Rozłączność karier

Sposób percepcji kariery jest niezwykle ważny dla przebiegu procesu stawania się nauczycielem. Postrzeganie karier jako rozłącznych albo splatających się dopiero w późniejszym okresie zatrudnienia sprawia, że pracownik akademicki rozdziela pełnione role i dokonuje prymaryzacji. W

sytuacji, w której wybierze on rolę badacza jako podstawową, pełnienie obowiązków dydaktycznych, a co za tym idzie zaangażowanie w nauczanie zostanie marginalizowane. Jeśli dodatkowo pracownik taki antycypuje swoją karierę (jako naukową) w sposób zadaniowy, to będzie on nastawiony na osiągnięcia naukowe (wpływające na przebieg kariery), a pracę nauczycielską będzie traktował jako zło konieczne. Może to spowodować, że nigdy nie stanie się on nauczycielem, w tym rozumieniu, że jeśli nawet zakończy sukcesem przeniesienie odniesienia na grupę nauczycieli (i badaczy w jednym), to raczej nie uda mu się wykreować całościowej koncepcji roli, a identyfikował siebie będzie zawsze jako naukowca, a nie nauczyciela:

Ja zawsze byłem naukowcem i w zasadzie, to trudno jest ze mną rozmawiać jak z nauczycielem, bo nigdy się nim nie czułem. Przekazuję wiedzę badawczą, nie nauczam.

W sytuacji, kiedy pracownik postrzega kariery jako splatające się w przyszłości, stawanie się nauczycielem może być przedłużone w czasie, ale możliwe. Mówiąc ciągle o sytuacji, kiedy rolą podstawową jest bycie badaczem, w przypadku postrzegania karier jako rozplatających się w przyszłości, pracownik poprzez zaangażowanie w nauczanie na początku kariery, w istocie staje się nauczycielem, zanim jeszcze dojdzie do zakładanego przez niego rozdzielenia dróg zawodowych:

Zawsze myślałam, że to tak będzie, że zostanę naukowcem światowej sławy. I tak się nastawiałam, nastawiałam aż zostałam nauczycielem (uśmiech), no badaczem też. A teraz to już trochę za późno na odmiany.

Inaczej jest, kiedy za rolę prymarną wybrane zostaje nauczanie. W sytuacji postrzegania rozłączności lub splotu karier w przyszłości, faktyczny progres w strukturze stanowisk może zostać spowolniony lub znacząco ograniczony. Wyjaśnieniem takiego stanu rzeczy są, spostrzegane przez pracowników akademickich kryteria, decydujące o awansie w świecie akademickim. Po pierwsze, rozliczanie pracownika akademickiego z jego pracy opiera się na

ocenie dorobku naukowego. Tym samym unaocznia się pewien paradoks polegający na tym, że formalne wymogi wobec pracownika głównie związane są z wypełnieniem obowiązków dydaktycznych:

Muszę, to ja dwie rzeczy, raz to przychodzić na zajęcia, które mam prowadzić i dwa, być obecny na dyżurach, to są obowiązki, za których nie wypełnianie można wylecieć.

Ale jednocześnie jego awans, zdobywanie tytułów i zajmowanie pozycji organizacyjnych w pełni uzależnione jest od działalności naukowej.

To jest taka zasada, czekaj, no o 'publish or perish' to się ze Stanów (USA – przyp. autora) wzięło, czytałem o tym i u nas jest tak samo. Jak się nie publikujesz, to cię w zasadzie nie ma w tym świecie naukowym i nie istniejesz w strukturze stopni, no jesteś poza obiegiem.

Zasada „publikuj albo przepadnij” dobrze charakteryzuje kryteria, decydujące o postępie kariery pracownika naukowo-dydaktycznego, który jeśli nie zajmuje się pracą naukową, nie jest w stanie awansować. Po drugie, zasadą awansowania i zdobywania uznania w świecie akademickim jest kumulowanie dorobku. Oznacza to, że to przede wszystkim pracownicy aktywni naukowo, publikujący się, biorący udział w konferencjach i uczestniczący w licznych projektach badawczych, mają możliwość wyrobienia sobie dobrej reputacji i szacunku w środowisku akademickim. Ale jednocześnie, to reputacja i szacunek decyduje o możliwościach publikowania się, uczestniczenia w konferencjach i projektach badawczych. Powstaje więc kumulatywne zapętlenie powodujące, że ci już uznawani będą uznawani jeszcze bardziej natomiast pracownicy „poza obiegiem” będą mieli problem z zaistnieniem:

[...] tych z 'nazwiskiem' wszędzie i zawsze opublikują, nawet zaproszą do publikacji, chociaż mogą już pisać same knoty albo dziesiąty raz to samo tylko z innym tytułem [...] i tak samo z grantami na badania.

Można więc zauważyć, że o awansie w świecie akademickim decyduje głównie zaangażowanie w praktykę naukową. Osoba, która wybrała nauczanie i tym samym zmarginalizowała pracę naukową, nie będzie miała możliwości zrobienia postępu w strukturze stanowisk i tytułów naukowych:

Tak się zajęłam nauczaniem, że zupełnie stanęłam w miejscu i wiem, że trudno mi będzie ruszyć znowu...

Jednak opisane cztery typy postrzegania karier, nie są niezmiennie przyjmowane na całe życie. Wraz z podejmowaniem działań pracownik akademicki może zmieniać sposób percepcji wzajemnych relacji dydaktyki i nauki, może także zmieniać rolę prymarną. Kiedy przekona się na przykład, że podnoszenie jakości nauczania możliwe jest tylko poprzez rozwój badań, zmieni sposób postrzegania karier dostrzegając ich koherencję:

Studenci wymagają wiele i no tak się na własnej skórze, ee, przekonałem, że samo czytanie nie wystarczy. Trzeba mieć, co opowiedzieć z praktyki, trzeba umieć odpowiedzieć na każde ich pytanie, mając nowe doświadczenia naukowe. Inaczej szybko wyczują, że się nie wie.

Innym razem może uznać, że zaangażowanie w obie role nie przyniesie oczekiwanego postępu, a tym samym zmieni sposób postrzegania z koherencji na splót w przeszłości:

[...] już wiedziałem, że tak się nie da jednocześnie. I skończyłem na jakieś trzy lata z kreatywnością na zajęciach i z przyjaźniami ze studentami i z opieką nad kołem, a ze wszystkich sił się zajęłam habilitacją i ja dokończyłem. A jako samodzielny (pracownik naukowy – przyp. autora) mogę się znowu zajmować głównie nauką, znaczy nauczaniem i mam magistrantów (uśmiech).

Za każdym razem, kiedy sytuacja będzie skłaniała do weryfikacji indywidualnego podejścia do kariery, będzie następowała jej antycypacja, której celem jest określenie, jak już wcześniej pisałem, możliwych zmian jej przebiegu.

Wnioski

Kariera wpływa na przebieg procesu stawania się nauczycielem. Ale to nie struktura statusów, lecz sposób jej postrzegania przez pracownika akademickiego modyfikuje, przyspiesza lub spowalnia kreowanie koncepcji roli czy identyfikowanie siebie. Z drugiej strony, doświadczenia kariery pociągają za sobą zmiany w podejściu do pełnionych ról, a tym samym mogą powodować przemiany w dalszym postrzeganiu i przewidywaniu przebiegu drogi zawodowej. Kariera nie jest więc czymś wobec jednostki zewnętrznym, nie jest tylko obiektywnym układem pozycji i sekwencją determinujących jednostkę przesunięć pionowych. Kariera jest przez pracownika podejmowana aktywnie, jest antycypowana i interpretowana, a przebiegowi obiektywnych przesunięć towarzyszy zawsze zmiana percepcji (siebie i otoczenia) u człowieka (por. Rokuszewska-Pawełek, 2002). Statusy są osiągnane w efekcie różnorodnych decyzji indywidualnych, są konsekwencją podejmowanych działań i znaczeń, jakie jednostka nadaje określonym statusom (Glaser, Strauss, 1971). Ponadto pracownik akademicki definiuje swoją karierę poprzez podstawową aktywność (*core activity*; por Hughes, 1997) jaką podejmuje, tym samym definiując siebie. Kariera w takim ujęciu jest przez człowieka wytwarzana, jest konsekwencją jego percepcji i doświadczenia, jest indywidualnym fenomenem, który choć oparty na tej samej obiektywnej konstrukcji statusów, to zależnym od subiektywnych nastawień jednostki. W takiej sytuacji każdy pracownik ma swoją, odrębną karierę, inną niż drogi zawodowe pozostałych pracowników, bo związaną z jego indywidualną biografią.

Przy okazji analizy kariery wyłoniły się zasady, które sprzęgają obiektywne kryteria postępu na szczeblach awansu z subiektywnym odbiorem tych zasad i konsekwencją w indywidualnym działaniu. Pierwsza z nich, tak zwana „zasada dwóch P” (właśnie od *'publish or perish'*, por. Fulton, Trow, 1975) odnosi się do wymogów stawianych pracownikom wyższych uczelni i pokazująca zarazem, że wielokrotnie rola badacza jest im narzucana. Bycie dobrym, cenionym przez

studentów wykładowcą nie ma żadnych, oprócz osobistej satysfakcji, konsekwencji dla nauczyciela. Nie przynosi ani wzrostu pozycji na uczelni, ani uznania w świecie akademickim. To dopiero bycie dobrym wykładowcą jako uznany badacz, może przynosić dodatkowe profity w postaci wyrobienia reputacji. Taka sytuacja może tłumaczyć wybieranie przez młodych pracowników akademickich roli naukowca jako podstawowej i brak zainteresowania nauczaniem, nie wspominając już o podnoszeniu jego jakości. Natomiast drugą zasadą, mówiącą o kumulowaniu się dorobku naukowego i uznania przynosi naturalne skojarzenia z opisanym przez Roberta Mertona (1968, 1995) „efektem św. Mateusza” (*The Matthew Effect*), a odnoszącym się do sytuacji, kiedy posiadany już dorobek naukowy, tytuł i szanowane w świecie nauki nazwisko, potęgują jeszcze możliwości dalszego rozwoju i na odwrót, gdy brak tych osiągnięć nie pozwala się rozwijać. Efekt taki może powodować proces, który opisuje Elżbieta Wnuk-Lipińska (1989), kiedy to uczelnie z dużymi możliwościami badawczymi marginalizują zadania dydaktyczne, a szkoły wyższe o niewielkich środkach na badania angażują się głównie w nauczanie.

Powyższe uwagi mają na celu pokazanie, że indywidualne wybory młodych pracowników akademickich, ich chęć bądź niechęć do stawiania się nauczycielem wynikać może także z czynników makroskali. Rozważeniem kontekstu uwarunkowań, w jakich przebiegają opisywane przeze mnie w tej pracy procesy, zajmę się w kolejnym podrozdziale.

7.7 Kontekst

W badaniu wyłoniły się pewne uwarunkowania, które wpływają na przebieg procesu stawiania się nauczycielem. Zaprezentowane one zostaną przez przyporządkowanie do określonego poziomu w skali społeczeństwa, przy czym każdy czynnik poziomu zewnętrznego (szerszego) wpływać będzie na pojawianie się czynników na poziomach niższych. W ten sposób przejdę od makroskali aż do wymiaru interakcji pokazując jak i od jakich elementów kontekstu, zależne jest stawianie się nauczycielem.

1. **Poziom międzynarodowy** – Szkolnictwo wyższe w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat przechodzi transformację od modelu elitarnego, w którym

studiować mogli nieliczni, a więź pomiędzy uczniem a nauczycielem była bliska, poprzez model masowy szkolnictwa, którego celem jest przekazywanie wiedzy techniczno-użytkowej na szeroką skalę, aż po model uniwersalistyczny, w którym zadaniem uczelni jest adaptacja społeczeństw do przemian cywilizacyjnych (por. Trow, 2005). Panujące obecnie modele masowe i uniwersalistyczne, zmieniają istotę samej edukacji, która staje się w szerokim rozumieniu wytworem rynkowym, przygotowywanym na sprzedaż, ulepszanym w walce z konkurencją. Tym samym zaczyna dokonywać się w szkołach wyższych podział na wyspecjalizowanych producentów (wiedzy), a więc naukowców i równie wyspecjalizowanych dystrybutorów, czyli nauczycieli:

Coraz częściej jest tak, że część pracowników naszej katedry zajmuje się prawie wyłącznie badaniami, a część nauczaniem, a potem zmiana i tak jest dość efektywnie...

Myślę, że w dużej mierze jest już u nas jak w zachodnim, a może światowym szkolnictwie [...] zasady rynkowe, konkurencja, nauka i badania na sprzedaż...

2. Poziom krajowy – w Polsce przeważa model masowy połączony z pewnymi tradycyjnie panującymi cechami specyficznymi. Podstawowym zadaniem uczelni staje się przekazywanie wiedzy, wytwarzanej na potrzeby „rynku edukacji” i nastawienie na dydaktykę (por. Winclawski, 1983), ale jednocześnie awans możliwy jest tylko poprzez dorobek naukowy. Powoduje to, że nauczanie traktowane jest jako obciążający obowiązek, a bycie nauczycielem akademickim jako zajęcie interweniujące w działalność naukową:

Pieniądze dostaje się za wykładanie, to trzeba to robić, pomimo, że każdy (z pracowników akademickich – przyp. autora) odetchnąłby z ulgą, gdyby nie musiał prowadzić zajęć.

Kadry na polskich uczelniach, w przeważającej większości, składają się z osób związanych z tym samym ośrodkiem akademickim już od czasu studiów.

Ruchliwość pracowników akademickich pomiędzy poszczególnymi uczelniami jest mała:

W całym kraju naszym tak już jest, że gdzie się skończy studia to się i skończy pracę. No naprawdę mało jest takich akademików, co by jeździli od uczelni do uczelni.

3. Poziom organizacyjny/instytucjonalny – uczelnie w Polsce mają rozbudowaną strukturę wewnętrzną, która dostosowywana jest zarówno do pełnienia przez szkołę zadań dydaktycznych, jak i prowadzenie działalności naukowej. Jednak duże różnice w posiadanych środkach finansowych pomiędzy poszczególnymi uczelniami powodują, że następuje podział funkcjonalny na bogate i „mocne” uczelnie, które inwestują w badania oraz na biedniejsze i „słabe”, których na prowadzenie badań nie stać, więc zajmują się głównie dydaktyką (por. Wnuk-Lipińska, 1989). Taki podział powoduje, że w praktyce akademickiej role nauczyciela i naukowca często rozdzielane są już na poziomie instytucjonalnym:

U nas głównie się prowadzi badania, chyba większość osób tu to naukowcy, tak się przynajmniej określą.

4. Poziom wewnątrzorganizacyjny – Profil uczelni (techniczny bądź humanistyczny), jej wielkość i rodzaj własności (publiczna lub prywatna), prestiż szkoły (a zwłaszcza jego źródło czy to w dorobku naukowym czy dydaktycznym) czy aktualne zainteresowanie danym kierunkiem studiów wśród kandydatów (odzwierciedlające się w ilości chętnych do kształcenia się, a następnie w ilości studentów), wszystkie te czynniki przekładają się na podstawowe cele organizacji, ukierunkowanie działalności na bardziej badawczą albo bardziej dydaktyczną, na pożądane z tej perspektywy wzory karier i sposoby organizacji działań pracowników. One z kolei przejawiają się w kulturze organizacyjnej danej szkoły. Poprzez misję organizacyjną, artefakty i złożoną symbolikę kształtowane są aspiracje pracowników i hierarchizowane wartości, które w dużej mierze określać będą zakres podejmowanych przez nich działań

(por. Schein, 1992). Kultura organizacyjna panująca w danej szkole wyższej, będzie także określała uregulowane sposoby wprowadzania nowych pracowników akademickich, w dużym stopniu precyzowała czas potrzebny na pełne wejście nowego do grupy pracowniczej oraz działania, które będzie musiał podjąć, aby zostać zaakceptowanym (patrz rozdz. 8). Ale ukierunkowanie uczelni powoduje także określenie relacji pracowników i studentów. I choć nastawienie na badania często marginalizuje, jak już wspominałem, działalność dydaktyczną, to w szkołach prowadzących prace badawcze (zwłaszcza terenowe), pracownicy będą bardziej otwarci na kontakty ze studentami. Dzieje się tak, ponieważ w licznych projektach naukowych zaangażowani są studenci, a taka bardziej profesjonalna współpraca przełamuje dydaktyczny schemat lekcji i sformalizowane stosunki nauczyciel – uczeń:

Dzięki takim wyjazdom [...] można poznać studentów w innych sytuacjach i oni też nas mogą poznać nie tylko od strony zajęć i zaliczeń [...] to pomaga nawiązywać kontakt.

I paradoksalnie, szkoły nastawione przede wszystkim na działalność dydaktyczną, choć w założeniu oparte na permanentnych kontaktach pracowników ze studentami, to wielokrotnie podtrzymują bardziej sformalizowany i zdystansowany schemat relacji pomiędzy wykładowcami, a uczniami.

5. Poziom grupy – podstawowe perspektywy poznawcze grupy nauczycieli są w równym stopniu ukształtowane przez kulturę organizacyjną, co jednocześnie kształtują ją i podtrzymują. Mała zmienność zatrudnienia i niska ruchliwość pracowników akademickich pomiędzy uczelniami powoduje, że grupy nauczycieli w konkretnych szkołach odznaczają się dużą wewnętrzną spójnością generalnych poglądów u ich członków. Pracownicy akademicy pozostający na uczelni, na której kończyli studia, mają już zazwyczaj ukształtowane w okresie nauki podstawowe schematy interpretacyjne. Tym samym przenoszenie odniesienia przebiega u nich znacznie szybciej:

Kiedy zaczynałam to w zasadzie znałam już większość osób tutaj, rozumiałam się z nimi dobrze, było mi się łatwo zaadoptować.

6. Poziom interakcji – ważną sferą interakcji dla nauczycieli są kontakty z innymi nauczycielami, ale najważniejsze są interakcje ze studentami. Kreowanie roli nauczyciela może odbywać się wyłącznie w odniesieniu do roli studenta (a jedna nie istnieje bez drugiej), podobnie jak identyfikowanie siebie, które opiera się na samookreślaniu w oparciu o uzyskiwane potwierdzenia od partnerów interakcji (por. Woroniecka, 1998). Wydaje się jednak, że to nie typ relacji pomiędzy pracownikiem akademickim a studentami (jej otwartość i swoboda bądź zdystansowanie i formalność), a raczej zgodność definicji roli nauczyciela u studentów i pracowników ma decydujące znaczenie. Innymi słowy, jeśli student uważa, że „prawdziwy” nauczyciel jest surowy, a pracownik będzie właśnie tak postępował, to szybko otrzyma w interakcji potwierdzenie, że jest uważany za nauczyciela. W takim przypadku, to nie własności interakcji, a wyobrażenie, co do roli partnera, będzie miało decydujący wpływ na proces stawania się nauczycielem, którego tempo przebiegu nie będzie w znaczącym stopniu zależało od prowadzenia bądź nie prowadzenia badań przez daną szkołę. Brak formalności i zdystansowania w kontaktach ze studentami nie przyspieszy, a może wręcz spowolnić stawanie się nauczycielem, kiedy student definiuje właśnie zdystansowanie jako konstytutywną cechę bycia nauczycielem. Problem podstawowy w interakcjach ułatwiających kreowanie roli i identyfikowanie siebie przez pracownika opiera się zatem na dopasowaniu wyobrażeń. Innym jeszcze aspektem interakcji pomiędzy pracownikami akademickimi a studentami jest wzrastająca anonimowość tych drugich, będąca skutkiem umasowienia edukacji. Kontakt ze studentem staje się coraz bardziej przelotny, a tym samym coraz mniej istotne staje się to, przed kim nauczyciel odgrywa swoją rolę, a coraz ważniejsze to, jak ją odgrywa. W praktyce prowadzi to do niezróżnicowania sposobów przekazywania wiedzy, a zrutynizowania ich:

...tak już jest, jakbym się miał każdym bez wyjątku studentem zajmować, poznawać go, pracować indywidualnie, to nigdy bym z pracy nie wychodził. Trzeba tu pracować, żeby

*zrozumieć, po pięciu, dziesięciu latach to naprawdę bez różnicy
jest do kogo się mówi, bo się mówi ciągle to samo.*

8. Proces stawania się nauczycielem akademickim – ujęcie diachroniczne

Omówienie w poprzednim rozdziale wymiarów analitycznych, daje możliwość zapoznania się ze specyfiką każdego z nich, ale faktyczne zrozumienie istoty procesu stawania się nauczycielem akademickim wymaga zrekonstruowania jego przebiegu w temporalnym ujęciu, ukazania współwystępowania poszczególnych zjawisk i ich czasoprzestrzennej zależności. W tym celu postaram się odtworzyć cały proces, nakładając na siebie wszystkie omówiono wcześniej kategorie i osadzając je na kontinuum upływającego czasu.

Faza 1 – Przygotowanie

O rozpoczęciu procesu można mówić już w momencie, kiedy człowiek dokonuje antycypacji kariery pracownika naukowo-dydaktycznego i jednocześnie podejmuje, w konsekwencji tego przewidywania, określone działania. Jest więc to element jego zachowania zawodowego (por. Prawda, 1987), rozumianego jako oddziaływanie pomiędzy nim, a otoczeniem pracy. Oddziaływanie takie opiera się w pierwszej kolejności na poszukiwaniu informacji na temat formalnych warunków przyjęcia (terminów składania dokumentów, wymaganych zaświadczeń itp.), a następnie gromadzeniu informacji o nieformalnych warunkach, uwzględnianych przy selekcji kandydatów (np. preferowania przez komisję rekrutacyjną określonego rodzaju publikacji czy specyficznych zainteresowań naukowych). Tym samym człowiek dowiadyuje się o koniecznych kryteriach, jakie musi spełniać, aby stać się kandydatem oraz istotnych czynnikach, aby zwiększyć swoje szanse na przyjęcie do pracy (na studia doktoranckie). Zbieranie informacji wymaga wejścia w kontakt z przedstawicielami uczelni, zarówno z oficjalnymi informatorami, jakimi są na przykład pracownicy sekretariatów czy dziekanatów, zajmujący się

procedurami przyjęcia nowych pracowników, ale również bezpośrednio z pracownikami naukowo-dydaktycznymi. W przypadku studentów zamierzających zostać na uczelni, kontakt taki jest w istocie zadeklarowaniem swojej woli najlepiej poznanemu i zaufanemu nauczycielowi. Jest nim najczęściej promotor albo opiekun indywidualnego toku studiów, choć nie jest to reguła. Wybór osoby, do której student zwraca się w celu przedstawienia swoich zamiarów, nie jest przypadkowy. Student wybiera osobę, która jego zdaniem przekaże mu pewne i sprawdzone informacje (eliminując przez to możliwość pomyłki), ale zarazem będzie w stanie wspomóc go w osiągnięciu celu. Nie zawsze jest to jedna i ta sama osoba, ponieważ zgodnie z percepcją studentów, realna możliwość pomocy powiązana jest z miejscem zajmowanym w strukturze szkoły. Im wyżej w hierarchii znajduje się pracownik, tym większe są oczekiwania, co do jego wpływu na pozytywną decyzję komisji rekrutacyjnej. Dlatego może się zdarzyć, że student wybierze dwóch nauczycieli, najbardziej zaufanego jako informatora i najwyżej spośród mu znanych postawionego w hierarchii jako mentora. Jeżeli zamiary studenta zostaną przychylnie przyjęte przez pracownika akademickiego, zaczyna się współpraca, której celem jest przygotowanie do osiągnięcia celu. Mentor stara się przekazać jak najwięcej informacji na temat wymagań (także nieformalnych) oraz zaproponować wszystkie środki, które należy podjąć w celu zwiększenia szans na przyjęcie, przy czym może albo biernie informować studenta o koniecznych działaniach albo aktywnie je wspierać. Jego decyzja zależy od nastawienia do studenta oraz zaangażowania w jego plany. Innymi słowy, jeśli pracownikowi zależy na powodzeniu studenta (co może mieć wiele przyczyn od czysto interpersonalnych, aż po stricte naukowe), to będzie działał na rzecz jego sukcesu. Taka współpraca jest o tyle istotna, że już w tym okresie przyszły pracownik zaczyna zapoznawać się z aspektami przyszłych ról, zadań zawodowych, reguł panujących na uczelni, relacji pomiędzy poszczególnymi pracownikami, a tym samym poznawać definicje sytuacji, tworzone przez nauczycieli akademickich.

Nieco inaczej ma się sytuacja, kiedy kandydatem jest osoba, niebędąca studentem w danej szkole. Najczęściej kontaktuje się ona jedynie z oficjalnymi informatorami, a informacje o nieformalnych wymaganiach gromadzi z najlepiej dostępnych jej źródeł (od znajomych studentów z danej uczelni, od osób, które

miały styczność tą szkołą i mogą powiedzieć, co wiedzą o panujących w niej zasadach itp.). Chociaż kontakt z pracownikami akademickimi w danej uczelni również jest możliwy (można mieć wśród nich znajomego lub zgłosić się bezpośrednio do przyszłego przełożonego np. kierownika zakładu czy katedry w której jest wolny etat) w celu uzyskania dodatkowych informacji. Kontakt taki jest jednak znacznie uboższy treściowo i niedający możliwości zapoznania się z definicjami sytuacji tworzonymi przez nauczycieli.

Momentem przełomowym tej fazy jest weryfikacja kandydata, która bardzo często odbywa się na dwóch etapach, najpierw w obecności starającego się o przyjęcie, a następnie w obecności pracownika wspierającego te starania. Kandydat prezentuje się z możliwie najlepszej strony i często za podstawową strategię temu służącą, wybiera ukazywanie swojej wyjątkowości (tego, że był wyróżniającym się studentem, że ma jasno sprecyzowane cele na przyszłość czy że jest bardzo zmotywowany do pracy naukowo-dydaktycznej) i przydatności dla uczelni. W taki sposób wskazuje na swoją gotowość adaptacji do wymogów organizacji, znajomość panujących w niej reguł i łatwość wprowadzenia go w grupę pracowników. Natomiast zaangażowany mentor prezentuje studenta tylko w sytuacji, gdy jest pewien jego kompetencji (zmniejszając ryzyko uszczerbku swojej reputacji), starając się pokazać zasadność i przede wszystkim łatwość wprowadzenia go w grupę pracowników.

Taka współpraca pomiędzy nauczycielem akademickim a kandydatem, jeśli zakończona sukcesem (przyjęciem do pracy/na studia doktoranckie), sprawia, że młody pracownik już w chwili rozpoczęcia pracy ma znaczącego innego dla roli, który będzie dalej wspierał jego proces stawania się nauczycielem.

Faza 2 – Projektowanie strategii

Po otrzymaniu zatrudnienia nowy pracownik akademicki zaczyna zapoznawać się z miejscem pracy. W sytuacji, kiedy nie studiował wcześniej w danej szkole najważniejsze jest dla niego na początku zapoznanie się z przestrzenią oraz osobami, z którymi będzie współpracować. Dla byłego studenta przestrzeń i współpracownicy są już w większości znani, dlatego koncentruje się on na „nowości” doznań związanych z postrzeganiem tych samych obiektów z nowej perspektywy. Następnie nowy pracownik zaczyna

postrzegać zjawiska interakcyjne, które mogą być dla niego nowościami rzeczowymi albo interpretacyjnymi. Zainteresowanie nimi wyznaczy kierunek dalszych poznawczych eksploracji, które przynosić będą coraz to nowsze informacje na temat formalnych i nieformalnych aspektów wykonywanych zadań, relacji pomiędzy poszczególnymi osobami i zasad panujących na danej uczelni.

Pracownik akademicki dowiaduje się wtedy także o wymogach związanych z jego pracą i orientuje siebie wobec zadań dydaktycznych. Może on przyjąć orientację autoteliczną, wtedy nauczanie jest dla niego wartością samą w sobie, albo orientację instrumentalną, kiedy nauczanie służyć ma jedynie jako środek do osiągnięcia określonych celów. Pierwszy rodzaj nastawienia charakterystyczny jest dla osób, które podjęły pracę głównie za względu na chęć bycia nauczycielem, a rodzaj drugi dla tych, których zamiarem była praca naukowa. Orientacja na pracę prowadzi do rozdzielania zadań zawodowych i ponownego ich skomponowania w oparciu o postrzeganie kariery. Dla pracowników percypujących koherencję karier lub ich późniejsze rozplecenie, dydaktyka i praca naukowa jawią się jako dwa wymiary tego samego zadania zawodowego. Natomiast dla osoby postrzegającej rozłączność karier lub późniejszy ich splot, zadania te są oddzielne. W konsekwencji dochodzi do prymaryzacji roli i określenia zakresu zajęć preferowanych oraz wykonywanych z obowiązku. Na tej podstawie przeprowadzana jest kolejna antycypacja kariery, która tym razem uwzględnia już szczegółowe cele pracownika (na przykład osiągnięcie sukcesu w świecie naukowym czy bycie szanowanym wykładowcą), planowane sposoby ich osiągania oraz wszelkie warunki interweniujące, zarówno ułatwiające (np. nastawienie na pracę badawczą uczelni przy jednoczesnej prymaryzacji roli naukowca) jak i utrudniające realizację. Pracownik obiera następnie strategię realizacji roli nauczyciela, dostosowując ją do swoich celów, a więc nie angażując się w działania dydaktyczne, jeśli preferuje karierę naukową lub koncentrując się na jakości nauczania, jeżeli zamierza być dydaktykiem. Często zdarza się również tak, że pracownik nie potrafi jeszcze się określić lub też nie wyznacza roli prymarnej. W takim przypadku stara się on rozdzielić uwagę oraz nakłady czasu i energii na wypełnianie obu rodzajów zadań. Jednak najważniejszą aktywnością dla pracownika akademickiego w tej fazie jest zapoznawanie się z otoczeniem swojej

pracy, ze współpracownikami i ze wszystkim, co można ująć w pojęciu kultury organizacyjnej. Tym samym pierwsza przyjęta przez niego strategia realizacji roli ma głównie na celu umożliwienie mu tej eksploracji.

Wiedza o szeroko rozumianym społecznym otoczeniu pracy jest istotna dla pracownika akademickiego, ponieważ ułatwia mu nie tylko znalezienia swojego miejsca w szkole, ale w ogóle w życiu. Jest to okres, w którym przechodzi szok dorobienia, wcześniejsze identyfikacje w większości nie są już aktualne i człowiek musi wytworzyć sobie nowe w oparciu o nowe punkty odniesienia, do jakich zalicza się praca. Potrzeba identyfikacji może mieć dwie konsekwencje. Z jednej strony, pracownik akademicki może chcieć natychmiast zidentyfikować się z wykonywaną pracą, za kryterium to umożliwiające biorąc formalne zatrudnienie. Jednak takie szybkie i kategoryczne samookreślenie („jestem nauczycielem”, „jestem naukowcem”) nie jest dobrze odbierane przez pozostałych pracowników naukowo-dydaktycznych. Dezaprobata z ich strony, z jaką może się spotkać sprawia, że pracownik akademicki zaczyna odczuwać niepewność identyfikacji, obawę o otwarte samookreślenie i dylemat, kiedy nie może jeszcze zdecydować o preferowanej przez niego roli. Z drugiej strony, potrzeba identyfikacji siebie skłania do poszukiwania znaczących innych dla roli, którzy ułatwią pracownikom podejmowanie decyzji, co do własnej tożsamości.

Eksploracja poznawcza opiera się przede wszystkim na poszukiwaniu trwałych i sformalizowanych reguł funkcjonowania uczelni, co przekłada się na zainteresowanie regulaminami i kategoryzowanie reguł określających sposoby działania w organizacji. Ale reguły, które pracownik poznaje dotyczą także regulacji przebiegu interakcji i wpisują się w szerszy kontekst zasad panujących w szkole. Te, pracownik akademicki poznaje głównie poprzez znaczących innych (jeśli istnieją), ale także poprzez uczestnictwo w codziennym życiu organizacji, w którym przejawia się jej kultura. Będąc uczestnikiem licznych rytuałów jako nowy pracownik, poznaje strukturę władzy i hierarchię w organizacji, pożądane sposoby komunikowania się i podejmowania działań (por. Turner, 1971), a tym samym rekonstruuje wzór normalnego przebiegu aktywności w grupie nauczycieli.

Zapoznając się z regułami działania odgrywa rolę nauczyciela w sposób najmniej konfliktowy dążąc przy tym do nawiązania bliskich kontaktów ze studentami. Dla niego ma to jednak znaczenie nie tylko czysto praktyczne

(ułatwienie prowadzenia lekcji), ale także w wymiarze bardziej subiektywnym, osobistym. Wprawdzie jest już formalnie pracownikiem naukowo-dydaktycznym, jednak mentalne porozumienie, podobieństwo interpretacji rzeczywistości i rozumienia zjawisk łączy go z ostatnią grupą odniesienia, a więc ze studentami (albo jeśli nie pracuje bezpośrednio po studiach, z inną grupą – choć samo podobieństwo wieku i podobnie niskie ulokowanie w strukturze akademickiej może zbliżać go nadal do studentów). Świat znaczeń wytwarzany przez nauczycieli akademickich jest dla niego nadal niezrozumiały, zdarza mu się popełniać błędy w definiowaniu sytuacji lub interpretować w sposób niewystarczający do adekwatnego w danym kontekście działania. Te poznawcze pomyłki są stymulacją do poznawania grupy nauczycieli i adaptowania się do jej zasad postrzegania świata, ale jednocześnie sprawiają, że to wśród studentów, młody pracownik akademicki czuje się pewniej i bezpieczniej.

Faza 3 – Fiasko strategii i kryzys

Zawieszenie pomiędzy grupą aktualnego uczestnictwa (nauczycielami), a uczestnictwa przeszłego (studenci/ pracownicy innych zakładów pracy) przynosi swoje, niekorzystne dla młodego pracownika akademickiego efekty. Nadal popełnia błędy w definiowaniu sytuacji, ale jednocześnie nie jest i nie może być jednym ze studentów, którzy ze względu na status pracownika akademickiego postrzegają go jako jednego z „tamtych” (nauczycieli), czemu dają wyraz w interakcjach na zajęciach. Momentem zwrotnym jest ‘zdrada’ (por. Strauss, 1962) ze strony studentów (może nią być nieprzygotowywanie się do zajęć, zachowanie uniemożliwiające ich prowadzenie, nadużywanie swobody, którą daje młody pracownik akademicki itp.). Czując się wykorzystanym i oszukany przez studentów, w obliczu fiaska dotychczasowej strategii, pracownik akademicki staje wobec kryzysu identyfikacji. Jeśli jego samoocena będzie wtedy gwałtownie spadała (brak szacunku ze strony studentów przyjmie bardzo osobiście) i nie otrzyma on wsparcia ze strony innych nauczycieli, to jego dalsze stawanie się nauczycielem stanie pod znakiem zapytania. W takim momencie dokona kolejnej antycypacji kariery mając do wyboru albo odrzucenie roli nauczyciela (korygującą prymaryzację), zrezygnowanie z dalszej pracy (będąc świadomym, że praca dydaktyczna jest obowiązkiem) albo dokonanie zmian w

dotychczasowym sposobie działania. Decyzja w znaczniej mierze uzależniona jest od reakcji innych nauczycieli. Często może się zdarzyć, że dotychczasowi formalni znaczący inni (na przykład bezpośredni przełożony) widząc kryzys swojego młodego pracownika, udzielą mu pomocy i wsparcia. Taka sytuacja może być przesunięciem dotychczasowych znaczących innych z wymiaru deklaratywnego do autentycznego (w myśl zasady, że prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie).

Rezygnacja z dalszej pracy w sposób oczywisty przerywa proces stawiania się nauczycielem. Odrzucenie roli dydaktyka może znacząco spowolnić ten proces ze względu na formułowanie się innej identyfikacji (naukowca). Natomiast decyzja o wprowadzeniu zmian pozwala przejść do kolejnej fazy procesu.

Faza 4 – Rewizja

Pracownik naukowy uświadamia sobie, że wartości i wzory postępowania, z którymi był do tej pory związany są już w dużej części nieaktualne. Dokonuje tym samym rewizji odniesienia i różnicuje poprzednie i obecne definicje sytuacji (to, co kiedyś wydawało mu się akceptowalne, np. ściąganie, w nowej sytuacji uznaje za naganne). Jednocześnie jego poznawcza eksploracja w społecznym otoczeniu pracy i wsparcie ze strony znaczących innych pozwala odkrywać coraz to nowsze informacje, a przede wszystkim istnienie metareguł, których dostrzeżenie i zrozumienie w znaczący sposób przybliża perspektywę poznawczą pracownika akademickiego do punktu widzenia charakterystycznego dla grupy nauczycieli. Przestrzegając grupowe reguły i stosując ich metaregulową interpretację oraz ucząc się postaw nauczycielskich przez naśladowanie lub rozmowy z innymi nauczycielami (wśród nich zwłaszcza tymi znaczącymi dla roli), pracownik akademicki dąży do przyjęcia wartości i schematów interpretacyjnych jego grupy uczestnictwa. Zaczyna także oswajać się z identyfikacją i przykładać mniejszą wagę do ocen formułowanych przez studentów, do których nabiera dystansu, co jest wynikiem rewizji dotychczasowej strategii realizacji roli. Konsekwencją dokonywanych zmian jest również możliwa zmiana percepcji kariery, uznanie, że wzbogacenie nauczanych treści, ale przede wszystkim zapewnienie sobie stabilnej pozycji (niezagrożonej

ośmieszeniem, zwątpieniem w autentyczność itp.) w interakcjach ze studentami wymaga rozwoju naukowego. Automatycznie przeprowadza antycypację kariery określając nowe cele i nowe działania, które mają im służyć.

Zmianie ulega również sposób, w jaki inni nauczyciele postrzegają pracownika. W ich odbiorze sprostał on wyzwaniu, za co zasługuje na uznanie, ale decydującą rolę ma tutaj dostrzeżenie przez nich podobieństwa do ich biografii, do ich przeżyć i przebiegu procesu stawania się nauczycielem. Widząc, że przeszedł on pomyślnie próbę są w stanie zaakceptować nowego pracownika akademickiego jako nauczyciela, członka ich grupy. To bardzo istotne, ponieważ uzyskując pozytywne potwierdzenia osvajanej identyfikacji, pracownik akademicki szybciej dokona pełnego samookreślenia. Ta faza przepełniona rewizjami kończy się przyjęciem nowych strategii działania, które wymagać będą testowania w praktyce.

Faza 5 – Stabilizacja i krystalizacja

Nowe podejście do nauczania musi zostać zweryfikowane, zarówno pod względem zgodności z przyjętym wzorem normalnego działania jak i z jego interakcyjnym potencjałem.

Jeżeli efekty są gorsze od zamierzonych lub kiedy okazuje się, że występuje niezgodność ze wzorem normalnym, a nie istnieją takie metareguły, które niezgodność tą mogłyby zniwelować, to pracownik najczęściej powraca do fazy poprzedniej, kolejny raz rewidując swoje założenia. Jeżeli jednak przyjęta strategia realizacji roli przynosi pozytywne efekty w postaci potwierdzeń ze strony studentów, że jest ona autentyczna, ale co więcej, reakcje studentów są zbieżne z pożądanymi przez pracownika (np. oddawanie szacunku na zajęciach) to zostaje ona podtrzymana przez niego. Jest to również moment, w którym pracownik akademicki posiada już większość najważniejszych informacji dotyczących reguł, na jakich opierają się przesunięcia w statusie (np. „zasady dwóch P”) i możliwy jest postęp na szczeblach kariery. Posiadając taką wiedzę może stworzyć całościową koncepcję roli, a więc zapewnić sobie możliwość realizacji obowiązków zawodowych przy harmonijnym rozwoju osobistym. Uzyskiwanie potwierdzeń z otoczenia (tak od studentów jak i innych nauczycieli), zacznie się jednocześnie proces przechodzenia od identyfikacji

demonstracyjnej do autentycznej. W kontaktach ze współpracownikami pojawiać się zaczęły sukcesy interpretacyjne, które dostrzegane przez innych, ale i przez samego pracownika świadczyć będą o jego wrażliwości perspektywy, rozumieniu i wymienialności perspektyw z innymi pracownikami. Tym samym grupa nauczycieli, z którą dzielić będzie zasób wiedzy podręcznej i podstawowe wartości oraz wytwarzać nowe metaregułowe interpretacje, stanie się jego grupą odniesienia. W momencie, kiedy osiągnie punkt krystalizacji identyfikacji, proces stawania się nauczycielem zostanie zakończony. Rozpocznie się wtedy proces bycia nauczycielem, ale to jest już temat na zupełnie inną pracę

9. Wnioski końcowe

Stawanie się nauczycielem akademickim to proces, który odbywa się niezależnie od posiadanej i wzbogacanej wiedzy profesjonalnej i specjalistycznej. Samo tylko doskonalenie umiejętności pedagogicznych nie zapewnia wykształtowania się trzech podstawowych własności stanowiących istotę bycia nauczycielem akademickim. Pierwsza z tych własności to podzielenie perspektywy poznawczej z grupą nauczycieli. Aby być nauczycielem akademickim trzeba patrzeć na świat oczyma nauczyciela, postrzegać i interpretować zjawiska w sposób zbieżny z pozostałymi członkami grupy (nauczycieli), wykorzystywać grupowe definicje sytuacji i odnosić do nich indywidualne spostrzeżenia. Drugą własność to posiadanie względnie trwałej koncepcji roli, wypracowanej i odtwarzanej za sprawą kumulujących się doświadczeń interakcyjnych, osiągającej stopniową niezależność od ocen studentów, ale co najważniejsze, umożliwiającej pogodzenie oczekiwań grupowych (i organizacyjnych) formalnych i nieformalnych z indywidualnymi celami i projektami ich osiągnięcia. Trzecią własnością jest identyfikowanie siebie jako nauczyciela, które początkowo obecne jest tylko w wymiarze demonstracyjnym, ale z czasem staje się także elementem całościowej autokoncepcji człowieka, nieodłącznym elementem jego samoświadomości, a więc wykrystalizowaną identyfikacją autentyczną. Każda z tych własności możliwa jest do osiągnięcia tylko przy jednoczesnym rozwijaniu dwóch pozostałych, a proces stawania się nauczycielem jest w istocie synergią trzech subprocesów. Złożoność ich wzajemnej relacji oraz różnorodność elementów

kontekstu, w jakim zachodzą sprawa, że nie ma dwóch identycznych procesów stawania się nauczycielem akademickim, tak jak nie ma dwóch identycznych nauczycieli. Jednak pomimo odmienności doświadczeń indywidualnych, mimo różnorodności uwarunkowań sytuacyjnych, organizacyjnych i interakcyjnych, jest to proces posiadający wspólne wszystkim doświadczającym go cechy.

Nauczyciel „staje się” poprzez postrzeganie i definiowanie siebie w taki sposób, w jaki wierzy, że definiuje i postrzega go jego otoczenie społeczne (por. Mead, 1975), na które w głównej mierze składają się studenci i nauczyciele. W konsekwencji, jego rola nie istnieje bez odniesienia jej do innych jeszcze ról, z którymi się dopełnia i współtworzy (Turner, 1962), przez co można powiedzieć, że w procesie interakcji nauczyciel staje się w równym stopniu co student, ich relacje są nieustającym tworzeniem i odtwarzaniem się.

Stawanie się nauczycielem nie jest także możliwe do ujęcia w jakieś ramy czasowe, choć można przyjąć, że zasadnicze ugruntowywanie się postaw nauczycielskich, kształtowanie się pewnych podstawowych nawyków i asymilacja do wymogów zawodu zachodzi lub zaczyna zachodzić w ciągu pierwszego roku pracy (Fink, 1984), to jednak ostateczny przebieg i zakończenie procesu nie jest uzależnione od samego tylko stażu pracy. Dzieje się tak, ponieważ doświadczanie zinstytucjonalizowanych przejść statusowych (por. Becker, Strauss, 1956), awans w strukturze akademickiej powiązany jest z rozwojem naukowym pracownika, a nie z jego dojrzewaniem jako nauczyciela. Nawet podzielenie perspektywy poznawczej z innymi pracownikami naukowo-dydaktycznymi, czy wytworzenie takiej koncepcji roli, która zapewni jednostce możliwość działania i osiągnięcia celów, może okazać się niewystarczające. Do zostania nauczycielem nie wystarczy posiadanie stopni naukowych i uznanie w środowisku badaczy. Stawanie się nauczycielem jest bowiem rozwijaniem własnej identyfikacji, a ta, jak starałem się pokazać w tej pracy, tworzona jest w toku interakcji (Stone, 1962), ponieważ identyfikacja to nic innego jak nieustające włączanie się do jednej grupy, a odróżnianie od innej. Dopiero w momencie, kiedy pracownik naukowo-dydaktyczny będzie rozumiał innych nauczycieli (interpretując i postrzegając otoczenie społeczne w podobny sposób z nimi), będzie działał w sposób akceptowany przez innych nauczycieli, ale co najważniejsze, kiedy będzie czuł, że to działanie (zyskujące aprobatę innych członków grupy odniesienia) jest zgodne z nim samym, wtedy dopiero stanie się

nauczycielem. Dokona wtedy odróżnienia na „swoich” (my) i „innych” (oni), krystalizując tym samym i potwierdzając własną identyfikację, postrzegając i czując się nauczycielem.

V. Bibliografia

- Adler, Patricia A. i Peter Adler (1994) *Observational Techniques*. S. 236-246 w: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Altbach, Philip (2005) *International Handbook of Higher Education*. Kluwer.
- Atkinson, Paul i David Silverman (1997) "Kundera's immortality: the interview society and the invention of the self". *Qualitative Inquiry*, vol. 3: 304 – 325.
- Babbie, Earl (2003) *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN.
- Bailey, Kenneth (1983) "Beyond functionalism: Toward a Nonequilibrium Analysis of Complex Social System". *British Journal of Sociology*, vol. XXXV no. 1.
- Baley, Stefan (1960) *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Barton, A. i Paul Lazarsfeld (1983) *Jakościowe badania zależności*. w: A. Sułek (red.) *Logika analizy socjologicznej. Wybór tekstów*. Warszawa.
- Becker, Howard S. (1953) "Becoming a Marijuana User". *The American Journal of Sociology*, vol. 59: 235 – 242.
- , (1993) *Theory: The Necessary Evil*. S. 218 -229 w: D.J. Flinders and G.E. Mills (red.) *Theory and Concepts in Qualitative Research: Perspectives from the Field*. New York: Teachers College Press.
- Becker, Howard S i Anselm Strauss (1956) "Careers, Personality and Adult Socialization". *American Journal of Sociology*, vol. LXII no 3: 254-263.
- Becker, Howard S. i Geer, B. (1972) *Participant Observation and Interviewing: A Comparison*. S. 109-119 w: J.G. Manis, B.N. Meltzer, red., *Symbolic Interaction a reader in social psychology*. 2nd edition. Boston: Allyn & Bacon, Inc.

- Becker, P. (1993) "Common pitfalls in published grounded theory research". *Qualitative Health Research*, vol. 3: 254-260.
- Benoliel, Jeanne Q. (1996) "Grounded Theory and Nursing Knowledge", *Qualitative Health Research*, vol. 6: 406-428.
- Berger, Peter i Luckmann Thomas (1983) *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PIW.
- Blumer, Herbert (1954) "What is wrong with social theory?". *American Sociological Review*, vol. 19: 3 -10.
- , (1962) *Society as Symbolic Interaction*. S. 179-192 w: A.M. Rose, red., *Human Behavior and Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- , (1966) "Sociological implications of the Thought of George Herbert Mead". *American Journal of Sociology*, vol. 71: 535-544 .
- Bryant, Antony (2002) „Re-grounding grounded theory.” *Journal of Information Technology Theory and Application* 4(1): 25-42.
- , (2002a) „Bryant responds: Urquhart offers credence to positivism.” *Journal of Information Technology Theory and Application* 4(3): 55-57.
- , (2003) „A constructive/ist response Glaser.” *Forum: Qualitative Social Research* 4(1) . Artykuł online <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03bryant-e.htm>.
- Bryant, Antony i Kathy Charmaz (2007) "Grounded theory in historical perspective." w *The Handbook of Grounded Theory* red. K. Charmaz i A. Bryant. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carlin, Andrew (2006) "Rose's Gloss: Considerations of Natural Sociology and Ethnographic Practice." *Qualitative Sociology Review* 2(3): 65-77.
- Chałasiński, Jan (1969) *Spoleczeństwo i wychowanie*. Warszawa: PWN.

- Charmaz, Kathy (1990) "Discovering Chronic Illness Using Grounded Theory". *Social Science and Medicine*, vol. 30: 1161-1172.
- , (2000) *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods*. S. 509-535 w: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln, red., *Handbook of Qualitative Research*, 2nd edition, Sage, Thousand Oaks.
- , (2005) „Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research.” S. 507-535 w *Handbook of Qualitative Research*, Third edition red. N. Denzin i Y. Lincoln. London: Sage.
- , (2006) *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, Kathy i Antony Bryant, red. (2007) *The Handbook of Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D.J. i Connelly, M. (1994) *Personal Experience Methods*. S. 413-427 w: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks.
- Corbin, Juliet (2004) "To Learn to Think Conceptually" Juliet Corbin in Conversation With Cesar A. Cisneros-Puebla. *Forum Qualitative Social Research*, vol.5 no 3 Artykuł online <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/04-3-32-e.htm>.
- Corbin, Juliet i Anselm Strauss (2008) *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Third edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutcliffe, John R. (2000) „Methodological Issues in grounded Theory”. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 31: 1476-1490.
- Dawid, Jan W. (1962) *O duszy nauczycielstwa*. w: W. Okoń (red.) *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*. PZWS, Warszawa.

- Denzin, Norman K. (1971) "Symbolic Interactionism and Ethnomethodology" S. 261-286 w: J.D. Douglas, (red.) *Understanding Everyday Life*. Routledge & Kegan Paul, London.
- , (1972) "The Research Act" S. 76-91 w: J.G. Manis, B.N. Meltzer, (red.) *Symbolic Interaction a reader in social psychology*. 2nd edition, Allyn & Bacon, Inc., Boston.
- , (1972a) "The Significant Others of a College Population" S. 185 – 197 w: J.G. Manis, B.N. Meltzer, (red.) *Symbolic Interaction a reader in social psychology*. 2nd edition, Allyn & Bacon, Inc., Boston.
- Denzin, Norman K. i Lincoln, Y.S. red. (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- , (2000) *Handbook of Qualitative Research, 2nd edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Douglas, J. D. red. (1971) *Understanding Everyday Life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eick, Ch. i Ware, F. (2003) "Coteaching in a Science Method Course. Model of Becoming a Teacher". *Journal of Teacher Education*, vol. 54, no 1.
- Faure, E i inni (1975) *Uczyć się aby być*. Warszawa: PWN.
- Fielding, Nigel (1994) "Varieties of Research Interviews". *Nurse Researcher*, vol. 1 no 3: 4-13.
- Filipowicz, F. i Rataj, M. (1988) *Vademecum młodego nauczyciela*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Fink, Dee (1984) *The First Year of College Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flinders D.J. i Mills G.E., red. (1993) *Theory and Concepts in Qualitative Research: Perspectives from the Field*. New York: Teachers College Press.

- Fontana, Andrew i Frey, J.H. (1994) "Interviewing, The Art. of Science" S. 361-376 w: N.K. Denzin& Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks.
- Fulton, O. i Trow, M. (1975) "Research Activity in American Higher Education" w: M. Trow (red.) *Teachers and Students: aspects of American higher education*. McGraw Hill, New York.
- Glaser, Barney i Anselm Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- , (1971) *Status Passage A Formal Theory*. Aldine, Chicago.
- Glaser, Barney i Judith Holton (2004) "Remodeling Grounded Theory". *The Grounded Theory Review*, vol. 4 no 1: 87-112.
- Glaser, Barney (1978) *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- , (1992) *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. Forcing* . Mill Valley, CA: Sociology Press.
- , (1998) *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- , (2001) *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- , (2002) "Constructivist Grounded Theory?". *Forum Qualitative Socialresearch*, vol. 3 no 3 Artykuł online <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glaser-e.htm>.
- , (2003) *The Grounded Theory Perspective II: Description's Remodeling of Grounded Theory Methodology*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- , (2005) *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- , (2006) *Doing Formal Grounded Theory: A Proposal*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goffman, Erving (1972) *The Presentation of Self to Others*. S. 5-24 w: J.G. Manis, B.N. Meltzer, (red.) *Symbolic Interaction a reader in social psychology*. 2nd edition, Allyn & Bacon, Inc., Boston.
- , (1981) *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: PIW.
- Gorzko, Marek (2008) *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Góralski, Andrzej (1980) *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa: PWN.
- Guba, Egon i Yvonne Lincoln (1994) „Competing Paradigms in Qualitative Research” S. 105 -117 w: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks.
- Hałas, Elżbieta (1987) *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*. Lublin: RW KUL.
- Hammersley, Martyn (1990) *The Dilemma of Qualitative Method*. London & New York: Routledge.
- , (2003) „Recent Radical Criticism of Interview Studies”. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 24 no 1: 119-126.
- Hessen, Sergiusz (1935) *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Highet, Gilbert (1954) *The Art of Teaching*. London: Methuen.
- Holton, Judith (2007) „The Coding Process and Its Challenges.” S. 265-290 w *The Sage Handbook of Grounded Theory* redagowana przez Kathy Charmaz i Antony Bryant. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Huberman, M. i Miles, M. (1983) "Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Some Techniques of Data Reduction and Display". *Quality & Quantity*, vol. 17: 281-339.
- Huberman, M. i Miles, M. (2000) *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana.
- Hughes, Everett (1997) „Career”. *Qualitative Sociology*, vol. 20 no 3: 38-97.
- Hanuszkiewicz, F. (1982) *Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym. Pojęcia – problemy, postulaty*. Warszawa.
- Jasiński, Zenon red. (1994) *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*. Opole: Wyd. WSP.
- Konecki, Krzysztof T. (1989) „The methodology of grounded theory in the research of the situation of work”. *Polish Sociological Bulletin*, vol. 2: 59-74.
- , (1993) „Techniczne i paradygmatyczne kryteria podziału badań ilościowych i jakościowych w naukach społecznych”. *Przegląd Socjologiczny*, vol. XL nr 2: 173-178.
- , (1997) *Time in the recruiting Search Process by Headhunting Companies*. S. 131-145 w: A. Strauss i J. Corbin, *Grounded Theory in Practice*. Sage, Thousands Oaks.
- , (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
- , (2005) *Ludzie i ich zwierzęta. Interakcjonistyczno - symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych*. Warszawa: Scholar.
- , (2005a) „Analiza danych jakościowych. Procesy i procedury.” *Przegląd Socjologiczny* 4: 267 – 282.

- , (2007) "Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa. Studium folkloru fabrycznego." *Przegląd Socjologii Jakościowej*, Monografie, Tom 3, no 1.
- Kopka, Jolanta (1988) „Zawód czy powołanie. Nauczyciele w strukturze społecznej”. *Folia Sociologica* 19.
- Korporowicz, Leszek red. (1997) *Ewaluacja w Edukacji*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Krzemiński, Ireneusz (1986) *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*. Warszawa: PWN.
- Kuhn, Manfred (1964) „Major trends in Symbolic Interaction Theory in the Past Twenty-five Years”. *The Sociological Quarterly*, vol. 5, winter.
- , (1972) *The Reference Groups Reconsidered*. w: J.G. Manis, B.N. Meltzer, *Symbolic Interaction a reader in social psychology*. 2nd edition, Allyn & Bacon, Inc., Boston.
- Kuhn, Thomas S. (2001) *Struktura rewolucji naukowych*, Aletheia.
- Kuźma, Józef (2000) *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kwiatkowska, Henryka (1997) *Edukacja nauczycieli*. Warszawa: IBE.
- Layder, Derek (1988) “The Relation of Theory and Method”. *The Sociological Review* 36: 441-463.
- LeCompte, Margarette (2000) “Analyzing Qualitative Data”. *Theory into Practice*, vol. 39 no 3: 146-154.
- Lewowicki, T. (1994) „Teoria i praktyka edukacji nauczycielskiej – zmagania o model kształcenia nauczycieli.” w: J. Jasiński (red.) *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*. Opole: Wyd. WSP.

- Maciaszek, Maksymilian (1963) *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*. Warszawa: PWN.
- Manning, Peter K. (1971) "Talking and Becoming: A View of Organizational Socialization." S. 239-256 w: J.D. Douglas, *Understanding Everyday Life*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Mead, Georg Herbert (1975) *Umysł, Osobowość i Społeczeństwo*. Warszawa: PWN.
- Melia, Kathy M. (1996) "Rediscovering Glaser". *Qualitative Health Research*, vol. 6: 368-378.
- Merriam, Sharan, Bradley Courtenay i Lisa Baumgartner (2003) "On Becoming a Witch" Learning in the Marginalized Community of Practice". *Adult Education Quarterly*, vol. 53, no 3: 170-188.
- Merton, Robert (1957) *Social Theory and Social Structure*. Glencoe: Free Press.
- , (1968) "The Matthew Effect in Science". *Science*, vol. 159: 56-63.
- , (1995) „The Thomas Theorem and The Matthew Effect”. *Social Forces*, vol. 74: 379-422.
- Mokrzycki, Edmund (1984) *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Warszawa: PIW.
- Mysłakowski, Zygmunt (1962) *Co to jest talent pedagogiczny?*. w: W. Okoń (red.) *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*. Warszawa: PZWS.
- Opp, Karl Dieter (2002) "When Do Norms Emerge by Human Design and When By the Unintended Consequences of Human Action?". *Rationality and Society* vol. 14 no2: 131-145.
- Ortiz, Mario (2003) „Lingering Presence: A Study Using the Human Becoming Hermeneutic Method”. *Nursing Science Quarterly*, vol. 16: 146-154.

- Palska, Hanna (2002) *Bieda i dostatek. O nowych stylach w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: IFiS PAN.
- Paris, S.G. i inni (1983) "Becoming a strategic reader". *Contemporary Educational Psychology* vol. 8, s. 293-316.
- Paris, S.G. i Ayres, L.R. (1994) *Becoming Reflective Students and Teachers*. Washington DC: APA.
- Parker, Martin (2004) "Becoming Manager or the Werewolf Looks Anxiously in the Mirror". *Management Learning*, vol. 35(1): 45-59.
- Parry, Odette i Natasha Mauthner (2004) "Whose Data Are They Anyway? Practical, Legal and Ethical Issues in Archiving Qualitative Data". *Sociology*, vol. 38 no 1: 139-152.
- Parse, Rosemarie (1996) "Quality of life for persons living with Alzheimer's disease: A Human Becoming Perspective". *Nursing Science Quarterly*, vol. 9: 126-133.
- Passmore, J. (1980) *The Philosophy of Teaching*. Cambridge: Harvard University Press.
- Patton, Michael Q. (1997) *Obserwacja-metoda badań terenowych*. w: L. Korporowicz, red. *Ewaluacja w Edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Pearson, Allen T. (1989) *The Teacher. Theory and Practice in Teacher Education*. New York and London: Routledge.
- Phillips, Bernard (1988) "Toward a Reflexive Sociology". *The American Sociologist (summer)*: 138-151.
- Prawda, Marek (1987) *Cykl życia jednostki a wartość pracy*. Wrocław: IFiS PAN.

- Punch, Maurice (1994) *Politics and Ethics in Qualitative Research*. S. 83-97 w: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks.
- Rataj, Maciej (1972) *Samokształcenie nauczycieli. Stan i potrzeby*. Wrocław: Ossolineum.
- Rokuszewska-Pawełek, Alicja (2002) *Chaos i Przymus*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rose, Arnold M. (1962) *A Systematic Summary of Symbolic Interaction Theory*. S. 3-19 w: A.M. Rose, *Human Behavior and Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- , (1962a) *Human Behavior and Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rose, Edward (1960) „The English record of a natural Sociology.” *American Sociological Review* 25: 193-208.
- Rubin, H. i Rubin, I. (1997) *Jak zmierzać do celu nie wiążąc sobie rąk. Projektowanie wywiadów jakościowych*. w: L. Korporowicz, red. *Ewaluacja w Edukacji*. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Rutkowiak, Joanna (1982) *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Schein, Edgar H. (1992) *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, David A. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schutz, Alfred (1984) Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. S. 137 – 193 w: E. Mokrzycki (red.) *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Warszawa: PIW.
- Shaw, Ian F. (2003) “Ethics in Qualitative research and Evaluation”. *Journal of Social Work*, vol. 3 no 1: 9-29.

- Shibutani, Tamotsu (1962) *Reference Groups and Social Control*. S. 128-147 w: A.M. Rose, *Human Behavior and Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- , (1972) *Reference Groups as Perspectives*. S. 159-170 w: J.G. Manis, B.N. Meltzer, *Symbolic Interaction a reader in social psychology*. 2nd edition. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Sivesind, Karl Henrik (1999) "Structured Qualitative Comparison". *Quality & Quantity*, vol. 33: 361-370.
- Stone, G. (1962) *Appearance and the Self*. A.M. Rose, *Human Behavior and Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Strauss, Anselm L. (1952) "The development and transformation of Monetary Meanings in the Child". *American Sociological Review*, vol. 17: 275-286.
- , (1962) *Transformations of Identity*. S. 63-85 w: A.M. Rose, *Human Behavior and Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- , (1969) *Mirrors and Masks*. San Francisco: The Sociology Press.
- , (1987) *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Strauss, A.L. i Juliet Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research*. London: Sage.
- , (1990a) "Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria". *Qualitative Sociology*, vol.13 no 1: 3-21.
- , (1994) *Grounded Theory Methodology. An Overview*. S. 273-285 w: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- , (1997) *Grounded Theory in Practice*. Thousands Oaks: Sage.
- , (1998) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Second edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Struebing, Joerg (2007) "Research as pragmatic problem-solving. The pragmatist roots of empirically grounded theorizing." S. 580-603 w *The Sage Handbook of Grounded Theory* red. K. Charmaz i A. Bryant. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sulek, Antoni red. (1983) *Logika analizy socjologicznej. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Szacki, Jerzy (2002) *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Szczepański, Jan (1963) *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*. Warszawa: PWN.
- , (1969) *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- , (1973) *Refleksje nad oświatą*. Warszawa: PIW.
- , (1976) *Szkice o szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szostak, Rick (2003) „Classifying Natural and Social Scientific Theories.” *Current Sociology*, vol. 51(1): 27-49.
- Szuman, Stefan (1947) *Talent pedagogiczny*. Katowice: Wyd. Nawrockiego.
- Ślęzak, Izabela (2007) "W spirali niepewności - proces budowania tożsamości poety" [w:] *W kręgu socjologii interpretatywnej. Badania jakościowe nad tożsamością*. Red. J. Leoński, U. Kozłowska. Szczecin: Economicus.
- Taylor, Calvin (1964) *Creativity – Progress and potential*. London: McGraw Hill.
- Thomas, William I. (1972) *The Definition of Situation*. S. 247-251 w: J.G. Manis, B.N. Meltzer, *Symbolic Interaction a reader in social psychology*. 2nd edition. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Trow, Martin (1975) *Teachers and Students: aspects of American higher education*. New York: McGraw Hill.

- , (2005) *Reflections on the transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education*. S. 185 – 211 w: P. Altbach (red.) *International Handbook of Higher Education*. Kluwer.
- Turner, Barry (1971) *Exploring the Industrial Culture*. Glasgow: MacLenhose.
- Turner, Ralph H. (1962) *Role-Taking: Process versus Conformity*. S. 20-40 w: A.M. Rose, *Human Behavior and Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Urquhart, Cathy (2002) „Regrounding grounded theory-or reinforcing old prejudices? A brief reply to Bryant.” *Journal of Information Technology Theory and Application* 4(3): 43-54.
- Warshay, Leon. (1962) *Breadth of Perspective*. S. 148-176 w: A.M. Rose, *Human Behavior and Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Warner, Stephen (1997) “A Paradigm is Not a Theory: Reply to Lechner”. *American Journal of Sociology*, vol. 103 no. 1: 192-198.
- Watson, Helen (2002) „Data collecting in grounded theory – some practical issues”. *Nurse Researcher*, vol. 11 no 4: 67-78.
- Wenta, Kazimierz (1988) *Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*. Szczecin: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wilson, Thomas (1971) *Normative and Interpretive Paradigms in Sociology*. S. 57-79 w: J.D. Douglas, *Understanding Everyday Life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wilson, Skodol i Amber Hutchinson (1996) „Methodological Mistakes in Grounded Theory”. *Nursing Research*, vol. 45: 122-144.
- Wimpenny, Peter i John Gass (2000) „Interview in phenomenology and grounded theory, is there a difference?”. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 31 no 6: 1485-1492.

- Winclawski, Włodzimierz (1983) „Uwagi o stanie kadry naukowo –dydaktycznej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika”. *Nauka Polska* nr 5.
- Wnuk-Lipińska, Elżbieta (1989) „Praca na wyższych uczelniach w opiniach pracowników uniwersytetów”. *Przegląd Socjologiczny* vol. XXXVIII.
- Woroniecka, Grażyna (1998) *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przed-rozumienia*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Zakrzewska- Manterys, Elżbieta (1996) „Odteoretycznienie świata społecznego. Podstawowe pojęcia teorii ugruntowanej.” *Studia Socjologiczne* 1: 5-26.
- Zielińska, Maria (1997) *Kariery zawodowe absolwentów wyższej uczelni*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Ziółkowski, Marek (1981) *Znaczenie, interakcja, rozumienie*. Warszawa: PWN.
- Znaniński, Florian (1988) *Wstęp do Socjologii*. Wyd. 2, Warszawa: PWN.
- , (2001) *Socjologia Wychowania tom 1*. Warszawa: PWN.

VI. Spis rysunków i wykresów

Rysunek 1. Proces stawania się nauczycielem akademickim	45
Rysunek 2. Legenda do wykresów typów postrzegania karier.....	93
Wykres 1. Bifurkacja karier.....	93
Wykres 2. Koherencja karier	94
Wykres 3. Splot karier.....	95
Wykres 4. Rozłączność karier	95

Cytowanie

Marciniak, Łukasz T. (2008) "Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna". *Przegląd Socjologii Jakościowej*, Tom IV Numer 2. Pobrany Miesiąc, Rok (http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php).