

**Kamila Ciepiela**

*Uniwersytet Łódzki*

## **REFLEKSJA NAD DZIAŁANIEM A TOŻSAMOŚĆ SPOŁECZNA NAUCZYCIELA WE WSPÓLNOCIE PRAKTYKÓW**

### **Reflection on practice and teacher social identity in the community of practice**

This article aims to discuss the problem of a relationship between reflection and identification in the community of EFL teaching practitioners. The basic tenet is that reflection enables individuals to construct and supply reification to community knowledge, which, in turn, allows for their identification as legitimate members of the community. Identity is neither static nor pre-given. It is built as one moves through life and changes according to one's environmental needs, one's interests and interactions. To expound and exemplify these tenets, two samples of conversations in a community of language teaching practitioners are analyzed. The analysis aspires to reveal a dialectic relationship between the processes of reflection and identification.

**Keywords:** community of practice, context, language, foreign language teaching, knowledge, postmodernism, reflexivity, social identity, EFL teacher, interaction

**Słowa kluczowe:** wspólnota praktyków, kontekst, język, nauczanie języka obcego, wiedza, postmodernizm, refleksyjność, tożsamość społeczna, nauczyciel języka angielskiego, interakcja

### **1. Wprowadzenie**

Relacja pomiędzy refleksyjnością a tożsamością nauczyciela nie jest podejmowana w sposób bezpośredni jako niezależny problem badawczy. Najczęściej można natknąć się na omówienie zagadnienia przy okazji odrębnych

opisów dwu powyższych procesów, tj. refleksyjności i tożsamości (Gabryś-Barker, 2012; Kwiatkowska, 2005). Fakt istnienia związku pomiędzy tożsamością i refleksyjnością nie jest kwestionowany, natomiast jego charakter nie został wyczerpująco opisany, w szczególności w odniesieniu do nauczycieli języków obcych, praktykujących w czasach postmodernizmu, dominującej zmiany, alternatywnych wyborów i konfliktów tożsamości. Poniższy artykuł jest próbą wykazania istnienia pośredniego związku pomiędzy refleksyjnością jednostki a jej tożsamością społeczną. Refleksja, rozumiana jako artefakt budujący wiedzę we wspólnocie działań, umożliwia identyfikację jednostek zdolnych do takiego wysiłku metapoznawczego jako członków danej wspólnoty. Stopień identyfikacji i autoidentyfikacji ze wspólnotą działań zależy bezpośrednio od wielkości i jakości tworzonej wiedzy.

## **2. Refleksyjność a tożsamość w ponowoczesności**

Refleksyjność człowieka może być rozumiana w sposób najbardziej ogólny jako sposób radzenia sobie człowieka z własną adekwatnością bądź jej brakiem w różnorodnych sytuacjach życiowych. Refleksyjność pojmowana jako „namysł nad własnym działaniem” (Kwiatkowska, 2005: 13) wydaje się jednak niewystarczająca w czasach postmodernizmu, kiedy człowiek nie może bazować na tym, co zostało odkryte, ale nieustannie jest konfrontowany z czymś nowym, czego nie jest w stanie rozwiązać za pomocą poznanych reguł czy zdobytego doświadczenia (Kwiatkowska, 2005; Schön, 1983).

Refleksyjność w ponowoczesności jest pojmowana jako efekt krytycznego stosunku człowieka do własnej wiedzy, zasobów poznawczych, umiejętności i możliwości umysłowych i fizycznych. Aktywność ta wymaga kapitału intelektualnego, który nie wiąże się już tylko z wiedzą posiadaną, ale wiedzą „nieustannie powoływaną do istnienia” i „metodologią tworzenia wiedzy” (Kwiatkowska, 2005: 13). Według tej definicji, refleksyjność jest możliwa dzięki wiedzy, jaką człowiek jest w stanie wytworzyć na potrzebę samooceny i jej uaktualnienia oraz oceny innych ludzi i zjawisk. Z drugiej strony, to właśnie refleksja pozwala na ciągłe budowanie, uzupełnianie i uaktualnianie wiedzy podmiotu poznawczego. Pomiędzy refleksyjnością a wiedzą istnieje więc sprzężenie zwrotne: jedna pozwala na tworzenie drugiej, a jednocześnie ta druga umożliwia istnienie tej pierwszej.

Nieustanne uświadamianie własnej wiedzy i doświadczeń przeszłych oraz uzgadnianie i dopasowanie ich znaczeń do wymagań przyszłych jest procesem tworzenia własnej tożsamości, rozumianej jako proces kreowania samego siebie wciąż i w każdej sytuacji. Takie ujęcie tożsamości jest charak-

terystyczne dla nurtu postmodernistycznego, a w konflikcie z esencjalistyczną teorią tożsamości, gdzie jest ona definiowana jako konstrukt poznawczy, który raz nabyty nie ulega zmianie pod wpływem nowych doświadczeń.

W postmodernizmie tożsamość jest przedmiotem dozwolonej zmiany. Kwiatkowska twierdzi, że „[t]ożsamość jest udziałem samego człowieka, jesteśmy tym, co z siebie czynimy siłą naszego „chcenia”, naszych pragnień, a przede wszystkim wizji siebie” (2005: 33). Zmiana jest ograniczona nie tylko przez samego człowieka, ale także przez wspólnotę, w której on funkcjonuje. Zmiana nie może być dowolna i choć jest dobrowolna, podlega kontroli tradycji, kultury, instytucji, norm społecznych, tzw. „dominujących dyskursów” (ang. *D-discourse* w Gee, 2010) albo „nadrzędnych narracji” (ang. *master narratives* w Bamberg, 2011), co w konsekwencji oznacza, że tworzenie tożsamości nie jest procesem czysto psychicznym czy umysłowym, ale zachodzi w obecności innych ludzi i w konkretnym otoczeniu makro i mikro kulturowym. Jak twierdzi Bamberg (2000), w każdej sytuacji człowiek próbuje ulokować samego siebie na określonej pozycji (ang. *self-positioning*) i jednocześnie jest lokowany na określonych pozycjach przez innych (ang. *being positioned*). Tożsamość człowieka podlega więc autokonstrukcji w ramach dozwolonych przez kontekst sytuacyjny i społeczno-kulturowy. Nie może być kształtowana wyłącznie według potrzeb i celów jednostki, ale musi uwzględniać ramy mikro i makro kontekstu, co oznacza, że jednostka potrzebuje wiedzy na temat jej samej, wiedzy o innych ludziach i świecie. Jak dowodzi Erikson (1968: 86), „nie można oddzielić rozwoju jednostkowego od zmian, jakie mają miejsce w społeczeństwie”, a Bokszański dodaje, że „jednostka nie jest tu strukturą trwałych właściwości, cech, lecz dynamicznym aktorem wyposażonym w powoływane interakcyjne definicje”, co „odbywa się dzięki wykorzystaniu do tego celu intersubiektywnych zasobów symbolicznych, głównie języka” (Bokszański, 1989: 32).

Rola języka w procesie kształtowania tożsamości jest dwojaka. Z jednej strony, język jako system symboli, część dziedzictwa kulturowego danej wspólnoty, wyposaża człowieka w narzędzia, które może on wykorzystać w procesie tworzenia kategorii poznawczych, w tym kategorii siebie samego i innych. Z drugiej strony, język jest narzędziem aktywnej komunikacji z innymi ludźmi, a umiejętność efektywnego korzystania z jego zasobów pozwala na bardziej dowolne kreowanie własnego wizerunku oraz rozpoznawanie, nadawanie i aprobowanie określonej tożsamości innym.

Proces kategoryzacji dokonuje się poprzez wyabstrahowanie podobieństw i różnic wizerunku własnego i innych ludzi (Tajfel, 1982; Tajfel i Turner, 1979), co doprowadza do określenia identyczności i różnicy pomiędzy jednostką i grupą. Tam gdzie przeważają podobieństwa następuje utożsamianie z grupą i stopniowe przejmowanie peryferyjnych cech grupy, co prowadzi do zacieśnie-

nia relacji jednostki z grupą. W sytuacji konfliktu tożsamości osobowej i tożsamości grupy dochodzi do wykluczenia z grupy i oddalenia od jej uregulowań.

Tożsamość ujmowana jako „dzieło człowieka, rezultat jego świadomych wyborów” (Kwiatkowska, 2005: 53) opiera się na refleksyjności, która nie prowadzi jednak do „zwiększającej się pewności, ale do metodologicznego wątplenia” (ibid.). Wybory dotyczą zarówno wizerunku, jaki człowiek chce i jest w stanie wykreować w interakcji z innymi oraz środków, które wykorzystuje w tym procesie. W obu przypadkach jego wybór jest ograniczony przez szereg czynników psychologicznych, społecznych i kulturowych, które zostały wspomniane powyżej. Wszystkie one wydają się jednak być zakotwiczone w wiedzy, jaką człowiek tworzy, przetwarza i aktywnie stosuje w kontekstach sytuacyjnych.

### **3. Wiedza w kształtowaniu tożsamości człowieka w ponowoczesności**

Wiedza najczęściej jest pojmowana jako repozytorium informacji zdobytych przez człowieka w procesie rozwoju i kształcenia formalnego i przechowywanych w pamięci, a wydobywanych w sytuacjach wymagających odwołania się do doświadczeń przeszłych. W czasach ponowoczesnych, człowiek nie może polegać na wiedzy zdobytej w wyniku wcześniejszych doświadczeń, nie może stosować utartych schematów działań, raczej jego celem jest „powoływać ją [wiedzę] do istnienia” (Kwiatkowska, 2005: 13). Według koncepcji Schöna (1983), obecnie człowiek nie zajmuje się rozwiązywaniem teraźniejszych problemów, lecz projektowaniem przyszłych działań, które te problemy wyeliminują. Kwiatkowska (2005) idzie dalej, twierdząc, że stereotypowe zachowania i działania generują ryzyko i zagrożenie dla istnienia człowieka, dlatego człowiek powinien ich unikać, aby zmniejszyć bądź wyeliminować ryzyko jego fizycznego istnienia, jak również społecznego wykluczenia.

Co więcej, rozwój cywilizacyjny doprowadził do takiego przyśpieszenia tworzenia wiedzy, że człowiek nie jest fizycznie w stanie opanować jej w całości. W konsekwencji, wiedza, jaką posiada jest albo bardzo skromna objętościowo (wąska specjalizacja), albo bardzo powierzchowna i w rezultacie bezużyteczna. Kwiatkowska (2005: 22) mówi tu o „zasobach bezwiedzy”, tzn. wiedzy, która jest nieprzydatna, bo przestarzała, a Schön (1983) twierdzi, że nadmiar tworzonej wiedzy i brak możliwości jej gruntownego opanowania prowadzą do błędów w działaniach, a w konsekwencji do kryzysu zaufania wiedzy oraz deprofesjonalizacji i deprecjacji statusu profesjonalisty.

W ponowoczesności wartością okazuje się metodologia tworzenia wiedzy zamiast jej gromadzenia. Wiedza przydatna to wiedza tworzona „w biegu” pod dyktando wymogów sytuacyjnych. Wiedza, która pozwala nie tyle rozwiązywać

problemy, co projektować pożądaną przyszłość i wcielać ją w życie. Wiedzą adekwatną jest więc wiedza praktyczna, oparta na krytycznej analizie sytuacji i tworzeniu praktycznych rozwiązań, które eliminują zagrożenia „bezpieczeństwa ontologicznego” (Kwiatkowska, 2005: 15) człowieka. Wiedza użyteczna jest wiedzą opartą na refleksji o teraźniejszości, ale ukierunkowaną na przyszłość.

Tak pojmowana wiedza praktyczna jest często w sprzeczności z wiedzą teoretyczną/deklaratywną, tzn. zdobytą w procesie kształcenia i opartą na doświadczeniach przodków, co rodzi konflikt pomiędzy procesami poznawczymi i zachowaniami człowieka. Konflikt, jak twierdzą badacze ponowoczesności (Beck, 2002; Giddens, 1991; Jenkins, 2008; Kwiatkowska, 2005), jest cechą charakterystyczną wiedzy człowieka w XXI w. Wynika on z natury zmian współczesnej rzeczywistości. Nie istnieje już rzeczywistość stabilna, kierowana prawami naturalnymi i opartymi na nich regułami społecznymi i kulturowymi. We współczesności dominuje kategoria wyboru, która odpowiada za konflikty, z jakimi jest konfrontowany współczesny człowiek. Jest on zmuszony do nieustannego wyboru pomiędzy sferą prywatności i sferą publiczną, pomiędzy tym co prawdziwe i fałszywe, pomiędzy trwałością a dynamiką, pomiędzy identyfikacją i różnicą.

Te sytuacje tarcia pomiędzy psychofizjologicznymi możliwościami i aspiracjami jednostki a strukturą karier oferowaną przez społeczeństwo prowadzą do rozwoju tożsamości. Tak więc dokonywanie świadomych wyborów i egzystencja w świecie narastających sprzeczności charakteryzują proces kształtowania tożsamości współczesnego człowieka. Jednocześnie rodzą potrzebę zwrócenia uwagi na udział samego człowieka w tworzeniu tożsamości. Stąd wywodzi się koncepcja „aktora społecznego” (Mead, 1934), który sam tworzy swoją tożsamość. Aktor jest zdolny do podejmowania działań, które doprowadzą do kształtowania tożsamości według jego wizji. Aktor ma wiedzę nie tylko dotyczącą tego, co chce osiągnąć, tzn. jaki obraz siebie stworzyć, ale również wiedzę praktyczną dotyczącą możliwości, narzędzi i sposobów realizacji tej koncepcji, jest więc w stanie, kształtując koncepcję samego siebie i innych, dokonać refleksji o sobie samym i otoczeniu.

Wiedza aktora społecznego w postmodernizmie jest dynamiczna, traktowana jako proces, którego istotą jest kreatywna, świadoma działalność poznawcza aktora, w wyniku której tworzy on „subiektywną wiedzę ukrytą, uzewnętrznianą w ramach specyficzno-kontekstowych interakcji międzyludzkich za pomocą określonych środków wyrazu” (Bendkowski, 2012: 29). Narzędzia językowe pozwalają na przekształcenie wiedzy ukrytej, która jest niestrukturalizowaną wiedzą jednostki w wiedzę jawną, sformalizowaną i społeczną. Zdobywanie wiedzy polega więc na uczeniu się poprzez dokonanie refleksji nad wiedzą ukrytą i jej uzewnętrznienie (zwerbalizowanie i/lub

wprowadzenie w praktykę) w określonej wspólnocie posiadającej wspólne narzędzia wyrazu i działania.

#### **4. Tworzenie i dyfuzja wiedzy we wspólnocie działań**

Termin „wspólnota praktyki” (Gach, 2007), „wspólnota praktyków” (Kubiak, 2008), czy „wspólnota działań” (Bendkowski, 2012) wywodzi się z teorii sytuacyjnego uczenia się, opracowanej przez J. Lave i E. Wengera w 1991 r. (Community of Practice Theory). Według tych autorów, wspólnoty działań są wszędzie, a ich cechą charakterystyczną jest wspólne rozumienie celu i chęć przekonania się o tym, co wiedzą inni. Wenger (1998) twierdzi, że wspólnotę działań można zdefiniować za pomocą tego, czego dotyczy (domena), tego jak funkcjonuje (relacje pomiędzy członkami) i wytworów jej działania (zasobów).

Podstawą istnienia wspólnoty jest chęć do uczenia się i wcielania w życie konkretnych działań. Proces uczenia się jest procesem społecznym, a nie czysto psychologicznym, który zachodzi dzięki zanurzeniu jednostki w działania określonej społeczności. Poszczególni członkowie uczestniczą w procesie uczenia się w różnym stopniu, w zależności od posiadanej wiedzy lub starszeństwa. Wytwarzają oni wiedzę, współpracując nad rozwiązaniem problemów i dzieląc się praktycznymi doświadczeniami. Wiedza jest więc osadzona w działaniach wspólnoty. Dzięki niej członkowie wspólnoty lepiej się poznają, zwiększa się ich wzajemne zaufanie i skłonność do dzielenia się wiedzą, co w rezultacie prowadzi do powiększenia zasobów wiedzy indywidualnej i grupowej. Według Enkel i in. (2002), proces dzielenia się wiedzą jest procesem nieformalnym, a członkowie takiej wspólnoty wykształcają własną tożsamość oraz podzielane wartości i zasoby wiedzy.

Współdziałanie oznacza odkrywanie, konstruowanie i wytwarzanie przez członków wspólnoty jednej wspólnej rzeczywistości (reification), tzn. takich artefaktów (narzędzia, procedury, opowieści, język), które „urzeczowiają określone aspekty ich działania” (Bendkowski, 2012: 53 za Wenger, 1998). Wszystko to prowadzi do wytworzenia tożsamości wspólnoty oraz do określonego spojrzenia, rozumienia i świadomości siebie samego każdego z członków wspólnoty. Tworzy się więc tożsamość wspólnotowa wyrażona głównie w formie określonych postaw, zasad, hierarchii wartości oraz „akceptacji określonej rzeczywistości jako istotnego punktu odniesienia dla właściwego rozumienia siebie, własnej historii, teraźniejszości i przyszłości oraz otaczającego świata, a także w celu urzeczywistniania siebie w harmonii z tym podstawowym rozumieniem” (Bendkowski, 2012: 53).

Nie wszyscy członkowie jednakowo aktywnie biorą udział w działaniach wspólnoty, co oznacza, że różny jest ich wkład w procesy tworzenia zasobów wiedzy wspólnoty i różny stopień identyfikacji z nią. Brazelton i Gorry (2003) rozróżniają trzy kategorie członków wspólnoty według stopnia ich zaangażowania i możliwości tworzenia wiedzy, tj. twórców wiedzy, użytkowników wiedzy oraz biernych uczestników. Z kolei Wenger (1998) wyróżnia cztery kategorie członkostwa we wspólnocie (pełne, peryferyjne, marginalne, outsiderskie) w zależności od stopnia zaangażowania w działanie i częstość kontaktów z innymi członkami wspólnoty. Tożsamość członków wspólnoty jest więc zróżnicowana i zmienna w zależności od kontekstu temporalnego i przestrzennego, co oznacza, że w istnieniu każdej wspólnoty działań wbudowane jest napięcie pomiędzy zmianą a stabilizacją, a to prowadzi do nieustannej reidentyfikacji jej członków.

## **5. Refleksyjność i tożsamość we wspólnocie działania nauczycieli języka angielskiego jako obcego**

Z dotychczasowych rozważań wynika, że mamy do czynienia z jakościowo nowym dyskursem w pedeutologii. Do opisu i charakterystyki profesji nauczyciela nie wystarczają już tradycyjne struktury pojęciowe. Również poziom opisu zjawiskowego, który do tej pory wyznaczał sposób tworzenia i dystrybucji wiedzy okazuje się niewystarczający. Rodzi to konieczność stawiania pytań, które implikują tworzenie wiedzy i kategorii pojęciowych pozwalających na nazwanie nowej rzeczywistości funkcjonowania nauczyciela.

Pojęciem, które wydaje się najtrafniej ujmować jakość aktywności współczesnego nauczyciela jest tożsamość. Łączy ona w sobie dialektykę identyczności i różnicy, a więc pozwala na opisanie tego, co charakterystyczne, typowe dla danej jednostki, sytuacji, grupy czy roli społecznej, a jednocześnie wskazuje na to, co inne, idiosynkratyczne i nietypowe. Tożsamość, wskazując na to, co w człowieku stałe (konstrukt mentalny, poczucie własnego „ja”) uwiadacznia to, co zmiennie i dynamiczne, a to z kolei umożliwia uchwycenie jednostki w działaniu, podczas dokonywania wyborów i kreowania alternatywnych wersji samego siebie. W odniesieniu do zawodu nauczyciela, tożsamość pozwala na odrzucenie aksjomatu roli zawodowej w jaką powinien się on wpisać na rzecz aktywnego uczestniczenia w procesie stawiania się nauczycielem, samopoznania i samookreślenia wynikającego z dokonanej refleksji oraz otwiera możliwość „wydźwignięcia się z roli przedmiotu i ujmowania życia jako procesu wykraczającego poza własne ograniczenia” (Kwiatkowska, 2005: 167).

Świadomość własnych ograniczeń, ale także własnych intencji i możliwości jest jednym z kluczowych czynników, które zezwalają na autonomiczny rozwój tożsamości nauczyciela, która wykracza poza utarte ramy roli zawodowej. Drugim elementem jest umiejętność tworzenia metodologii wiedzy, co wiąże się z umiejętnością zdobywania wiedzy użytecznej i usuwaniem „przeszkód epistemologicznych” (Cackowski, 1992), tzn. dotychczasowej wiedzy i nabytych umiejętności, które są nieprzydatne, nieadekwatne i nie poddają się zmianie. Działania nauczyciela nie mieszczą się w repertuarze znanych metod i sposobów reagowania i nie mogą opierać się na aktualizacji minionych doświadczeń, ponieważ najbogatsza wiedza i instrumenty metodyczne ze swej natury są niewystarczające i niespecyficzne, a więc nie nadają się do bezpośredniego użycia w konkretnym kontekście, ale zawsze wymagają twórczej adaptacji.

Adaptację umożliwia system języka, dzięki któremu jednostka dokonując refleksji nad zachowaniem własnym i innych przedstawicieli wspólnoty działań tworzy nowe kategorie poznawcze. Język jako podstawowe narzędzie komunikacji międzyludzkiej pozwala także na uzewnętrznienie tychże kategorii, a więc na przekształcenie wiedzy ukrytej w jawną. Dla badacza język jest narzędziem wglądu w system poznawczy jednostki oraz oglądu tego, co dzieje się w interakcji. Wydaje się więc, że jest to najbardziej uniwersalne narzędzie, jakim dysponuje człowiek dokonując refleksji i uzewnętrzniając ją w społecznym procesie kreowania tożsamości osobowej.

## **6. Refleksja a kształtowanie tożsamości w interakcji**

### **6.1. Charakterystyka danych**

W przedstawionym poniżej badaniu, opierając na uniwersalności zastosowań języka jako narzędzia poznawczego, komunikacyjnego i badawczego, dokonałam analizy zachowań werbalnych uczestników dyskusji. Próby omawiane w tym artykule pochodzą z większego korpusu zarejestrowanego w czasie trzech półtoragodzinnych sesji, w trakcie których studenci niestacjonarnych studiów drugiego stopnia kierunku anglistyka na Uniwersytecie Łódzkim dyskutowali na temat wpływu nauczyciela na życie ucznia. Omawiane próby zostały dobrane tak, aby zilustrować wpływ umiejętności dokonywania refleksji i jej bezpośredniego uzewnętrzniania na kształtowanie profesjonalnej tożsamości sytuacyjnej nauczyciela języka obcego. Każdy z przytoczonych fragmentów pochodzi z różnych dyskusji, w których udział brały te same osoby, ale obrady toczyły się w dwu językach. Przykład 1 jest fragmentem dyskusji w języku angielskim, obcym dla uczestników, a przykład 2 w języku



polskim, ich języku rodzimym. Taka organizacja dyskusji umożliwiła wykluczenie stopnia biegłości w języku obcym, jako czynnika determinującego zachowania werbalne jej uczestników.

Niezależnie od faktu, że wszyscy uczestnicy dyskusji byli studentami studiów magisterskich, ich staż pracy był zróżnicowany, ponieważ niektórzy z nich uzupełniali wykształcenie kierunkowe, będąc w zawodzie od wielu lat, inni natomiast dopiero stawali u progu swej kariery zawodowej. Zróżnicowanie doświadczeń zawodowych czy ich identyczność nie wydają się jednak przesądzać o zachowaniach interakcyjnych uczestników, co implikuje inne czynniki, które mogą wpływać na te zachowania. W poniższym badaniu, będę się starała wykazać, że kluczową rolę w identyfikacji i autoidentyfikacji jednostki ze wspólnotą działań odgrywa umiejętność dokonywania bieżącej refleksji, co prowadzi do tworzenia i uaktualnienia wiedzy wspólnotowej.

## 6.2. Analiza

### Przykład 1

1. P8: the influence that my teachers had on me is that I don't like school (.).I have very bad memories about my teachers really (.) so that's why I'm here
2. (laughter)
3. (...)
4. P1: because you will understand your pupils
5. P8: Yes I will understand I have to be:=
6. P8: =have to be a (.) teacher (.)
7. P6: (.) it's my turn=
8. M: =so what are these bad memories you have
9. P8: I didn't like my teachers because they tried to stop my individuality and my passions just to make me study but not make me interested in the subject (.) of course not all of them but most of them some of them (.)
10. P8: (.) maybe because every teacher thinks that his or her subject is the most important
11. M: any other contributions

Przykład 1 ukazuje proces kreacji tożsamości nauczyciela przez studentkę (P8), która nie podjęła jeszcze pracy w zawodzie nauczyciela. Bazując głównie na nacechowanych negatywnie doświadczeniach ucznia (*bad memories*), P8 wyraża chęć wejścia w profesję nauczyciela. Wypowiedź 1 uzewnętrznia jej sprzeczne postawy dotyczące wizerunku nauczyciela, procesu nauczania i szkoły. P8 nie lubi szkoły, ale chce zostać członkiem wspólnoty

profesjonalistów nierozzerwalnie związanej ze szkołą i kształceniem. Pragnie wejść w rolę, z którą się nie identyfikuje, a wręcz odrzuca. Jej postawa wyraża dążenie do zmiany wizerunku nauczyciela, co implikuje aktywny udział jednostki w tym procesie. P8 nie zamierza odgrywać nadanej odgórnie roli nauczyciela, ale poprzez refleksję buduje wiedzę o możliwościach twórczego jej konstruowania. Werbalizując swe myśli w tej konkretnej sytuacji interakcyjnej P8 uzewnętrznia wizerunek nauczyciela, z którym się identyfikuje.

Poddając analizie zawartość wypowiedzi P8 z przykładu 1, łatwo zauważyć, że intuicyjnie odrzuca ona formę kształtowania tożsamości nauczyciela, która dominowała we wczesnej nowoczesności, tj. „przez socjalizację”, czyli zanurzenie w praktykę (Scollon i Scollon, 2001). W ambiwalencji jej postaw uwidacznia się dążenie do wykreowania tożsamości nauczyciela charakterystycznej dla dwudziestego pierwszego wieku, tj., opartej na kompetencjach zdobytych w wyniku formalnego kształcenia i popartych certyfikatami. Dlatego P8 wybiera kształcenie uniwersyteckie, filologiczne (*dlatego tu jestem*), które pozwoli jej na uzyskanie odpowiednio certyfikowanych, formalnych kwalifikacji zawodowych i wiedzę ekspercką. Jawi się ona jako aktor poznawczy i społeczny, zaangażowany w proces kreowania swej tożsamości, który opierając się na doświadczeniach poprzednich pokoleń, dąży do rozwiązania zadań, jakie czekają ją w przyszłości.

Jej przyszły wizerunek nie jest jeszcze jednak jasno sprecyzowany. P8 kształtuje go „w biegu” uzupełniając, rewidując i aktualizując pod wpływem bieżących wydarzeń i doświadczeń sytuacyjnych oraz pod wpływem refleksji o nauczaniu, do jakiej zmusza ją udział w dyskusji. Bieżąca refleksja P8 uwidacznia się poprzez jej zaangażowanie w polemikę, aktywne wyrażanie opinii i dzielenie się spostrzeżeniami oraz w jej postawach względem innych rozmówców. Jej tożsamość jest też aktywnie kształtowana przez innych uczestników dyskusji, co uzewnętrznia się w ich stosunku do wypowiedzi i zachowań P8.

Wypowiedzi P8 są dość długie w porównaniu do innych uczestników dyskusji o podobnym profilu zawodowym. Szczególnie zachowanie P6, która podobnie jak P8 dopiero wkracza w profesję nauczyciela i nie posiada jeszcze żadnego doświadczenia zawodowego, jest wyraźnie odmienne od zachowania P8. Wypowiedzi P6 są krótkie i zdawkowe, a jej próby włączenia się w dyskusję nieporadne, a wręcz uważane przez innych uczestników jako niepożądane w danej chwili. Aktywność P8 zostaje zauważona i zaakceptowana przez innych uczestników dyskusji, w tym przypadku przez moderatora (wypowiedź 8), który zachęca P8 do dalszej wypowiedzi, mimo że P6 sygnalizuje chęć wyrażenia swej opinii (wypowiedź 7). P8 jest więc rozpoznawana jako uprawniony członek wspólnoty działań, a jej głos liczy się w dyskusji. Lave i Wenger (1991) twierdzą, że tylko osoby, które są w stanie dodać nowe ele-

menty do wiedzy wspólnotowej, tzw. „reification” są identyfikowane jako członkowie wspólnoty. Zachowanie interakcyjne P8 i innych uczestników dyskusji wskazuje, że w przypadku P8 autoidentyfikacja ze wspólnotą jest ratyfikowana przez uprawnionych członków tej wspólnoty, ponieważ jej refleksja uzewnętrzniona w wypowiedziach jest oceniana jako artefakt ubogacający wiedzę wspólnoty. Odmiennie jest oceniane działanie P6, w którym uczestnicy dyskusji nie rozpoznają działań charakterystycznych dla wspólnoty, a tożsamość P6 jako jej członka jest delegitymizowana.

## Przykład 2

1. P2: ważne jest jeszcze to żeby być postrzegana jako osoba która pasjonuje się swoim przedmiotem (.) a nie tylko odwała robotę i idzie do domu
2. P6: dokładnie=
3. P8: =w ogóle swoim zawodem, nie tylko swoim przedmiotem
4. P6: [tak]
5. P4: [dzi]siaj to kocham ludzi, dzisiaj opowiadam o bitwie pod grunwaldem, bla bla bla do widzenia, to wszystko
6. P1: to też jest praca gdzie tak naprawdę naszą metodą podstawową pracy i jakąś techniką jesteśmy my sami (.) więc to jaką jesteśmy osobą co sobą reprezentujemy to jest to czego tak naprawdę uczymy oprócz jakiejś tam merytorycznej strony przedmiotu (.) dla mnie jest to praca trudna i taka która jest wyzwaniem bo nie wszystko da się tu wyuczyć (.) bo po prostu pracując sobą to jest i zmęczenie materiału i mamy nieraz też zły dzień i to jest trudne że po prostu tu nie da się jakby oddzielić naszej osoby (.) tu nie są numerki cyferki że my sobie pozliczamy czy mamy gorszy lepszy dzień nie wiem (.) koniec kolumny wyjdzie nam taki sam w rozliczeniu tylko po prostu pracujemy sobą tutaj te nasze emocje i nastroje też mają znaczenie i właśnie umiejętność operowania tym wszystkim to jest chyba w tym wszystkim najtrudniejsze

Przykład 2 ilustruje zachowanie nauczycieli o długim stażu pracy (P1, P2) na tle zachowań nowicjuszy (P6, P8). P2 swą wypowiedzią 1 podkreśla relacyjny charakter tożsamości (*być postrzegana jako osoba*). Z jednej strony jest ona świadoma konieczności podejmowania działań i odpowiedzialności jednostki za kreację własnego wizerunku (lokowanie samego siebie) a z drugiej strony zdaje sobie sprawę z roli jaką odgrywają inni w tym procesie (bycie lokowanym). Tożsamość nie jest, według P2, nabytym raz na zawsze i niezmiennym zespołem cech osobowościowych. Według niej każdy człowiek (aktor społeczny), dokonując świadomych wyborów zachowań werbal-

nych i niewerbalnych, projektuje własną wersję tożsamości osobowej i jednocześnie tworzy coraz to nowe wersje tożsamości społecznej, a w tym wypadku zawodowej. Inni aktorzy mogą te warianty tożsamości zaakceptować bądź odrzucić. Czynnikiem, który według P2 determinuje tożsamość nauczyciela, jest pasja przedmiotem nauczania. Pasja implikuje dogłębną znajomość przedmiotu, co z kolei prowadzi do rozwoju tej pierwszej. Innymi słowy im większa wiedza przedmiotowa nauczyciela, tym większe jego zaangażowanie w proces uczenia się. Pośrednio P2 twierdzi, że wiedza przedmiotowa jest czynnikiem identyfikującym we wspólnocie działań. W odpowiedzi P8 stwierdza, że pasja musi dotyczyć zawodu, a nie wyłącznie dziedziny naukowej, której nauczaniem zajmuje się dany nauczyciel, a to sugeruje, że posiadanie wiedzy metodycznej i pedagogicznej jest konieczne do kształtowania tożsamości społecznej nauczyciela. P6 wprawdzie zgadza się z poglądami P8, ale ich nie rozwija, a jej wypowiedź przechodzi niezauważoną, ponieważ kolejni uczestnicy dyskusji odnoszą się do wypowiedzi P8, co świadczy o ulokowaniu P8 jako uprawnionego członka wspólnoty i odrzuceniu P6.

Kulminacyjnym momentem dyskusji jest wypowiedź P1, nauczycielki z długim stażem zawodowym (wypowiedź 6), w której dokonuje ona utożsamienia osoby nauczyciela z metodą i techniką nauczania. W jej opinii, tożsamość nauczyciela jest kreowana w działaniu, a nauczycielem nie można stać się poprzez nabycie odpowiednich kwalifikacji i certyfikatów. Przeciwnie, tylko poprzez aktywne, świadome działanie i stosowanie odpowiednich praktyk dana osoba może być identyfikowana jako przedstawiciel danej wspólnoty. Odwrotnie niż P8 (wypowiedź 1, przykład 1), P1 optuje za kształtowaniem tożsamości nauczyciela poprzez „socjalizację” (Scollon i Scollon, 2001), czyli bezpośrednio zanurzenie w praktyce. Według niej wiedza formalna i wykształcenie uniwersyteckie są drugorzędne w stosunku do osoby nauczyciela, która determinuje jakość kształcenia.

P1 podkreśla także dynamikę procesu kształtowania tożsamości i jej złożoność. Kreacja tożsamości nauczyciela jest uwarunkowana jego dyspozycjami psychofizycznymi w konkretnym kontekście sytuacyjnym oraz pozycją w szerszym dyskursie społeczno-kulturowym, w którym ten proces zachodzi. W takim dynamicznym procesie tworzenia tożsamości, aktor społeczny opiera się na umiejętności operowania zarówno elementami środowiska jak i własnej osoby. Aby tego dokonać, musi on posiadać nie tyle odpowiednią wiedzę przedmiotową, ale przede wszystkim samowiedzę, która umożliwia podejmowanie efektywnych działań i dokonywanie wyborów w różnorodnych, sytuacyjnie zmiennych kontekstach. W ten sposób, P1 wskazuje na wartość wiedzy, a właściwie na umiejętność jej bieżącego tworzenia i stosowania zależnie od wymagań dyskursu społecznego i sytuacyjnego.

W przykładzie 2, podobnie jak w przykładzie 1, P6 – nowicjusz we wspólnocie działań - nie wnosi nowych artefaktów, które budowałby i rozwijały wiedzę wspólnoty. Włącza się w dyskusję poprzez aktywne słuchanie. Nie buduje wiedzy wspólnotowej, ale rozwija własną. Nie dokonuje własnej, bieżącej refleksji, a jedynie podąża za refleksją pozostałych uczestników dyskusji. Taka postawa, (charakterystyczna dla ucznia w procesie kształcenia) prowadzi do dyskryminacji P6 w procesie identyfikacji ze wspólnotą nauczycieli i sytuuje ją „po drugiej stronie biurka” (Lortie, 1975) czyli we wspólnocie uczniów.

## 7. Wnioski

Analiza dwu krótkich fragmentów dyskusji pomiędzy doświadczonymi i początkującymi nauczycielami udowadnia, iż umiejętność dokonywania bieżącej refleksji i budowanie wiedzy wspólnotowej w oparciu o elementy kontekstu interakcyjnego prowadzą do identyfikacji jednostki, która posiada taką umiejętność, jako członka wspólnoty działań. Język jest narzędziem, które pozwala na uzewnętrznienie refleksji i przemianę wiedzy ukrytej w wiedzę jawną, którą dzieląc się, członkowie wspólnoty jednocześnie budują i poszerzają. Wiedza budowana w interakcji pozwala na identyfikację jednostki jako przynależącej lub odstającej od wspólnoty. Identyfikacje mogą przebiegać różnie w różnych kontekstach sytuacyjnych. Tak więc jednostka identyfikowana w jednej grupie jako członek danej wspólnoty może być określana jako outsider w innej sytuacji. Na przykład, student w trakcie praktyk pedagogicznych może być identyfikowany jako nauczyciel, a poza okresem praktyk jako student. O przynależności do wspólnoty działań decyduje szereg czynników społeczno-psychologicznych, ale bieżąca refleksja realizowana językowo wydaje się kluczową w trakcie dyskusji tematycznych we wspólnocie działań.

## BIBLIOGRAFIA

- Bamberg, M. 2000. „Critical personalism, language, and development”. *Theory & Psychology* 10: 749-767.
- Bamberg, M. 2011. „Narrative discourse” (w:) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (red. C. A. Chapelle). Oxford: Wiley-Blackwell: 4157-4163.
- Beck, U. 2002. *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*. Przeł. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bendkowski, J. 2012. *Interaktywno-sieciowy model kształtowania wspólnot działań w kreowaniu i dyfuzji wiedzy w organizacjach*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Bokszański, Z. 1989. *Tożsamość, integracja, grupa*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Brazelton, J. i G. A. Gorry. 2003. „Creating a knowledge sharing community: If you build it, will they come?”. *Communications of the ACM* 3(1): 23-25.
- Cackowski, Z. 1992. „Przeszkoda epistemologiczna”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1(141): 3-14.
- Enkel, E., P. Heinold, J. Hofer-Alfeis i Y. Wicky. 2002. „The power of communities: How to build knowledge management on a corporate level using a bottom-up approach” (w:) *Knowledge Management Case Book: Siemens Best Practices* (red. T. Davenport i G. J. B. Probst). New York: Wiley & Sons: 108-127.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton and Co.
- Gabryś-Barker, D. 2012. *Reflectivity in Pre-service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gach, D. 2007. „Wspólnoty praktyki” (w:) *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwem w gospodarce opartej na wiedzy* (red. B. Miękka, A. Pietruszka-Ortyl i A. Potocki) Warszawa: Difin: 251-254
- Gee, J. P. 2010. *Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Routledge.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Jenkins, R. 2008. *Social Identity* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Routledge.
- Kubiak, K. 2008. „Lokalne i globalne wspólnoty praktyków w przedsiębiorstwie sektora high-tech” (w:) *Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą* (red. K. Perechuda i M. Sobińska) Warszawa: Difin.
- Kwiatkowska, H. 2005. *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Lave, J. i E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lortie, D. C. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. 1934. *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books Inc.
- Scollon, R. i S. W. Scollon. 2001. *Intercultural Communication. A Discourse Approach* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Tajfel, H. 1982. *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. i J. C. Turner. 1979. „An integrative theory of intergroup conflict” (w:) *The Social Psychology of Intergroup Relations* (red. W. G. Austin i S. Worchel). Monterey, CA: Brooks/Cole: 33-47.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.