

Kryzys szkolnictwa i jakość pracy nauczycieli w szkołach podstawowych

Aleksandra Drabina-Różewicz

Wprowadzenie

Naszą analizę sytuacji w branżach kluczowych rozpoczynamy od dyskusji o sytuacji pracowników i pracownic w szkołach podstawowych. Szkoły w czasie ostatniego wielokryzysu (w tym zwłaszcza pandemii oraz kryzysu przybycia dzieci uchodźczych z objętej wojną Ukrainy) mierzyły się ze szczególnie trudnymi wyzwaniami. Nauczycielki i nauczyciele szkół podstawowych musieli stawić czoła wykonywaniu obowiązków w niecodziennym trybie zdalnym i pracy z dziećmi z doświadczeniem wojny, porozumiewającymi się w obcym języku ze szczególną intensywnością, również w aspekcie emocji i odpowiedzialności. W ramach projektu zdecydowaliśmy się skupić właśnie na osobach pracujących w szkołach podstawowych, ponieważ praca z najmłodszymi dziećmi wydaje się najbardziej podatna na zmiany i perturbacje. Problemy, na jakich skupiamy uwagę, ujmujemy w ramę wielu nakładających się na siebie kryzysów, dla których punktem wyjścia była pandemia – co u nauczycieli miało szczególnie znaczenie, ponieważ towarzyszyło jej przejście czasowo na zdalny tryb pracy, które miało konsekwencje dla jakości miejsc pracy (zob. rozdział 9).

Innym powodem wyboru takiego obszaru badań było to, że nauczyciele to grupa zawodowa, która już przed pandemią doświadczała wielu problemów (związanych m.in. z nieadekwatnością płac, następującymi po sobie reformami, zmianami politycznymi, co skutkowało strajkiem w 2019 r.). Chcieliśmy więc zrozumieć, jak problemy te kształtowały krajobraz pracy w edukacji.

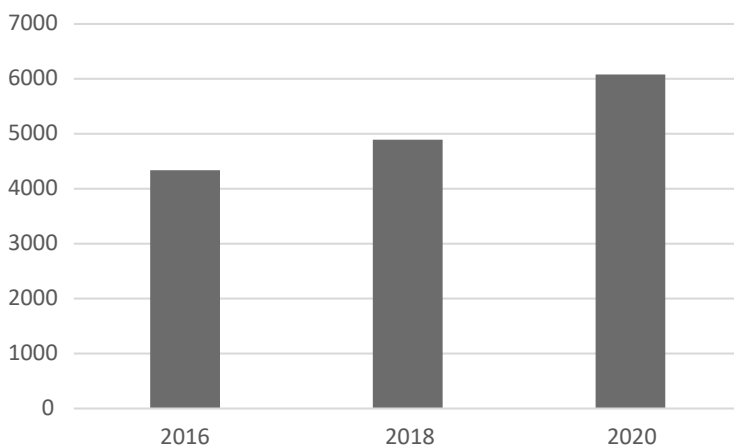
Interesowało nas również, jaka jest rola zbiorowych stosunków pracy w branży edukacyjnej w warunkach kryzysów. Kryzys pandemiczny w edukacji i jego reperkusje jako badawczy punkt wyjścia są w naszym ujęciu częścią kryzysowej sytuacji usług publicznych w ogóle (Kozek, 2011), także w zakresie nawracających kryzysów wywołanych przez decyzje polityczne, które raz po raz wywierają na szkoły presję, aby dostosowywały się do zmian i nowych pomysłów. Myślimy o kształcie edukacji publicznej w Polsce (która jest jednym z elementów krytycznej infrastruktury niezbędnej dla reprodukcji społecznej) jako części porządku kapitalizmu patchworkowego (Gardawski i Rapacki, 2021). W ramach tej infrastruktury charakterystyczne osłabienie usług publicznych w Polsce może być widoczne w edukacji, m.in. w postaci pogorszenia się jakości usług i reprodukcji nierówności społeczno-ekonomicznych (zob. rozdział 2). Instytucjonalny porządek patchworkowy z założenia utrudnia wypracowanie i realizację strategii antykryzysowych przez państwo, a w obliczu kryzysów wytwarza specyficzne warunki do oddolnego organizowania się w celu tworzenia mechanizmów odporności na kryzysy (Gardawski i Rapacki, 2021).

Zakładamy, że słabości i szanse oraz odporność systemu na kryzys w branży edukacji publicznej w warunkach nagłych zmian organizacji pracy są możliwe do prześledzenia dzięki przyjrzeniu się bliżej specyfice jakości pracy oraz sposobom radzenia sobie z jej dynamiką – te rozważania zostaną podjęte w tym rozdziale. Omówione zostają kolejno: sytuacja w branży przed pandemią COVID-19 oraz w jej trakcie na tle trwającego wielokryzysu, jakość miejsc pracy nauczycieli i nauczycielek oraz pracownicze sposoby radzenia sobie z sytuacją kryzysową. Następnie prezentujemy studium przypadku dwóch szkół w niewielkich miejscowościach na Dolnym Śląsku. Całość wieńczą wypływające z badań rekomendacje dla państwa, kadry zarządzającej szkołami i nauczycielskich związków zawodowych.

10.1. Sytuacja w branży przed pandemią

Nauczyciele już przed pandemią musieli się zmierzyć z wieloma problemami wynikającymi z: przekształceń oczekiwań społecznych i postępującej ewolucji roli społecznej nauczyciela, dynamicznych zmian technologii, przemian systemów oświatowych, przebudowy celów nauczania, struktury, treści i metody kształcenia, a także relacji z uczniami (Kutrowska, 2008). Dodatkowo bycie nauczycielem to zawód, który wymaga ciągłego poszerzania zestawu kompetencji i umiejętności, a jego rozwój powinien mieć dynamiczny charakter, który dopasowuje się do zmieniających się wciąż okoliczności zewnętrznych

(Strykowski, 2005), również w obliczu intensywnych przekształceń systemowych. Obecny w debacie publicznej pozostał wciąż problem nieadekwatności zarobków nauczycieli do rosnących wymagań i przemian, nakładających dodatkowe obciążenia, co znalazło swoje odzwierciedlenie w postulatach zbiorowych. Na wykresie 10.1 widoczne są przeciętne miesięczne wynagrodzenia nauczycieli brutto w czteroletnim przedziale czasowym, poprzedzającym okres pandemii i obejmującym okres strajków w 2019 r. Widoczne jest podwyższenie się wynagrodzeń do ponad 6000 zł brutto miesięcznie, co oznacza kwotę nieznacznie przekraczającą przeciętne uposażenie krajowe, które wynosiło w tym samym roku 5226 zł.



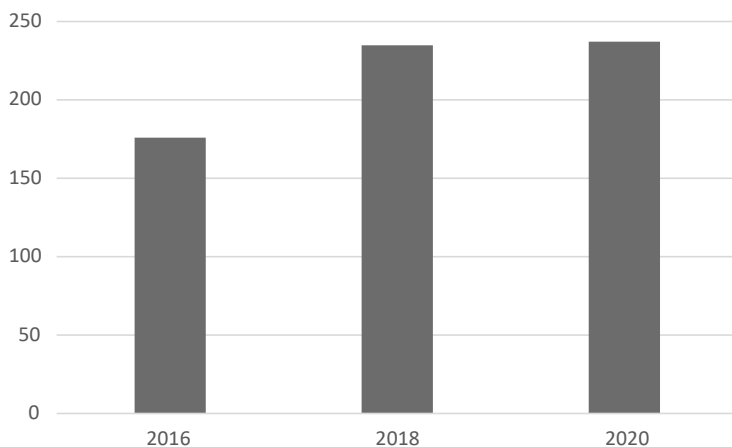
Wykres 10.1. Przeciętne miesięczne wynagrodzenie nauczycieli szkół podstawowych brutto w złotych w latach: 2016, 2018, 2020

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Warto zauważyć, że w ostatnich latach wzrostom wynagrodzeń w sektorze publicznym towarzyszył wzrost kosztów życia oraz skoki inflacyjne. W przypadku nauczycieli pojawiała się w tym okresie również nieustająca dyskusja o adekwatności wynagrodzenia do realnej liczby przepracowanych godzin oraz podejmowanej odpowiedzialności w zawodzie – co widoczne było w postulatach strajkowych z 2019 r.

Należy wspomnieć o wzmożonej obecności tematu pracy w edukacji i pracy nauczycieli w dyskursie publicznym w Polsce w poprzednich latach w związku z reformami oświaty, przeprowadzanymi w sposób woluntarystyczny, bez głębszych konsultacji społecznych, w tym ze środowiskiem nauczycielskim, oraz o jego reakcji na pogarszające się warunki i jakość pracy. Zmianom

towarzyszącym kryzysowi pandemicznemu przypada miejsce na osi znaczących przemian systemowych tuż po dużej reformie, jaką była likwidacja gimnazjów realizowana od września 2017 r. Spowodowało to konieczność opracowania nowych podstaw programowych, a także nowej formuły egzaminów zewnętrznych. Obok kwestii dotyczących organizacji oświaty (krytyka obecnego kształtu systemu edukacji, postulaty dostosowywania się do nowych technologii i cykliczne reorganizacje „ideologiczne” koncepcji i misji nauczania) oraz warunków pracy nauczycieli stale widoczne były problemy związane z nieadekwatnością wynagrodzeń do wykonywanych zadań, odpowiedzialności i zaangażowania w pracę. Przez lata utrzymywały się niskie wynagrodzenia początkujących nauczycieli, natomiast podwyższał się wiek nauczycieli (jego średnia według danych MEN na 2023 r. to ok. 45 lat dla nauczycielek i 47 lat dla nauczycieli), co oznacza, że dłużej w pracy pozostają starsi stażem, natomiast stosunkowo niewiele osób młodych wchodzi do zawodu. Ogółem zatrudnienie nauczycieli szkół podstawowych w oświacie przed pandemią na przestrzeni czterech lat wzrosło o ok. 61 tysięcy osób, co pokazuje wykres 10.2.



Wykres 10.2. Zatrudnienie nauczycieli szkół podstawowych w tys. osób w latach: 2016, 2018, 2020

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Warto zaznaczyć, że przedział czasowy raportowanych lat zawiera szczególne wydarzenie reformy likwidacji gimnazjów, trwającej od 2017 r., co wpłynęło na zwiększenie liczby zatrudnionych w szkołach podstawowych, które w tym czasie powróciły do formuły ośmioklasowej. Kompletne dane porównawcze nie uwzględniają osobnej kategorii gimnazjów, natomiast widoczny jest w nich

spadek liczby nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych – z 197 tys. w 2016 r. do 151 tys. w 2020 r. (o 46 tys.), następnie w 2022 r. do 77 tys. W tym samym czasie w szkołach podstawowych nastąpił wzrost zatrudnionych do 290 tys. osób. Między rokiem 2016 a 2022 notujemy wzrost liczby nauczycieli o 114 tys. w szkołach podstawowych i spadek o 119,5 tys. w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Związek Nauczycielstwa Polskiego 10 lipca 2024 r. przesłał do MEN katalog spraw wymagających pilnego uregulowania, w którym zaznacza braki kadrowe jako jeden z problemów wymagających rozwiązania w celu poprawy warunków pracy nauczycieli. ZNP podaje, iż obecnie do szkół wchodzi roczniki niżej demograficznego, ale zwiększa się liczba dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego (obecnie 71,6% takich dzieci uczy się w szkołach masowych, a sporo jest w toku diagnozy i będzie wymagać wsparcia). Z uwagi na napływ uczniów z Ukrainy zwiększa się też limit uczniów w oddziałach. ZNP wskazuje tutaj szczególnie na problem braków kadrowych – wakatów wynikających z braku potrzebnych nauczycieli współorganizujących kształcenie¹.

W atmosferze poważnych reform i wprowadzania zmian w edukacji od kilku lat mówiono o brakach kadrowych (związanych z niechęcią wchodzenia do zawodu oraz tendencjami demograficznymi). W ciągu ostatniego roku zgodnie z prognozami liczba nauczycieli w podstawówkach skurczyła się o prawie 6,5 tys. w przeliczeniu na pełne etaty (GUS, 2023a). Warto więc śledzić trendy dotyczące liczby zatrudnionych w szerokiej perspektywie czasowej oraz pozostałe uwarunkowania demograficzne i branżowe.

10.1.1. Organizacja pracy nauczycieli szkół podstawowych

Ramy koncepcyjne i zadaniowe pracy wszystkich nauczycieli (m.in. obowiązki nauczycieli, wymagania kwalifikacyjne, awans zawodowy, warunki stosunku pracy, warunki pracy i wynagradzania, finansowanie doksztalcenia i doskonalenia zawodowego) określa w Polsce Karta Nauczyciela, poddawana wielokrotnym nowelizacjom Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, co na pierwszy rzut oka może nie być oczywiste, jest w istocie quasi-układem zbiorowym dla branży oświatowej, ale obejmującym tylko nauczycieli. Pewne uprawnienia, które ustawa daje tej grupie zawodowej, wykraczają ponad powszechnie obowiązujące warunki, jakie pracownikom gwarantuje Kodeks pracy. To niezwykle ważny aspekt Karty, której zarzuca się, że konserwuje uprawnienia nauczycieli

¹ Zob. <https://znp.edu.pl/sprawy-wymagajace-pilnego-uregulowania-i-konkretno-proponycje-znp-w-zakresie-wynagrodzen/> [dostęp 27.07.2024].

i obdarza ich szczególnymi przywilejami – co przecież jest rolą układu zbiorowego: rozszerzanie ochrony pracowników ponad Kodeks pracy (Czarzasty, 2019). Podstawowe zadanie nauczyciela w Polsce polega na bezpośredniej pracy dydaktycznej z uczniami w ramach podstawy pensum (18 godzin w tygodniu i jedna godzina zajęć dodatkowych). Pozostałymi zadaniami, uzupełniającymi wymiar 40 godzin tygodniowo, dysponuje dyrektor szkoły. Obejmują one kontakty z rodzicami, prace administracyjne i przygotowawcze czy wychowawcze, co urealnia obowiązki nauczyciela, które są w rzeczywistości znacznie szersze niż te, które objęte są tzw. podstawowym pensum dydaktycznym (Pyżalski, 2010). Rzeczywisty wymiar czasu pracy polskich nauczycieli na tle krajów Europy wciąż określa się jako wysoki (Průcha, 2006). Niezwykle istotnym aspektem pracy w szkołach podstawowych jest wymiar opiekuńczy i wychowawczy (dyskutowany, ale faktycznie usankcjonowany w systemie edukacji): odpowiedzialność i dbanie o bezpieczeństwo uczniów, piecza nad budowaniem relacji istotnych socjalizacyjnie, a także intensywna praca emocjonalna (Hochschild, 2009), która dotyczy zarówno zobowiązań wobec uczniów, jak też ich rodziców.

Widoczne i znaczące jako konteksty pracy w edukacji są przede wszystkim: dynamiczne zmiany technologiczne, przekształcanie roli i znaczenia edukacji w obliczu gwałtownych zmian społeczno-gospodarczych zachodzących na poziomie krajowym i globalnym – te trendy akcelерują w czasach kryzysu. Szczególnie można to zaobserwować, przyglądając się zjawisku tzw. szoku lockdownu, podczas którego pracownicy edukacji zostali nagle i po raz pierwszy na tak dużą skalę zmuszeni do pracy online (Zahorska, 2020).

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego nauczyciele szkół podstawowych stanowili największą grupę wśród ogółu nauczycieli zatrudnionych – 51,7% (GUS, 2023c). Zawód nauczyciela jest w Polsce stale silnie sfeminizowany: w ostatnim raportowanym roku kobiety stanowiły 82,3% wszystkich zatrudnionych nauczycieli (GUS, 2023c).

Wynagrodzenie nauczycieli składa się z: części zasadniczej, dodatków za wysługę lat, motywacyjnego, funkcyjnego, w tym z tytułu sprawowania funkcji wychowawcy klasy oraz za warunki pracy, wynagrodzenia za godziny nadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw, nagród i innych świadczeń z wyjątkiem socjalnych oraz dodatków mieszkaniowego i wiejskiego².

Edukacja to jedna z branż, w której nadal, mimo spadków na poziomie ogólnokrajowym, notuje się spory odsetek przynależności do związków zawodowych. W 2022 r. spośród 1,4 mln osób zrzeszonych w związkach zawodowych

² Por. Karta Nauczyciela: <https://lexlege.pl/karta-nauczyciela/art-30/> [dostęp 27.07.2025].

w Polsce największa część (19,3%) pracowała właśnie w edukacji (GUS, 2023c). W sumie jest to 270 tys. osób należących do związków zawodowych wobec pracujących w tej branży 1136 tys. osób w raportowanym powyżej roku. Na podstawie tych danych możemy mówić o uzwiązkowieniu w edukacji na poziomie 24%.

10.1.2. Chroniczny kryzys pracy w edukacji: nakładające się kryzysy

Chroniczny kryzys (Vigh, 2008), w którego warunkach panuje ogólna niepewność i niestabilność systemu edukacji publicznej, wraz z globalnymi wydarzeniami przełomowymi ostatnich lat: pandemią oraz wojną w Ukrainie, odsłaniają kolejne potencjały przekształceń i reakcji na zmiany. W debacie publicznej w latach 2021–2023 pojawiają się głosy partnerów społecznych podnoszących obawy związane z nadchodzącymi brakami kadrowymi, niechęcią młodych do wyboru zawodu, a jednocześnie paradoksalnymi ograniczeniami zatrudnienia w odpowiedzi na propozycje zmian w pensum. Z drugiej strony minister edukacji Przemysław Czarnek pod koniec 2022 r. zapowiedział w mediach zwolnienie 100 tys. nauczycieli z powodu zmian demograficznych, czym po raz kolejny wywołał niepokój odnośnie do przyszłości zawodu. Na początku 2023 r. wycofał się z tych zapowiedzi, co było powodem kolejnych fal niepewności. W debacie publicznej nadal są obecne wzajemnie sprzeczne narracje o tym, że nauczycieli jest za dużo, jeśli wziąć pod uwagę prognozy spadkowych trendów dotyczących liczby uczniów przychodzących każdego roku do szkół, oraz że nauczycieli jest za mało, jeśli patrzeć na prognozowane braki kadrowe.

Po wyborach pod koniec 2023 r. jedną z kluczowych kwestii, będących echami obietnic złożonych w kampanii wyborczej, stała się kwestia podwyżek dla pracowników oświaty. Procedury legislacyjne przewidywały od 1 stycznia 2024 r. wyższe o 30% wynagrodzenie dla nauczycieli mianowanych oraz o 33% dla początkujących. Celem reformy płac, podkreślanym przez nowy rząd jako nadrzędny, jest przekonanie nauczycieli do pozostania w zawodzie lub powrotu do zawodu oraz zachęcenie potencjalnych kandydatów do zasilenia grona pracowników publicznej oświaty. Okazuje się, że oczekiwania nauczycieli oraz propozycje nowego rządu po raz kolejny rozminęły się, co w 2024 r. było przedmiotem debaty o warunkach pracy i płac w branży³.

³ Po otrzymaniu znaczących podwyżek (30–33%) w 2024 r. w kolejnym roku nauczyciele otrzymali średnio 5% podwyżki wynagrodzenia; dla początkujących nauczycieli w 2025 r. uwzględniono korektę i podniesiono ich pensje o około 7,3%.

Dyrektorzy wyraźnie zaznaczają problem braków kadrowych związanych z niskimi wynagrodzeniami w zawodzie i wyzwań dotyczących utrzymywania kondycji wyposażenia i budynku szkoły, zwłaszcza w niewielkich placówkach – co bardzo szeroko zarysowuje zakres współczesnych problemów funkcjonowania szkół jako instytucji publicznych:

Bo trafienie na dobrego nauczyciela jest sztuką. Ja tutaj zawsze mówię, że mam dwie córki nowe, które kształcę, a te córki mają powyżej trzydziestu pięciu lat już. Więc nie ma młodzieży, która idzie do oświaty. Nie ma czym ich namówić. Zresztą mało tego, dzisiaj okazuje się, że wszyscy uciekają z tej oświaty, bo nie dość, że wymagania są postawione na głowie, to za tym nie idzie żadna płaca. Zresztą ostatnio mi pani jedna powiedziała, że będzie asystentem kierownika sprzedaży w Biedronce i dostanie dwa razy tyle, co ja jej tu proponuję. I to jest horror. Dlatego sztuką jest negocjacji przekonać kogoś, żeby poszedł do szkoły do pracy. A tak szczerze mówiąc, to dyrektor musi się zajmować remontami, musi się zajmować wyposażeniem szkoły. Tu leżą koło mnie wnioski. Oprócz tego pisze wnioski, bo te pieniądze, które są na oświatę, to jest nędza. Gdyby nie wsparcie gmin i Unii Europejskiej, to to, co z tyłu stoi, to byłoby tylko abstrakcją. (EX_15_E_KIER)

Powyższy cytat wskazuje również na szczególną sytuację małych szkół, gdzie brak wsparcia w kwestiach finansowych, zasobów kadrowych i instytucjonalnej pomocy widać jeszcze wyraźniej. Jako odpowiedzialną za dociążenia związane z brakiem finansowania dyrektor jednej ze szkół nie wprost wskazuje stronę rządową, podkreślając wsparcie gmin i Unii Europejskiej. Związki zawodowe nie są ujmowane w narracjach kadry zarządzającej szkołami jako aktywny aktor współdziałający w rozwiązywaniu problemów – są wspomniane jedynie w kontekście echa strajków z 2019 r. – a ich ocena nie wyraża satysfakcji z podejmowanych przez związki działań.

Kryzys edukacji publicznej, pogłębiający się w trakcie pandemii, ujawnia kulisy przemian w zakresie systemu reprodukcji społecznej (Bhattacharya, 2020; Grabowska, 2023) oraz ukazuje wszystkie odcienie słabości sektora usług publicznych, niezbędnego do zachowania ciągłości życia społecznego. Odwołując się do szerszych kontekstów kryzysu wizji szkolnictwa oraz uznania dla zawodu pracowników oświaty, można stwierdzić, że załamaniu i dekonstrukcji ulega również systematycznie etos pracy (Walczak-Duraj, 2020) grupy zawodowej nauczycieli. Ten zawód o szczególnej doniosłości społecznej, przez lata postrzegany jako potrzebny i prestiżowy, jest uważany za niewynagradzany adekwatnie do podejmowanych zobowiązań i odpowiedzialności. Jest również nieustannie ewaluowany w ramach wzmożonych debat o stanie publicznej

edukacji w Polsce w klimacie kolejnych roszad politycznych. Oznacza to, że etos – tożsamość i społeczna rola nauczyciela – jest poddawany rewizji i dyskusji także w aspekcie oceny pracy, wartości edukacji w systemie usług publicznych czy wykonywania podstawowych obowiązków (w tym dydaktycznych, ale przede wszystkim opiekuńczych).

Podsumowując, zyskujemy „krajobraz kryzysowy” pracy w szkolnictwie o wielu obliczach, takich jak: kryzys prestiżu zawodu, wizerunku i roli społecznej nauczyciela, kryzys szkolnictwa oraz politycznych wizji szkoły i nauczania (wielokrotne reformy, spór polityczny o kształt szkoły), kryzys pandemii (przechodzenie w trybie awaryjnym czasowo na pracę zdalną), kryzys wojny w Ukrainie (przyjmowanie uczniów ukraińskich do polskich szkół), kryzys usług publicznych ogółem oraz zaufania do świadczeń obsługiwanych przez państwo.

W tych warunkach wzrasta znaczenie silnie skonsolidowanych gron pedagogicznych w placówkach szkolnych, które w chaosie zapewniają możliwości budowania rezyliencji oraz radzenia sobie na bieżąco z wyzwaniami codziennej pracy. Do prezentacji tej dynamiki oraz sprzężonych z nią reakcji na zmieniające się warunki i jakość pracy w szkole w kryzysach posłuży teoria Alberta Hirschmana (1995), w której wyróżnia się strategie: rozstania (*exit*), lojalności (*loyalty*) i krytyki (*voice*). Z uwagi na silne poczucie etosu zawodu u nauczycieli oraz świadomość szczególnego znaczenia tej pracy w systemie reprodukcji społecznej (zwłaszcza w aspekcie powiązania edukacji z opieką nad dziećmi) przebadani pracownicy szkół podstawowych nie decydowali się na strategię rozstania ani zdystansowania się, wybierali natomiast różne rodzaje krytyki, ale najczęściej lojalność. W aspekcie sprzężania tych reakcji z uwarunkowaniami zewnętrznymi pomocny będzie skoncentrowany na ukazaniu procesualnej natury reakcji wobec zmian w miejscu pracy model IKON (innowacja, kontrola, opór, normalizacja, por. wprowadzenie do części III) – terminy te będę przywoływać przy opisywaniu dynamiki wewnątrz szkół (Mrozowicki, 2023), gdzie w realiach chronicznego kryzysu edukacji ugruntowały się głównie sekwencje normalizacyjne, słabiej kontestacyjne.

10.2. Problemy branży w pandemii i wielokryzysie

Pandemia jako jedno z obliczy wielokryzysu w edukacji była papierkiem lakmusowym w zakresie funkcjonowania szkół w warunkach nagłych kryzysów zewnętrznych, jednocześnie uwypuklając wcześniejsze problemy i wyzwania, z którymi placówki edukacyjne zmagają się na co dzień. Zupełnie bez

przygotowania szkoły zostały zamknięte, a żeby zachować ciągłość nauczania, w krótkim czasie musiały przejść na edukację w trybie zdalnym.

W Polsce pierwsze przejście na nauczanie zdalne odbyło się na podstawie rozporządzenia właściwego ministra 25 marca 2020 r. Zamykanie szkół i przechodzenie do nauki zdalnej miało miejsce także w kolejnym roku szkolnym, 2020/2021, a w przypadku szkół podstawowych zastosowano odmienne zasady dla klas I–III i klas IV–VIII. W roku szkolnym 2021/2022 również czasowo przechodzono na nauczanie zdalne. Badania z początków pandemii wskazywały, że podczas wdrażania pracy i nauki zdalnej w branży edukacji u nauczycieli pojawiły się problemy i zagrożenia charakterystyczne dla nagłego przeniesienia pracy do domu, związane z aranżacją przestrzeni domowej czy integracją życia zawodowego z prywatnym. Nienadążanie za tymi zmianami w kodeksie pracy i prawodawstwie unijnym, także w aspekcie zasad bezpieczeństwa i higieny pracy (Gądecki i Żadkowska, 2020), potęgowało poczucie instytucjonalnego chaosu i wysuwało na pierwszy plan potrzebę wsparcia, zwłaszcza w początkowej fazie pandemii. Wyniki pandemicznych badań potwierdzają także: powszechne zagubienie nauczycieli (Plebańska i in., 2020), zdobywanie know-how od siebie nawzajem (Means i Neisler, 2020) oraz czerpanie wiedzy *ad hoc* z internetu (Plebańska i in., 2020), konieczność poświęcenia większej ilości czasu na przygotowanie się do zdalnych lekcji (Turska-Kawa i in., 2020), a także brak przygotowania technologicznego nauczycieli (Ptaszek i in., 2020).

Kwestią istotną wskutek pracy w warunkach kryzysu pandemicznego stało się uregulowanie szczególnego charakteru pracy zdalnej w oświacie, które nie zostało uwzględnione w Karcie Nauczyciela, mimo wprowadzenia ogólnych ramowych regulacji pracy zdalnej w Kodeksie pracy w 2023 r. Wybory i decyzje w tym zakresie podejmowane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki były niemożliwe do przewidzenia z wyprzedzeniem, a więc konstruowane *ad hoc*. Podobnie tworzone tymczasowe rozwiązania wprowadzające zdalne nauczanie na szeroką skalę, co skutkowało początkowo nieskoordynowaniem działań i koncepcji koniecznych do wypracowania w dialogu społecznym (NIK, 2022a).

Kolejnym dużym kryzysem o nagłym charakterze, który uderzył w system edukacji w czasie pandemicznym, był napływ dzieci ukraińskich do polskich szkół tuż po rozpoczęciu przez Rosję pełnoskalowej wojny w Ukrainie w 2022 r. Główne wyzwania, z jakimi w nowych warunkach musieli zmierzyć się pracujący w oświacie, obejmują: brak przygotowania do przyjęcia uczniów z Ukrainy, który był źródłem stresu i dodatkowych obowiązków dla dyrekcji i nauczycieli, poszukiwanie zasobów specyficznych kompetencji (językowych, psychologicznych), co podwójnie docierało tych nauczycieli, którzy je posiadali (BNI_20_E_Lena, BNI_26_E_Marzanna), trudności w zorganizowaniu nauczania, które

odśłoniły problemy z podstawowym funkcjonowaniem szkół (infrastruktura, niedofinansowanie), co pogłębiało stres wynikający z dodatkowych obciążeń (EX_42_E_KIER), chroniczny brak wsparcia psychologicznego dla nauczycieli, mającego na celu wzmocnienie ich odporności (praca z bardzo trudnymi emocjami przybyłych uczniów) (BNI_14_E_Felicja). Kluczowe obszary, które nakreślają krajobraz problemów branży edukacji publicznej w kryzysie pandemii i kryzysie uchodźczym, po przyjrzeniu się wynikom naszych badań wydają się odślaniać zbieżne słabości instytucjonalne.

10.2.1. Zbiorowe stosunki pracy w wielokryzysie

W kryzysowych warunkach, które kształtowały się już przed pandemią, zauważony w debacie publicznej został potencjał protestów społecznych i uzwiązkowania w edukacji. Uzwiązkowanie wśród nauczycieli jest ilościowo stabilne i określane jako znaczące (o czym wspomniano już w niniejszym rozdziale). Są oni zrzeszeni zasadniczo w dwóch związkach: Związek Nauczycielstwa Polskiego oraz NSZZ „Solidarność” (Krajowa Sekcja Oświaty i Wychowania). Związki zawodowe nauczycieli po 1989 r. są uważane za jedno z najlepiej zorganizowanych przedstawicielstw grup zawodowych, pomimo ograniczonego powodzenia głośnych protestów z 2019 r. We wspomnianym tu strajku przed pandemią została podniesiona kwestia poprawy warunków pracy, zażądano w nich: podwyżki w kwocie 1000 zł dla pracowników pedagogicznych, zwiększenia nakładów na oświatę z budżetu państwa, zmian w systemie oceny pracy nauczycieli oraz ścieżki awansu zawodowego (Ziółkowski, 2021). Protesty wywarły silny wpływ na dyskurs medialny i debatę publiczną o istocie zawodu nauczyciela. Ukierunkowuje to refleksje na poszukiwanie pól potencjału zbiorowego do poprawiania warunków pracy w oświacie.

Reprezentacja interesów nauczycieli w ramach Rady Dialogu Społecznego ma miejsce w Zespole do spraw usług publicznych (w pandemii obradowano m.in. 21 lipca 2020 r. nad projektem zmian w Karcie Nauczyciela oraz stanem przygotowań do ewentualnej zdalnej edukacji w roku szkolnym 2020/2021). W ramach działalności zespołu podniesiono m.in. kwestię zmarginalizowania prowadzenia nauki w formie zdalnej; wskazywano na potrzebę wyodrębnienia w RDS oddzielnego forum poświęconego wyłącznie tej kwestii. Wobec napaści Rosji na Ukrainę w latach 2022 i 2023 obradowano również nad kwestiami uchodźczymi, m.in. na posiedzeniu Zespołu ds. funduszy europejskich RDS z udziałem strony rządowej, na posiedzeniach o szczeblu wojewódzkim czy na ogólnym posiedzeniu plenarnym RDS – poruszano kwestie konieczności

włączenia dużych grup migrantów do systemu oświaty oraz możliwości wsparcia uchodźców z Ukrainy ze środków europejskich.

W pandemii (październik 2021) mimo ograniczeń sanitarnych pojawiły się postulaty, zainicjowane przez ZNP, które z jednej strony odpowiadały na propozycje MEiN, z drugiej ponownie podnosiły niektóre obecne już w 2019 r. kwestie: sprzeciwu wobec zmian MEiN dotyczących awansu zawodowego, pensum, czasu pracy nauczycieli, wynagrodzeń. Pojawiła się też krytyka pominięcia zmian mających na celu poprawę warunków pracy nauczyciela oraz niewystarczających propozycji wzrostu wynagrodzeń wobec zwiększania wymiaru czasu pracy⁴. Strona związkowa zgodnie zaproponowała powiązanie wynagrodzenia nauczycieli ze średnim wynagrodzeniem w gospodarce (z powodu pandemii zostały wstrzymane prace zbierania podpisów pod obywatelskim projektem nowelizacji Karty Nauczyciela w tym zakresie). W trakcie konsultacji ujawniły się obawy przed spowodowaniem przez zwiększenie 18-godzinnego pensum o cztery godziny zwolnień nauczycieli i ograniczeniem wymiaru zatrudnienia części nauczycieli przedmiotowych oraz przed powrotem do tzw. godzin karcianych w postaci ośmiogodzinnej dostępności nauczycieli dla uczniów i rodziców (czyli przed zwiększeniem czasu pracy bez proporcjonalnego podwyższenia wynagrodzeń).

Strony rządowa i związkowa w 2021 r. wykazywały gotowość, żeby wypracować wspólną wizję tego, jak miałyby zostać uregulowana praca zdalna. Proces ten uległ zahamowaniu wraz z rozpoczęciem prac nad reorganizacją rządu jesienią 2021 r. W Karcie Nauczyciela zmian nie wprowadzono, pojawiły się jedynie wskazówki dla szkół dotyczące pracy zdalnej na wniosek dyrektora szkoły lub pracownika, wystosowane w kwietniu 2023 r. przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej.

Zmiany w składzie ministerstw w obliczu rozwoju pandemii potęgowały zjawisko przerzucania się odpowiedzialnością za wprowadzanie nowych rozwiązań i czuwanie nad ich koordynacją. Uzyskaliśmy komentarz do tej sytuacji w wywiadzie z przedstawicielem władz jednego ze związków zawodowych w oświacie. Nakreśla on kontekst problemu braku uregulowania pracy zdalnej przy konieczności jej wprowadzania w pandemii:

[...] moim zdaniem zabrakło chyba woli politycznej do tego, żeby ten projekt dopiąć. I tu trzeba byłoby pewnie sięgnąć jakoś głęboko za kulisy. [...] jednocześnie oczekujemy takiego rozwiązania systemowego w postaci konkretnych wskaźników kwotowych i zobowiązań po stronie pracodawcy w stosunku do pracownika, co dawałoby podstawy do tego, żebyśmy jako nauczyciele mogli

⁴ Por. <https://znp.edu.pl/> [dostęp 27.07.2024].

powiedzieć: „Dobrze, jesteśmy usatysfakcjonowani w tych 70%”. [...] czasami było tak, że konsultacje miały czternaście godzin, i to dosyć istotne konsultacje dotyczące edukacji zdalnej, jak nie ma, nie ma czasu na te konsultacje, dlatego że w piątek już się pojawia rozporządzenie. (EX_1_E_ZZ)

Do powyższych kwestii towarzyszących problemom z uregulowaniem pracy zdalnej (brak woli politycznej, brak chęci do sprawnego wypracowania konsensusu w dialogu zbiorowym) dochodzą również trudności ze scedowaniem podejmowania ostatecznych decyzji (zarówno w aspekcie pracy zdalnej, jak też w kwestii realizacji podstawy programowej) na organy zarządzające poszczególnymi placówkami oświatowymi:

No bo pytaliśmy o to, w jakim kierunku miał[y]by iść zmiany programowe. Myśmy wyraźnie mówili o kierunkach w tym zakresie. Zero reakcji w postaci jakichś zapisów, które by wskazywały na to, że ktoś przeczytał nasze stanowisko. Kiedy mówiliśmy o potrzebie daleko posuniętej autonomii dyrektorów, Minister Edukacji Narodowej mówił: „No tak, ale pierwotnie krytykowaliście to, że przerzucamy odpowiedzialność na dyrektorów, a teraz chcecie upodmiotowienia dyrektorów”. Tak, krytykowali przerzucanie odpowiedzialności na dyrektorów, bo minister nie wydał żadnego sensownego aktu prawnego poza stwierdzeniem, [że] za pracę zdalną odpowiada dyrektor szkoły. [...] Więc na to zwracaliśmy uwagę, że ta odpowiedzialność została przerzucona na dyrektorów bez dania im odpowiednich narzędzi do tego, żeby realizować te zadania. Konkludując, minister jest zobowiązany do konsultowania rozporządzeń w tej sprawie, ale czyni to, jeżeli w ogóle, bardzo fasadowo. (EX_1_E_ZZ)

W komentarzu eksperckim widać wyraźnie niespójność celów oraz pomysłów na ich realizację przy próbach regulowania pracy zdalnej w oświacie, jak również problem przerzucania odpowiedzialności za decyzje z tym związane. Napięcie między ZNP a rządem w oświacie podczas kryzysu pandemicznego osiągnęło apogeum w warunkach wdrażania coraz to nowszych rozwiązań prawnych. Określono je mianem fasadowych, konstruowanych w trybie *ad hoc*, w atmosferze powszechnie panującej niepewności co do kolejnych uregulowań wprowadzanych przez ministerstwo bez konsultacji i woli koordynacji działań i interesów grup pracodawców oraz pracowników oświaty (EX_1_E_ZZ, EX_15_E_KIER). Wnioski te są zbieżne z konkluzjami raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK, 2022a), w których podkreślono przede wszystkim, iż w pandemii okazało się, że tradycyjny model nauczania nie był możliwy do zastosowania w warunkach realiów edukacji online, co ujawniło ponownie poważne mankamenty polskiego systemu publicznej oświaty.

Adhokratyczny model implementacji edukacji zdalnej wpisuje się w kluczowe cechy patchworkowego porządku społecznego, w tym ograniczone planowanie strategiczne. Historycznie utrwalona dyspozycja do brania spraw we własne ręce przez obywateli i obywatelki w sytuacji kryzysu osłabia potencjał działań zbiorowych na rzecz systemowej poprawy sytuacji w branży (por. rozdział 2). W połączeniu z nieudanym strajkiem odbija się to na percepcji kwestii związkowej i co za tym idzie, ma poważny wpływ demobilizujący.

10.3. Jakość pracy w pandemii i wielokryzysie

W aspekcie jakości pracy interesowało nas przede wszystkim to, co dzieje się, kiedy warunki zewnętrzne (kryzysowe) zmuszają do dynamicznego przystosowania się do nowej organizacji pracy (ujęcie jakości pracy, jakim posługujemy się w tej książce, jest szczegółowo opisane w rozdziale 9). To wielokryzys w oświacie jest w centrum rozważań o jakości pracy, ponieważ krajobraz wielu kryzysów buduje systemy reaktywności na nieprzewidziane okoliczności i wyzwania w miejscu pracy. Na szczególną uwagę zasługuje w tym miejscu przejście nauczycielek i nauczycieli na pracę zdalną oraz rozpoczęcie nauczania przybyłych w wyniku wojny dzieci ukraińskich.

Do obszarów jakości pracy (Gallie, 2007, 2013), w których uwidoczniła się dynamika zmian aktywności zawodowej nauczycieli w warunkach kryzysu pandemicznego, zaliczają się przede wszystkim: czas pracy, relacje (w tym kwestie równowagi między życiem a pracą i ogólne samopoczucie) oraz autonomia i kontrola pracy.

10.3.1. Czas pracy i równowaga między pracą a życiem prywatnym (*work-life balance*)

W aspekcie czasu pracy na pierwszy plan wyraźnie wysuwało się dodatkowe obciążenie czasowe związane z długim okresem przystosowywania się do nowego rozłożenia obowiązków i odpowiedzialności w edukacji zdalnej i po przybyciu do szkół dzieci ukraińskich. Wiązało się to z poświęcaniem większej ilości czasu na przygotowanie się do prowadzonych lekcji, a także z koniecznością przebudowania priorytetów w relacjach nauczycieli, rodziców i uczniów (rezygowano z prymarnych celów dydaktycznych na rzecz pracy emocjonalnej, podtrzymywania interakcji i więzi). Uciążliwość przeniesienia pracy do domu i fizyczne przemęczenie w związku z nakładaniem się czasu pracy na czas poświęcany na

życie domowe reorganizowały codzienność i przestrzeń domową, a także wchodziły w obszar nieodpłatnej pracy opiekuńczej i reprodukcyjnej, ale przede wszystkim wymagały znacznie intensywniejszego zaangażowania w realizację podstawowych zadań:

Celina: [...] w lekcjach online każdą minutę mam zaplanowaną, przemyślana jest ta lekcja, to jest jak co na niej zrobić, to nie jest kwestia realizujemy podręcznik, tutaj więcej materiałów muszę przygotowywać, materiał, żeby udostępnić uczniom, więc lekcje online ode mnie wymagają większego przygotowania się do tych lekcji, nie umiem tak wejść na lekcję online i tak sobie otworzyć podręcznik i róbcie. Więc tutaj tak też nie robię na lekcjach tych normalnych stacjonarnych, ale tutaj więcej czasu w związku z tym przed komputerem, żeby to wszystko przygotować, przemyśleć od a do zet, żeby ta lekcja miała cel i żeby ten cel był zrealizowany. (FGI_08_E_WAW_NMD)

Edyta: [...] tutaj musiałam sporo czasu posiedzieć, żeby przygotować im podstawowe notatki, które wysyłałam, notatki, żeby sobie przepisywali, wysyłałam różnego rodzaju linki właśnie do filmów, do ciekawych prezentacji czy udostępniałam im swoje prezentacje, żeby się z tym zapoznali. [...] Tak że powiem szczerze, że miałam bardzo dużo tej pracy, byłam bardzo zmęczona, jak tutaj jedna z pań powiedziała, bardzo to odczuły moje oczy. (FGI_09_E_NWAW_NMD)

Zmiany w obciążeniu czasowym pracą spowodowały osobiste konsekwencje nagłego przejścia w tryb pracy zdalnej, co wpływało znacząco na samopoczucie i psychiczne dostosowanie się do nowych warunków. Kosztem pracy w nowych warunkach był wpływ na relacje domowe wielu nauczycieli (Buchner i Wierzbicka, 2020) zarówno w aspekcie psychicznym, jak i fizycznym (Ptaszek i in., 2020). W wywiadach fokusowych wyraźnie pojawiało się zatracanie równowagi między pracą a życiem rodzinnym (nie tylko w aspekcie faktycznego przenoszenia miejsca pracy do domu), zagubienie, rozbicie rutyny codzienności i stabilności ról w sytuacji nagłej pracy zdalnej:

Basia: U mnie była walka, bo syn dwa lata, więc była walka, żeby wygonić go do innego pokoju, nie potrafił zrozumieć, że mama pracuje. A jest w domu. Więc była też walka, żeby wygonić go do innego pokoju i żeby dzieci nie słyszały krzyków, że on płacze, bo chce do mamy. (FGI_11_E_NWAW_NSK)

Maja: Też ta granica między domem, odpoczynkiem a pracą i szkołą to się strasznie zatarła. Też mam dwójkę dzieci i były takie chwile, gdzie wszyscy żeśmy się łączyli – ja, mąż zdalnie i dwójka dzieci, każdy w pokoju. I tak naprawdę internet nam siadał, człowiek już był przemęczony, zrezygnowany.

[...] A ja tylko odliczałam, kiedy będzie ten lockdown zniesiony albo kiedy będziemy mogli wrócić do szkoły. Bo wtedy miałam wrażenie, że mam tak wszystko uporządkowane. A tutaj w domu to tak po prostu się rozjeżdżało. (FGI_10_E_WAW_NSK)

Perturbacje związane z czasem pracy w trakcie kryzysu pandemii wyrażnie zazębiają się z pracą emocjonalną, która jest nierozzerwalną składową codziennej pracy nauczyciela szkoły podstawowej, bo obejmuje ciągłe kontakty i komunikację zarówno z uczniami, jak też ich opiekunami. Ta kwestia staje się bardziej skomplikowana i trudniejsza dla nauczycielek, które podczas pracy opiekowały się także własnymi dziećmi. To one szczególnie były narażone na problemy związane z brakiem zasobów wsparcia w czasie zajęć zdalnych, zwłaszcza w przypadku samotnego rodzicielstwa lub niedoborów pomocy w pracy opiekuńczej. W warunkach niestabilności osoby odpowiedzialne za utrzymanie ciągłości pracy reprodukcyjnej (głównie kobiety) w ramach pracy odpłatnej w szkole doświadczały również intensyfikacji nieodpłatnej pracy wykonywanej w domu (Pulignano i Domecka, 2025). Poświęcanie większej ilości czasu na przygotowywanie się do zajęć i stopniowe „wdzieranie się” szkoły do domów nauczycieli i uczniów odsłania również istotność procesu budowania i podtrzymywania relacji jako kluczowego dla rozważań o jakości pracy zatrudnionych w oświacie. Kwestia przebudowania codzienności i wypracowania autonomicznych sposobów zachowywania ciągłości pracy oraz dbania o równowagę rezonuje w danych tematycznie ze społecznym odbiorem zawodu nauczyciela i kwestią kluczowości (niezbędności) jego roli w reprodukcji ładu społecznego oraz organizacji opieki i edukacji w kryzysie.

10.3.2. Relacje społeczne w pracy

W nowych, specyficznych warunkach brak instytucjonalnych rozwiązań, braki w dostępności sprzętu i nieumiejętność przystosowania się do nowych technologii zmusiły nauczycieli do wydłużenia godzin pracy, mobilizacji zasobów indywidualnych i relacyjnych oraz dezorganizacji życia codziennego. Wyniki badań potwierdzają także, że w pandemicznych warunkach pracy istnieje pewien potencjał poprawy więzi i relacji, zwłaszcza tych ugruntowanych przed kryzysem, np. z bliskimi (Yordanova i Markova, 2023).

Praca nauczyciela ma na wskroś relacyjny charakter i to on określa i formuje relacyjność jako główną oś przemian w jakości pracy w kryzysie. Dla poradzenia sobie ze zmianami w warunkach kryzysowych kluczowe okazuje

się wykorzystanie zasobów kapitału relacji i sieci społecznych. Przy braku zewnętrznego wsparcia nauczyciele w kryzysie stosowali strategie poszukiwania rozwiązań „chałupniczych”, oparte na uruchamianiu dostępnych zasobów kapitału umiejętności, samodzielności, solidarności społecznej i bliskich sieci kontaktów także w ramach grona pedagogicznego:

Iga: Ja chciałam podkreślić, że w ogóle jak wróciłam po urlopie zdrowotnym, to dostałam bardzo duże wsparcie od moich koleżanek, ponieważ ja też, do nas, w szkole został wprowadzony dziennik elektroniczny. [...] Kolejna, tak, czy ja sobie poradzę, zastanawiałam się. Ale w związku z tym, że dostałam dużo jakby pomocy i życzliwości, poradziłam sobie i z dziennikiem elektronicznym, i z nauczaniem zdalnym, i na przykład w momencie zerwania, bo często internet robi psikusy i zrywało nam połączenie, tak że się chwilę tak, każda z nas głowę wysunęła z klasy. (BNI_02_E_Iga)

W specyficznych warunkach pracy uwidoczniła się niedostępność sprzętu i nieumiejętność przystosowywania się do nowych technologii. Brak przygotowania do koordynowania i prowadzenia edukacji zdalnej części nauczycieli, uczniów, jak i rodziców można zaobserwować w dwóch obszarach: technicznym (infrastruktura, sprzęt, aplikacje) oraz kompetencyjnym (umiejętność obsługi urządzeń, aplikacji, ale także organizacji czasu pracy/nauki czy przygotowania zajęć, por. Buchner i Wierzbicka, 2020).

Braki w dostępności sprzętu i nieumiejętność przystosowywania się do nowych technologii wymusiły uruchomienie zasobów indywidualnych i nieformalnych, koleżeńskich relacji, co zgodne jest z hipotezami o oddziaływaniu kapitalizmu patchworkowego na sposoby radzenia sobie z kryzysem (por. rozdział 2). Nastąpiło również ogólne wyraźne pogorszenie warunków realizacji zadań (zmęczenie dzieci, brak fizycznego kontaktu, spadek motywacji i efektywności z powodu zmian przestrzeni, częstotliwości i form interakcji, przeciążenia ciągłym byciem w domu), które towarzyszyły wdzieraniu się szkoły do środowiska domowego.

Elwira: Wiadomo, że te dzieci były potem, trzeba było je po prostu tak zdyscyplinować. One były takie rozkojarzone. One też same nie wiedziały, jak mają funkcjonować tak do końca. W domu inaczej to się odbywało, w szkole inaczej. Tam one siadały w piżamach niemalże, z jedzeniem. Nawet nieraz było, że miały kanapki na talerzyku. Tutaj jakaś herbata, tu jakieś maskotki, tu gdzieś kot przyszedł, pies przyszedł. I też to je rozkojarzyło. No w szkole jest zupełnie inaczej, prawda. Jest ławka, jest przerwa, jest lekcja. I wydaje mi się, że pod tym kątem dla nich to nie był komfort pracy na pewno. (BNI_16_E_Elwira)

Codziennosc pracy w pandemii wyraźnie wpływała na równowagę psychiczną pracowników oświaty, a także na relacje z uczniami, rodzicami czy efektywność pracy. Problem określany przez nauczycieli jako „przywilej” pracy zdalnej był skonstrastowany z osamotnieniem, ostracyzmem społecznym i trudnościami doświadczanymi przez rodziców uczniów, co dodatkowo docierało psychicznie pracowników oświaty.

Kamila: [...] wiele osób winiło jak gdyby nas, a to nie była przecież nasza decyzja, indywidualna, tylko odpowiedzialność, jak gdyby można było zrzucić na, no nie wiem, na, na świat cały, na rząd, na, na ministra edukacji, na ministra zdrowia i tak dalej. No ale tą, tą złość się miało i ludzie też mieli w sobie, więc jak gdyby na nas się to skupiało. Łącznie z tym, że... tak chyba, mówiłam, że miałam takie wrażenie, że, że wstydę się wyjść na ulicę [...], bo spojrzenia ludzkie gdzieś, mhm... czułam się winna, no nie, bo siedzę w domu, w pojęciu ludzkim nie pracuję, pensję dostaję i jak gdyby no tutaj... to tu było duże psychiczne obciążenie. (BNI_03_E_Kamila)

W powyższym fragmencie widać również szczególne narażenie na społeczną ocenę w mniejszych środowiskach, gdzie nauczycielom trudno zachować anonimowość po pracy. W pandemii i atmosferze permanentnego mentalnego przeciążenia nagłą pracą zdalną powracał jak bumerang temat społecznego znaczenia roli nauczyciela i uznania dla zawodu w negatywnych kontekstach: uprzywilejowania pracy zdalnej, szczególnej ochrony. To również mogło obniżać zdolności pobudzania zasobów rezyliencji w obliczu kryzysu (zwłaszcza w aspekcie emocjonalnym) i ograniczać możliwości sprawnego radzenia sobie z codziennością.

Bardzo ciekawym i jednocześnie obrazowym wątkiem był motyw „wywoływania duchów”, który powtarzał się w momencie wystąpienia trudności w utrzymaniu kontaktu z uczniami – nawiązujący do wielokrotnego podkreślenia fizycznej obecności podczas lekcji. Zajęcia zdalne, zwłaszcza na początku, wymagały dostrojenia się do nowej sytuacji, gdzie zadania związane z opieką nad dziećmi nabrały zupełnie innego charakteru, a sama komunikacja kluczowa w procesie nauczania została zapośredniczona (relacje zostały zerwane). Nauczyciele i nauczycielki używali do opisu tego zjawiska metafory seansu wywoływania duchów, co symbolicznie pokazało trudności z tymczasowym przejściem w tryb podobny do „relacji parasocjalnej” kosztem faktycznej bliskości niezbędnej do koordynowania przepływu przekazu dydaktycznego oraz emocji.

Anna: Jego wywalą, on sprzęt miał, jaki miał, i no dziecko nie istniało. To było... taki trochę seans spirytystyczny [podkreśl. A.D.R.] „Halo, czy ty tam jesteś, czy nie jesteś? Halo, czy mnie słyszysz?” I on się odezwał może podczas tych mhm kilku tygodni może z cztery–pięć razy. On był tam, on się łączył. (BNI_01_E_Anna).

Anita: Tej relacji nie było praktycznie, spotkanie 45 minut, ja zawsze mówię, że ja się bawiłam w wywoływanie duchów [podkreśl. A.D.R.], bo lekcje wyglądają tak w podstawówce. – Heniu, jesteś tam? Odezwiąj się. Jak nie możesz się odezwać, to napisz coś. No i to tak wygląda. Ten płacze, bo ja coś napisałam, zmasałam, a jego wywaliło w tym czasie, i powiem pani, to jest żadna relacja naprawdę. (BNI_07_E_Anita)

Marta: Chciałam nadmienić, że u nas w szkole przez pandemię takie wywoływanie duchów [podkreśl. A.D.R.] to się nazywało, kiedy nikt nie chciał nic mówić. (FGI_10_E_WAW_NSK)

Nieprzygotowanie instytucjonalne do kryzysów oraz pracy zdalnej w ogóle uruchamiało u nauczycieli głównie przemożną tęsknotę za relacjami i świadomość ich doniosłości w pracy, a w konsekwencji wymuszało poleganie głównie na sobie i najbliższych. Ogólne skutki sekwencji, która ostatecznie prowadzi do normalizacji, ugruntowują obraz instytucji szkoły jako tej, która po momencie przełomowym dostosowuje się do panujących warunków, używając sprawdzonych sposobów oraz form rezyliencji opartych na sieciach i relacjach społecznych w miejscu pracy.

10.3.3. Autonomia i nadzór

W narracjach o pandemii pojawiają się opisy powszechnej niepewności, strachu i braku wystarczającej wiedzy na temat tego, jak ma wyglądać nowa organizacja pracy. Warto powiedzieć, że nie chodzi o brak aktywności, a jej niską skuteczność, niedostosowanie do warunków i zasobów dostępnych dla nauczycieli i uczniów, a jednocześnie niejasność i restrykcyjność przepisów dotyczących pracy w trybie awaryjnym. Jest to moment, w którym na poziomie indywidualnych działań możemy obserwować pojawianie się większej autonomii w decyzjach dotyczących tego, jak wykonywać główne zadania pracy nauczyciela, czyli realizowanie celów dydaktycznych oraz budowanie relacji z odbiorcami edukacji publicznej, ewaluującymi na bieżąco jej efektywność, czyli uczniami i ich rodzicami. Z drugiej strony przenoszenie całej odpowiedzialności za efektywność nauczania w trakcie pandemii i kryzysu wojennego na nauczycieli

w warunkach braku odpowiednich narzędzi i wsparcia może być interpretowane jako konsekwencja poddawania edukacji publicznej quasi-rynkowym mechanizmom mierzalności i indywidualnej rozliczalności, typowym dla nowego zarządzania publicznego (por. rozdział 2 oraz m.in. Lapuente i Van de Walle, 2020; Sześciło, 2014). To quasi-urynkowanie zasadniczo odtowarowionej, tj. nieodpłatnej, edukacji publicznej sprawia, że nauczyciele muszą nieustannie dostosowywać się do nowych standardów wydajności i oceny (ze strony nadzorujących pracę organów, ale także rodziców i uczniów).

W warunkach „chaotycznej autonomii” czy „improwowanej innowacji” (podobnie jak w przypadku pracowników systemu opieki zdrowotnej, zob. rozdział 11 oraz Wiedner i in., 2020) w pracy podczas niedoboru mechanizmów wsparcia i kontroli koniecznością stało się wypracowanie innowacyjnych strategii nauczania, często opartych na wyznaczaniu nowych priorytetów, przesiewaniu materiału i poszukiwaniu kreatywnych sposobów uczenia oraz na wykorzystywaniu dostępnych *ad hoc* metod i możliwości domowej organizacji pracy.

Anna: [...] na samym początku miałam poczucie rozwoju... [...] Miałam taki już rozpracowany system, że część lekcji prowadziłam przy stole, część prowadziłam w kuchni, bo miałam tablicówką ścianę wymalowaną i matematykę tłumaczyłam na tablicy po prostu. Pisałam dzieciom i robili... Po prostu robiliśmy to w mojej kuchni, na ścianie pisałam działania. I ćwiczyliśmy, i to działało. [...] ograniczona formuła bardzo mnie zmusiła do intensywnego myślenia, co jest najważniejsze. (BNI_01_E_Anna)

Kryzys pandemiczny w tym fragmencie wypowiedzi funkcjonuje jako przestrzeń rozwoju i pobudzenia kreatywności u młodej nauczycielki – co daje pewną perspektywę na poszerzanie autonomii w pracy. Zmiany w wymiarach jakości pracy odsłaniają właściwości awaryjnego trybu pracy zdalnej i mechanizmy przymusu uruchamiania dostępnych zasobów, głównie indywidualnych i relacyjnych. Wyraźnie brak wsparcia organizacyjnego i regulacyjnego, co zmusza do podejmowania autonomicznych decyzji. W innych wywiadach widać, że wsparcie takie było zależne od możliwości danej jednostki i jej dyrektora bądź dyrektorki, więc trudno je traktować jako element systemowego przygotowania na poziomie ogólnopolskim. Nauczycielki i nauczyciele ciągle mówili o barierach związanych z brakiem odpowiedniego sprzętu (choć trzeba podkreślić, że nie dotyczyło to wszystkich osób), w tym komputera, ale też dodatkowego wyposażenia, jak tablet graficzny, pozwalającego np. na liczenie czy pisanie od razu na ekranie urządzenia.

10.3.4. Społeczny odbiór zawodu

Przy okazji refleksji na temat zawodu nauczyciela warto raz jeszcze podkreślić kwestie społecznego niedocenywania, lekceważenia i „obrzucania hejtem” nauczycieli jako grupy zawodowej również w mediach, o czym piszemy więcej w rozdziale 5. W obliczu braku zaufania i społecznego uznania dla ich pracy ważne stają się konteksty ogólnego braku zaufania do jakości usług publicznych w Polsce oraz po stronie zatrudnionych w oświacie chroniczne poczucie nieadekwatności wynagrodzeń do odpowiedzialności i zaangażowania w pracę (problem podnoszony w protestach, nierozwiązany).

W pandemii pojawiały się głosy rodziców z jednej strony doceniające trud pracy nauczyciela, z drugiej wyrażające pretensje i wysokie oczekiwania wobec szkoły i jej pracowników. W tych warunkach nastąpiło wyraźne wysunięcie na pierwszy plan roli opiekuńczo-wychowawczej szkoły w nauczaniu wczesnoszkolnym (w kryzysie izolacji budowanie relacji okazało się kluczowe). Wprowadzenie pracy zdalnej w edukacji publicznej w kryzysie (i towarzyszące jej dystans społeczny, zaburzenie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, napięcia związane z pracą reprodukcyjną itp.) ograniczało potencjał uruchamiania zbiorowego działania, ale nie zbiorowej świadomości. Wciąż widać wspólny głos, jeśli chodzi o permanentne zwracanie uwagi na kwestię uznania dla zawodu, co w pewnym stopniu pokazuje spójność myślenia o zawodzie i branży ogółem.

Kasia: Pandemia pokazała rodzicom, ile naprawdę pracy musi włożyć nauczyciel, [...] dziecko idzie do szkoły, a rodzic nie wie, co tam robi. Jednak tak naprawdę tutaj mam taki, że rodzice często doceniali to, jak bardzo jesteśmy w stanie się zmienić i przystosować do zmieniających się warunków. (FGI_08_E_WAW_NMD)

Kwestie docenywania zawodu i jego społecznego odbioru są widocznie powiązane zarówno z zaangażowaniem w pracę, jak i odpowiedzialnością, a w dalszej kolejności również z adekwatnością wynagrodzeń do posiadanych przez nauczyciela obciążeń i obowiązków: „Dlatego jest duży problem, ale chyba nie chodzi tylko o tą pandemię, ale też o te stopnie awansu zawodowego, młodzi po prostu nie chcą pracować za takie [marne – przyp. A.D.R.] pieniądze” (FGI_08_E_WAW_NMD_Bądzisława). Te powiązane ze sobą tematy budują pewien wielogłos o zawodzie nauczyciela, naznaczony rozżaleniem i ogólnym poczuciem niedocenywania społecznego, który wybrzmiewa zarówno w postulatach strajkowych, jak i w narracjach osób badanych opowiadających o radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi.

10.4. Sposoby radzenia sobie z sytuacją kryzysową przez pracowników w branży

Problem wypracowania strategii indywidualnych i zbiorowych jawi się jako główne zadanie w radzeniu sobie z kryzysami. W badaniach zaobserwowaliśmy, że w doświadczeniach pracy w edukacji najczęściej wyłania się strategia wypracowywania *ad hoc* spontanicznych sposobów samoorganizowania pomocy w ramach solidarności w środowisku pracy lub indywidualne stawianie czoła trudnościom w formie maksymalnego, kreatywnego zaangażowania z użyciem dostępnego kapitału kompetencji i sieci społecznych (hirschmanowskie *loyalty*). Strategie rozstania (tj. poszukiwania innej pracy) wśród nauczycieli nie były zwykle rozpatrywane jako możliwe do realizacji, natomiast przejawy solidarności obserwowano głównie na styku indywidualnej kreatywności oraz emocjonalnego i kompetencyjnego wsparcia w gronach pedagogicznych o ugruntowanych wcześniej relacjach. Wśród zarządzających oświatą widoczna okazała się również bezradność wobec chaosu i poczucie przeciążenia wymaganiami administracyjnymi, często nierealnymi do wprowadzenia w warunkach niedoboru zasobów, co szczególnie widać w małych szkołach: „My nie wiemy już, za co odpowiadamy, a za co nie odpowiadamy. To jest tak, jak ktoś powiedział na zasadzie teoria nożyczek. Otwierają się nożyce. [...] co rusz zmieniające się rozporządzenia dotyczące funkcjonowania, powiązania dyrektorów, ilości komisji” (EX_15_E_KIER).

Poleganie w nauczaniu online na urządzeniach technologicznych stanowi oczywiście duże wyzwanie dla szkół, które nie radziły sobie w trybie nagłym z brakiem wiedzy komputerowej, sprzętu i dodatkowymi obciążeniami. Stąd konieczność opracowania własnych skutecznych strategii radzenia sobie i tolerowania pewnych niestabilności związanych z kryzysami, nie tylko pandemicznymi (Toheeb, 2020). Brak wsparcia instytucjonalnego może się tu pojawić jako szansa na pobudzenie kreatywności, autonomii nauczycieli, ale też jako przyczyna samowyzysku, wzrostu znaczenia pracy nieodpłatnej (zarówno w szkole, jak i poza jej murami), wdzierania się pracy do każdej sfery życia, wymuszonego korzystania z prywatnych zasobów przy braku jasnych i jednolitych reguł organizacji i świadczenia pracy.

10.4.1. Sekwencja normalizacyjna: od relacyjnych innowacji do normalizacji

Nauczyciele i nauczycielki byli zmuszeni do wypracowania własnych sposobów zarządzania komunikacją zdalną z uczniami i przede wszystkim rodzicami. W kontekście strategii radzenia sobie z kryzysem w zebranym materiale obserwujemy przede wszystkim działania kreatywne o podłożu usieciowienia.

Wyodrębnienie się relacyjnej innowacyjności jako istotnej strategii radzenia sobie w trudnych warunkach można interpretować jako jedną z form lojalności w gronie nauczycieli. Strategie relacyjne (realizujące ideę lojalności pracowniczej wobec wyzwań) były oparte na wzajemnej pomocy nauczycieli w uczeniu się pracy z nowymi narzędziami i wdrażaniu rozwiązań technologicznych oraz na wymienianiu się know-how w gronie współpracowników. Powszechne było przy tym stałe korzystanie z zasobów kreatywności indywidualnej i sieci kontaktów. Równie istotna okazała się kwestia doświadczania wsparcia i/lub jego braku w ramach środowiska pracy i życia codziennego:

Jadzia: [Pomagałyśmy sobie nawzajem – przyp. A.D.R.] z koleżanką, która uczy nie w mojej szkole, tylko w innej. I tak: słuchaj, tutaj znalazłem coś fajnego, dużo fajnych rzeczy można było znaleźć na Facebooku. Dziewczyny pisały w tym programie Generali i pokazywały świetne prezentacje, które naprawdę można było wykorzystać na zajęciach, i to było jedyne wsparcie. (FGI_09_E_NWAW_NMD)

Funkcjonowanie szkół po kryzysie pandemicznym powróciło do dawnych zwyczajów i trybów organizacji, co odbywało się w klimacie stopniowej normalizacji pandemii i zarazem sytuacji kryzysowej w ogóle – przechodząc od problemów pandemicznych do reperkusji wojennych. Tryb pracy online (nawet awaryjny) nie został włączony do Karty Nauczyciela w żadnej usankcjonowanej formie. Instytucje kontrolujące pracę placówek świadczących publiczne usługi edukacyjne postulują wypracowanie rozwiązań długoterminowych i przygotowanie się na ewentualne kolejne załamania struktur (NIK, 2022a). Praca zdalna, sama w sobie postrzegana jako rozwiązanie awaryjne na czas pandemii, nie uległa zinstytucjonalizowaniu poza niektórymi aktywnościami – szkoleniami, spotkaniami rad pedagogicznych, dodatkowymi kanałami kontaktu z uczniami (koordynowanymi dobrowolnie przez nauczycieli).

Kolejnym wyzwaniem dla szkół było poradzenie sobie w sytuacji kryzysu przybycia dzieci uchodźczych z Ukrainy po rozpoczęciu pełnoskalowej wojny, kiedy tylko dzięki chęci i zasobom dostępnym w ramach grona pedagogicznego

możliwe było zrealizowanie podstawowego zadania – wciągnięcia tych uczniów do systemu nauczania.

W momencie, kiedy przyjechały te dzieci i trzeba było jakoś je i zagospodarować, zająć, wprowadzić, więc mamy nauczycielkę, która uczyła kiedyś języka rosyjskiego, ma skończone studia, więc nie było problemu z komunikacją, mówiła płynnie do nich. Może to nie było tak dokładnie po ukraińsku, ale dzieci na przykład z Donbasu język rosyjski doskonale znały, a to były dzieci właśnie z tego pierwszego takiego... po tych pierwszych atakach z Bachmutu, z Donbasu i tak dalej, więc one znały język rosyjski i nie było problemów z komunikacją, więc ta pani zawsze służyła pomocą. Po drugie, część dzieci były przygotowywane też przez panią, która język rosyjski kiedyś też miała, więc się uczyła, ale uczyła dzieci, bo ona jest z edukacji wczesnoszkolnej, a nauczycielki z edukacji wczesnoszkolnej to są mistrzynie, czyli takie, które sobie potrafią poradzić w każdej sytuacji z różnymi dziećmi, bo przez lata zawsze różne dzieci dostawały. Więc zaczęła prowadzić z nimi lekcje, tak jakby prowadziła, nie wiem, z pierwszoklasistami, i doskonale sobie z tym poradziła. (EX_42_E_KIER)

Powyższy cytat pochodzący z wywiadu eksperckiego z członkinią zespołu dyrektorskiego prezentuje również sytuację, w której w trudnych warunkach we wspólnych działaniach panuje strategia „wszystkie ręce na pokład”, w której wyzwanie podejmują nie tylko wspierający się nauczyciele, ale także pracująca z nimi ramię w ramię wicedyrektorka szkoły, która jest dostępna i zaangażowana, oferując docenienie i wsparcie. Można myśleć o tej strategii jako typowej dla kapitalizmu patchworkowego (Gardawski i Rapacki, 2021), gdzie działania oddolne, oparte na dostępnych od ręki zasobach okazują się konieczne wobec braku wsparcia odgórnego, a także braku zaufania do instytucjonalnych mechanizmów organizacji kryzysowego chaosu.

10.4.2. Sekwencja kontestacyjna: od protestu do rozczarowania

Zbiorowa kontestacja pogarszającej się jakości miejsc pracy w obliczu kryzysów egzogennych (pandemicznego i wojennego) osłabiana jest, jak już wspomniano, przez rozczarowanie nikłymi efektami akcji protestacyjnych w przeszłości. W narracjach o doświadczeniach radzenia sobie z wyzwaniami pracy zdalnej w trybie awaryjnym lub wyzwaniami pracy z dziećmi przybyłymi z Ukrainy dominowały działania zbiorowe oparte na ugruntowanych relacjach lojalności w gronach pedagogicznych. Znacznie mniej widać było strategię

otwartego oporu czy kontestacji w formie protestu mimo potencjału obecnego w strajkach z 2019 r., które były reakcją na niezadowalające warunki pracy nauczycieli.

W związkach zawodowych zrzeszających nauczycieli widoczne są od lat uruchamiane co jakiś czas strategie oporu, natomiast w warunkach postrajkowego zmęczenia i pewnego zawodu powstaje pytanie: czy można mówić o potencjałach realnej kontestacji w warunkach kryzysowych, czy należałoby jednak postawić tezę o normalizacji kryzysu wśród pracowników oświaty? W badaniach okazało się, że wśród zatrudnionych w oświacie panuje rozgoryczenie niepowodzeniem w realizacji strajkowych postulatów, a nawet poczucie bycia oszukanym przez liderów związkowych:

Anita: Oni raz coś tam wywalczyli wtedy, jak były strajki, ale to właściwie, wie pani, jeżeli są dwa główne związki zawodowe, które się nie potrafią porozumieć we własnej kwestii, to ja słabo to widzę, bo ja dalej widzę to politycznie, a to powinno być ponad polityką, a ja uważam, że wtedy te decyzje były polityczne. (BNI_07_E_Anita)

Maja: [...] ja pamiętam, że tylko był taki mail, że mamy wrócić do szkoły po tym zdalnym i że jesteśmy jakimś takim mięsem armatnim, i że w ogóle rząd się nami nie przejmuje. I tam pamiętam, że jakiś taki przyszedł mail ze związków, że na zasadzie takiej, żeby trochę nas, miałam wrażenie, podburzyć. (FGI_10_E_WAW_NSK)

Iweta: Broniarz nas, uważam, oszukał, tak samo jak „Solidarność”. To to jest po prostu masakra jakaś. Oczywiście bliżej było mi do związków zawodowych ZNP niż do „Solidarności”, ale nie dlatego, że akurat gdzieś tam bardziej sprzyjam temu czy temu, to koleżeństwo moje, z którymi strajkowałam, jest bardziej w tamtym kierunku, ale nie zapisałam się do żadnych związków i się nie zapiszę. Na ten moment po prostu nie ufam żadnemu związkowi. (BNI_08_E_Iweta)

Wywiady odsłaniają pewien paradoks: nauczyciele jako jedno z najbardziej uzwiązkowionych środowisk zawodowych okazywali spore rozczarowanie związkami zawodowymi i skutecznością podejmowanych przez nie działań (zwłaszcza w kontekście nastrojów po strajkach z 2019 r.). Biorąc pod uwagę, że protesty i strategie krytyki same w sobie są również elementami strategii działań zbiorowych, warto skupić się także na tym, co dzieje się podczas działań strajkowych. Sam strajk skonsolidował nauczycieli na tyle, że oni sami ponownie potwierdzili potencjał wewnętrznego organizowania się i wykorzystywania sieci relacji społecznych do zrzeszania się:

Felicja: Bardzo, bardzo wiele się dowiedziałam o naszych nauczycielach wtedy i faktycznie nawiązałam bliższe relacje podczas czterech tygodni strajku. Więc to był bardzo dobry czas dla nas. [...] ja wtedy już myślałam o tym, żeby się zapisać do związku, i kolega mnie namawiał właśnie. [...] właśnie był zdumiony moją postawą, że ja się zdecydowałam na strajk, że strajkowałam do końca. [...] tak czułam, że coraz bardziej sympatyzuję z tym ZNP i, i tak mi było po drodze do nich. [...] I potem sobie wyrobiłam legitymację związkową. [...] ja przyznam się szczerze, ja nie działałam aktywnie w tym związku, może to mój błąd. (BNI_14_E_Felicja)

Na etapie zbierania danych okazało się także, że dotarcie do osób aktywnych związkowo, jednocześnie nadal uczących w szkole, zwłaszcza młodych, było znacznie trudniejsze, niż zakładano. Udało się natomiast przeprowadzić wywiad z jednym z młodych, aktywnych liderów związkowych, który jest bardzo skoncentrowany na tym zaangażowaniu i postrzega przez jego pryzmat swoją rolę w zawodzie i całe „bycie nauczycielem”:

Sebastian: No to tak jak powiedziałem, jeśli chodzi o początek, to tak naprawdę jakaś w pewnym sensie frustracja, która we mnie narastała, a wywoływana była kolejnymi jakimiś niezbyt mądrymi zmianami, doprowadziła do tego, że właśnie pomyślałem, że włączę się w tę działalność związkową, a przynajmniej zobaczę, jak ona wygląda i z czym to się je. No i bardzo szybko jakby w tym się wszystkim odnalazłem i znalazłem tu takie swoje miejsce i swoją przestrzeń do realizacji samego siebie. I jest to na pewno bardzo ważna sfera mojego życia. [...] I wydaje mi się, że głównie dzięki w ogóle też zaangażowaniu w działalność związkową tak naprawdę dalej jestem nauczycielem, bo możliwe, że zmieniłbym po prostu zawód w pewnym momencie. [...] jako nauczyciel też mam takie poczucie, ale ono jest wielokrotnie, że tak powiem, w tej sferze związkowej, że po prostu podejmuję jakieś działania, robię coś, co ma jakiś głębszy sens i co ogólnie pomaga innym, i to pomaga w taki też bezpośredni sposób. (BNI_25_E_Sebastian)

Ta opowieść prezentuje aktywność związkową jako szczególną misję, ale także przestrzeń do samorealizacji oraz wykorzystywania kompetencji i zasobów, które wydają się niezbędne do zaangażowania. Przedstawia ona pewien obraz związkowca-nauczyciela jako nastawionego na działanie i mającego silną chęć pomagania innym, co jawi się jako szczególne i wyjątkowe (nie zaś domyślne jako strategia oporu w warunkach powszechnego niezadowolenia) wobec wszechogarniającego rozczarowania działaniami strajkowymi oraz konieczności zmagania się z codziennymi wyzwaniami pracy w szkole.

W tej samej narracji dało się słyszeć głos pozytywnie weryfikujący strajk z 2019 r., dostrzegający jego rolę w politycznych negocjacjach wokół planów podwyższenia pensum w zawodzie: „[...] jeśli chodzi o strajk, to teraz już oceniam go tak naprawdę pozytywnie z perspektywy czasu jako sukces, bo jestem całkowicie, stuprocentowy przekonany, że gdyby nie strajk, to mielibyśmy wyższe pensum obecnie” (BNI_25_E_Sebastian). Jest to głos aktywnie działającego w strukturach związkowych nauczyciela, który na te kwestie spogląda znacznie szerzej, zwracając także uwagę na szczególną rolę związków zawodowych i działalności protestowej, jeśli chodzi o wpływanie na obraz pola negocjacyjnego na linii pracownicy–państwo.

Powracając do budowania dyskursu na temat problemów badanej grupy zawodowej, w rozdziale została zaznaczona już kwestia silnie wybrzmiewającego w wywiadach poczucia braku uznania społecznego dla zawodu nauczyciela. Wskazuje to na pojawienie się wspólnych kategorii opisujących kluczowe problemy w oświacie, a pośrednio również na potencjał pojawienia się zbiorowych form kontestacji w przyszłości.

10.5. Studium przypadku: realia pracy w szkołach podstawowych na peryferiach Dolnego Śląska

Zaprezentowane dalej studium przypadku ma za zadanie skupić jak w soczewce najistotniejsze problemy szczególnie narażonych na skutki kryzysów małych szkół usytuowanych z dala od wielkich ośrodków miejskich – ukazać realia trudności konstytuujących wielokryzys w edukacji. Jednocześnie na przykładzie realiów pracy w małych szkołach warto pokazać relacje oparte na lojalności i współpracy jako kluczowe w radzeniu sobie z kryzysem przez grona pedagogiczne.

W wybranym regionie Dolnego Śląska przeprowadziliśmy wywiady w dwóch szkołach w gminie X (nazwa zmieniona): w placówce Samorządowej Szkoły Podstawowej skupiającej uczniów z okolicznych miejscowości w niewielkim mieście gminnym oraz w Zespole Szkolno-Przedszkolnym zapewniającym również miejsca uczniom z pobliskiej placówki opiekuńczo-wychowawczej. Obie szkoły w momencie przeprowadzania wywiadów zatrudniały odpowiednio: 35 i 28 pełnoetatowych nauczycieli. W roku szkolnym 2021/2022 w tych placówkach było odpowiednio: 374 i 187 uczniów, natomiast w roku szkolnym 2022/2023: 336 i 187 uczniów⁵. Do opisu przypadku pracy w szkołach

⁵ Raport o stanie gminy X na rok 2023 według informacji BIP.

podstawowych w gminie X posłużyły zebrane w placówkach cztery wywiady biograficzne (z nauczycielkami) oraz dwa eksperckie (z przedstawicielami zespołów dyrektorskich obu szkół).

Małe szkoły, podobnie jak inne placówki, musiały poradzić sobie z początkowym chaosem, jaki zapanował przed wprowadzeniem wytycznych dotyczących zdalnej edukacji. Na wyróżnionym obszarze w obu szkołach podczas zdalnych lekcji ulokowano nauczycieli w salach szkolnych, żeby nie musieli oni użytkować do pracy przestrzeni domowej oraz pozostali w bliskości przestrzennej w miejscu świadczenia pracy. Placówki zostały wyposażone w środki ochrony osobistej, natomiast pracownikom towarzyszyło poczucie, że zostali pominięci, zlekceważeni w związku z brakiem odpowiedzi na problemy, z jakimi się stykają (trudności w utrzymywaniu połączenia internetowego z uczniami, w zabezpieczeniu logistyki dojazdów czy obsadzaniu lekcji). W obu szkołach występował problem niewielkiej liczby nauczycieli zdolnych wypełnić plan lekcji w przypadku kłopotów ze zwolnieniami lekarskimi lub z prowadzeniem zajęć w języku dzieci uchodźczych. Sporo pracowników zbliża się do emerytury i zarządzający nie widzą perspektyw na poradzenie sobie z prognozami braków kadrowych:

Największym problemem, który przed nami stanie łada moment, to są kadry. I tu covid nie ma nic do rzeczy. Obecnie na dzień dzisiejszy podań do przyjęcia do szkoły zero. Od pięciu lat nie mam żadnego podania o przyjęcie do szkoły. (EX_15_E_KIER)

W obu szkołach bardzo istotne w kryzysach okazały się strategie oparte na bliskich i ugruntowanych relacjach wewnątrz grona pedagogicznego (największe wsparcie i zasoby rezyliencji), co było bardziej wyraźne i podkreślane niż w innych placówkach. Jest to związane przede wszystkim z bardziej kameralnym składem pracowniczym oraz bliższymi relacjami, także w aspekcie odległości od miejsc zamieszkania oraz usytuowania w lokalnej – gminnej lub wiejskiej – społeczności. Ten kontekst wpływał znacząco również na relacje nauczycieli i uczniów małych szkół, które okazały się bliższe oraz w większej mierze niż gdziekolwiek indziej oparte na zaangażowaniu emocjonalnym oraz poczuciu odpowiedzialności. Z drugiej strony z bliskości relacji i bycia rozpoznawalnym w lokalnej wspólnotce wynikały większe obawy o ocenę ze strony bliskich uczniów podczas zdalnych zajęć czy brak kontroli nad wkraczaniem szkoły do domów uczniów (BNI_02_E_Iga) oraz ogólnej ocenie społecznej dotyczącej uprzywilejowanej sytuacji pracy zdalnej (kwestia ta pojawiała się już w cytowanym wcześniej wątku) (BNI_03_E_Kamila). Widoczna była

konieczność wzmożonego uruchamiania zasobów emocjonalnych i kapitału sieci społecznych w ramach gron pedagogicznych, co umożliwiało radzenie sobie z wyzwaniami kryzysowej codzienności.

Zespół nauczycielski w obu szkołach w obliczu kryzysów działał w atmosferze wzajemnego zaufania i konsolidacji w poczuciu wspólnej odpowiedzialności za zapewnienie ciągłości pracy dydaktycznej, zwłaszcza w aspekcie pomocy w radzeniu sobie z wprowadzonymi narzędziami do pracy zdalnej (platforma Zoom w obu przypadkach). Nauczycielki ze szkół, na co dzień zaangażowane w przedsięwzięcia lokalne, podczas pandemii odczuły emocjonalnie niemożność ich kontynuowania – bliski kontakt w sumie okazał się istotny, choć nie niezbędny, aby utrzymać poczucie solidarności, zgrania i zjednoczenia zespołu nauczania początkowego (pozainstytucjonalnie pracownice same wypracowywały nowe rozwiązania, przystosowywały się do nowych warunków i wspierały emocjonalnie i kompetencyjnie podczas pracy). Dyrekcja pokładała nadzieje w solidarności i zaangażowaniu zespołów, podkreślając, że obdarza ich zaufaniem i docenia ich starania, aby odnaleźć się w nowych, kryzysowych warunkach.

Charakterystyczne dla obu szkół podczas kryzysu pandemicznego i wojennego było zmaganie się z problemami logistycznymi oraz zabezpieczeniem dojazdów uczniów i nauczycieli do szkół i domów (czym szkoły gminne zbierające pracowników i uczniów z okolicznych miejscowości są obarczone na co dzień). Dyrektor jednej z placówek opowiadał o sytuacjach konieczności realizacji wytycznych w postaci odsyłania do domu dzieci bez maseczek niezbędnych do uczestniczenia w zajęciach, kładąc szczególny nacisk na odpowiedzialność szkoły za organizację odwozów do domów:

Dziecka do szkoły wpuścić nie można bez maseczki, bo nie spełnia wytycznych ministerstwa zdrowia i edukacji. Więc kto odpowiada? Jest tylko jeden kozioł ofiarny [...]. I ci, którzy nie spełniają tych wymogów, powinni być odesłani. Gdzie, pytam? [...] w systemie takich miejscowości tak nie da rady, bo to dziecko jest przywiezione z WN [wieś w wybranej gminie – nazwa zmieniona, przyp. A.D.R.] transportem gminnym. Transport pojechał dalej po następne dzieci. Jak mam odesłać te dziecko do domu. Rodzic nie odbiera telefonu, bo tam nie ma zasięgu. I co dalej? (EX_15_E_KIER)

O podobnych problemach mówi nauczycielka z drugiej placówki, wspominając o wyzwaniach w kryzysie napływu do szkół dzieci uchodźczych z Ukrainy lub o zwykłym, codziennym przemieszczaniu się nauczycieli między budynkami szkoły i placówki opiekuńczo-wychowawczej – wskazuje na trudności

logistyczne w dopasowaniu planu godzin do możliwości dzieci i nauczycieli, których jest za mało:

Marzanna: I jeszcze jeden jest problem, przynajmniej w naszej szkole, to są trzy budynki. Jeden budynek szkoły jest zupełnie na innej ulicy, więc nauczyciele jeszcze jeżdżą. Skonstruowanie dyżurów. Przecież jeżeli jeden się przemieszcza, nie może być na dyżurze. Trzeba zadysponować tych, którzy jakoś tam są. I trzeba to wszystko poustawiać. Też jest trudne. (BNI_26_E_Marzanna)

Trudności opisane powyżej są charakterystyczne dla placówek w mniejszych miejscowościach, gdzie występowała konieczność świadczenia opieki i edukacji dla dzieci zamieszkałych z dala od szkoły. Zespoły dyrektorskie i grona pedagogiczne radziły sobie z wyzwaniami tego typu, uruchamiając własne zasoby i indywidualne sposoby działania, ponieważ nie miały wsparcia ze strony państwa. Pojawiały się w tych szkołach narracje o niedopasowaniu ogólnych wytycznych kryzysowych do realiów funkcjonowania małych placówek, co odbierane jest jako pozostawienie ich samych sobie i brak zaufania, a państwo postrzegane jest raczej jako stawiające przeszkody na drodze do realizacji celów, a nie organ odpowiedzialny za edukację publiczną i wspierający ją.

10.6. Rekomendacje

W odpowiedzi na rozpoznane przez nas problemy dotyczące funkcjonowania miejsc pracy w kryzysie proponujemy listę rekomendacji dla odpowiedzialnych za organizację pracy szkół: organów państwa, samorządu i dyrektorów oraz związków zawodowych.

10.6.1. Rekomendacje dla państwa

Szczególnie uczulamy na podnoszoną przez nauczycieli i ich związki zawodowe kwestię konieczności pilnego urealnienia oraz gwarancji systematycznego wzrostu nakładów finansowych na oświatę, przede wszystkim w zakresie wzrostu wynagrodzeń nauczycieli. Zgodnie z postulatami ZNP rekomendujemy uznanie edukacji w budżecie państwa za priorytetową. Zalecamy wypracowanie w trybie konsultacji ze środowiskiem nauczycielskim i związkami zawodowymi oraz wprowadzenie procedur uruchamiania pracy zdalnej w trybie

awaryjnym. W projektach rozwiązań należałoby uwzględnić zapewnienie dostępu do sprzętu komputerowego i stabilnego łącza internetowego, podtrzymywania relacji z uczniami i rodzicami jako kluczowych dla zachowania ciągłości realizacji podstawowych funkcji szkół (zarówno opiekuńczej, jak i dydaktycznej). Rekomendujemy także wzmacnianie małych szkół poprzez dostosowanie potencjalnych strategii zarządzania kryzysem do realiów ich działania. Niezwykle istotna jest potrzeba rozszerzania wsparcia w zakresie utrzymania zaplecza organizacyjnego i technicznego – najlepszej jakości łączy internetowych, zapewniania dostępności podstawowego sprzętu wysokiej jakości (np. laptopy, tablice interaktywne). W tym zakresie korzystne byłoby stopniowe odciążanie samorządów i dyrekcji szkół przez wsparcie finansowe ze strony państwa.

Zalecamy rządowi ożywienie komunikacji ze związkami zawodowymi i dyskusję z przedstawicielami środowisk nauczycielskich nad społecznym znaczeniem zawodu nauczyciela. Należałoby się skupić zwłaszcza na wizerunku zawodu nauczyciela oraz jego kluczowości wśród innych usług publicznych.

Rekomendujemy przygotowanie i uruchomienie rządowego programu wsparcia psychologicznego nauczycieli w kwestii zarządzania emocjami podczas pracy. Program mógłby zapewniać superwizję psychologiczną w zakresie realizacji zadań wychowawczych nauczyciela oraz wsparcia w budowaniu relacji z uczniami i ich rodzicami. Uczulamy na potrzebę poszukiwania skutecznych rozwiązań sporów wokół Karty Nauczyciela oraz na problem rozmywania granic odpowiedzialności państwa i samorządu w oświacie w obecnym kształcie otoczenia prawnego, zwłaszcza utrzymywania się organizacyjnej (zarządczej) definicji pracodawcy. Gminy i dyrektorzy placówek nie mają obecnie samodzielności finansowej, ich decyzje i działania zależą bezpośrednio od przydziału dotacji oświatowej z budżetu państwa, co znacznie ogranicza samodzielność szkół.

10.6.2. Rekomendacje dla samorządów i dyrektorów

Zalecamy organom samorządu wypracowanie we współpracy z rządem spójnych programów zarządzania kryzysami w szkołach, odpowiednich dla charakteru i wielkości placówek, które zawierałyby procedury wprowadzania rozwiązań awaryjnych, przygotowujących szkoły do zapewnienia ciągłości świadczenia usług edukacyjnych w sytuacji kryzysów, takich jak pandemia, wojny i inne rodzaje wstrząsów zakłócających pracę szkół. Rekomendujemy prowadzenie regularnych, partycypacyjnych konsultacji samorządów z przedstawicielami

zawodu (np. w ramach zespołów złożonych z przedstawicieli samorządu oraz lokalnych placówek szkolnych), umożliwiającą otwartą dyskusję na temat sposobów radzenia sobie z wyzwaniami pracy w sytuacji kryzysów w skali lokalnej oraz globalnej.

Zalecamy zagwarantowanie środków gminnych na cykliczne wsparcie psychologiczne nauczycieli (np. superwizję) oraz pomoc w organizowaniu wewnętrznych szkoleń z zarządzania kryzysem, emocjami i komunikacji w ramach rad pedagogicznych.

Rekomendujemy zespołom dyrektorskim pracę nad sukcesywnym skracaniem czasu poświęcanego na obowiązki biurowe dzięki wprowadzaniu usprawnień technologicznych pozwalających np. na zwiększenie możliwości pracy z dokumentami online w dedykowanych zespołach w ramach platform internetowych.

10.6.3. Rekomendacje dla związków zawodowych

Rekomendujemy związkom zawodowym nawiązywanie kontaktów z młodymi pracownikami oświaty oraz identyfikację doświadczeń nauczycieli wchodzących do zawodu i wyzwań, przed jakimi stają, co umożliwiłoby przedstawienie atrakcyjnej dla nich oferty i zachęcenie do wstępowania do związków. Rozpoznanie byłoby możliwe np. poprzez media społecznościowe oraz w ramach wzmoczonej aktywności w lokalnych wspólnotach, a także poprzez śledzenie i pozyskiwanie aktualnych wyników badań społecznych. Zalecamy zapewnienie członkiniom i członkom wsparcia prawnego w sytuacjach naruszania dóbr osobistych i wizerunku nauczycieli w sieci oraz przemocy w szkole, ze szczególnym uwzględnieniem hejtu w sieci. W szerszym zakresie zalecamy promowanie współpracy międzyzwiązkowej oraz dialogu społecznego w celu podkreślania społecznego znaczenia zawodu nauczyciela i wzmacniania jego wizerunku. Istotne byłoby także ponownie dostrzeżenie wagi integracji wewnętrznej gron pedagogicznych w szkołach.

10.7. Podsumowanie

W rozdziale opisaliśmy warunki pracy w szkołach podstawowych w czasie wielokryzysu, koncentrując się w szczególności na pandemii COVID-19 jako okresie szczególnego trybu pracy zdalnej w systemie awaryjnym, a także, w mniejszym stopniu, na konsekwencjach pojawienia się w polskich szkołach

dzieci uchodźczych z Ukrainy w wyniku pełnoskalowej agresji Rosji na ten kraj w lutym 2022 r. Poddaliśmy analizie sposoby pracowników i pracowników radzenia sobie z tymi wyjątkowymi okolicznościami, wskazując na ich związek z wcześniejszymi doświadczeniami chronicznego kryzysu w oświacie.

Analizowane przez nas kryzysy egzogenne po 2020 r. sprawiły, że nauczyciele doświadczyli przemodelowania wymiarów jakości pracy, takich jak: czas pracy (rozszerzenie czasu poświęcanego na przygotowywanie zajęć), równowaga między życiem zawodowym a prywatnym (praca zdalna wdzierająca się do domów), autonomia (poszerzenie przestrzeni samodzielności, ale również chaos wynikający z ograniczonego nadzoru instytucjonalnego). Wtedy też ponownie na pierwszy plan wysunęła się przestrzeń relacji oraz kompetencje do korzystania z nich na zasadzie zasobu w miejscu pracy jako fundament kryzysowej rezyliencji oraz impuls do innowacji. Zarówno w aspekcie innowacji, jak i normalizacji nauczyciele i nauczycielki wykazywali predyspozycje do poszukiwania przestrzeni autonomii i działania wbrew chaosowi organizacyjnemu i instytucjonalnemu, typowemu dla pierwszych tygodni po wybuchu pandemii COVID-19 i pełnoskalowej wojny w Ukrainie, podobnie jak (również zmagające się z wieloma wyzwaniami) zespoły dyrektorskie.

Nasze badania pokazują, że radzenie sobie z kryzysem chronicznym i nagłym w pracy nauczycieli w obliczu ograniczonej odporności instytucjonalnej i słabości zarządzania antykryzysowego w szkołach ma charakter relacyjny. Znaczenie nieformalnych więzi, pomocy wzajemnej i brania sprawy w swoje ręce powiązać można z kluczowymi cechami porządku patchworkowego kapitalizmu, co uczyniliśmy wcześniej w rozdziale 2. Przeprowadzone badania wskazują, że w zawodzie nauczyciela kluczowym jest zabezpieczenie i zachowanie ciągłości relacji z innymi (współpracownikami, uczniami, rodzicami). Nauczyciele i nauczycielki również aktywowali ukryte kompetencje typowe dla ich organizacji pracy w formie strategii samopomocy, co oznacza, że samopomoc była i jest domyślnie jej częścią nie tylko w kryzysie, ale także przy codziennych wyzwaniach. Kosztem takich sposobów radzenia sobie jest znaczna intensyfikacja pracy, w tym poza standardowym wymiarem czasu pracy nieodpłatnej, a także coraz głębsze wdzieranie się pracy zawodowej w przestrzeń i czas przeznaczone na życie prywatne i rodzinne.

Wydaje się, że w branży możemy mówić o normalizacji kryzysu chronicznego, co współbrzmi z naszymi obserwacjami o atmosferze rezygnacji wśród nauczycieli, braku zbiorowych działań w celu zmiany sytuacji. Co istotne, wyraźnie na pierwszy plan wysuwa się również kwestia poczucia niedoceny oraz kryzysu uznania dla zawodu. Narracje na ten temat wybrzmiewają jako wielogłos opisu kluczowych problemów i jednocześnie potencjalny impuls do

uruchomienia mechanizmów zmierzających do konsolidacji i solidaryzowania się, czemu na drodze stoją: ogólne zmęczenie, przeciążenie i rozczarowanie koniecznością ciągłego radzenia sobie z wyzwaniami codziennej pracy w kryzysowych warunkach.

W kolejnym rozdziale przyjrzymy się sytuacji w szpitalnictwie, w którym w obliczu kryzysów nagłych po 2020 r. w przeważającej mierze kontynuowano pracę stacjonarną, a chroniczny wielokryzys silniej niż w oświacie wiązał się z procesami liberalizacji i urynkowania.