

Barbara Smolińska-Theiss

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

ORCID: 0000-0003-3475-6765

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.3.21>

Nauczyciele wobec zmiany w oświacie – między służbą a oporem

Teacher in the face of educational change – from service to resistance

ABSTRACT: The changes in Polish education so far have focused on the following slogans: democracy, socialization, subjectivity, social change. The role and problems of teachers were pushed into the background. As a result, teachers have become one of the most financially marginalized professional groups. In the struggle for their rights, they first resorted to group dispute and then to strikes. Negotiations with the government on remunerations were not successful. After 21 days, the strike was suspended. This was the largest, the longest protest of teachers to date, the scope of which went beyond wage problems. What were the expectations of teachers with respect to educational authorities, what problems did they report, which environments supported striking teachers, what was the role of parents, what opinions did the teachers struggle with? These questions were answered by teachers in the ZNP Głos Nauczycielski magazine. They are the basis for the analysis of a new phenomenon, recognized to little extent in Polish pedagogy, related to teachers' resistance to authorities.

KEYWORDS: Socialization of the school, teacher's subjectivity, teacher's resistance, teachers' strike.

STRESZCZENIE: Dotychczasowe zmiany w polskiej oświacie koncentrowały się wokół haseł: demokracja, uspołecznienie, podmiotowość, zmiana społeczna. Na plan dalszy odsuwano rolę i problemy nauczycieli. W konsekwencji nauczyciele stali się jedną z bardziej zmarginalizowanych finansowo grup zawodowych. W walce o swoje prawa sięgnęli najpierw do sporu zbiorowego, a następnie do strajku. Negocjacje z rządem w sprawach wynagrodzeń nie przyniosły efektów. Po 21 dniach strajk został zawieszony. Był to, jak dotąd największy i najdłuższy protest nauczycieli, którego zakres wykroczył poza problemy płacowe. Jakie były oczekiwania nauczycieli wobec władz oświatowych, jakie problemy zgłaszali, jakie środowiska wspierały

strajkujących nauczycieli, jaka była rola rodziców, z jakimi opiniami zmagali się nauczyciele? Na te pytania odpowiadają nauczyciele na łamach czasopisma ZNP „Głos Nauczycielski”. Są one podstawą analizy nowego, mało rozpoznanego w polskiej pedagogice zjawiska związanego z oporem nauczycieli wobec władzy.

SŁOWA KLUCZOWE: Uspołecznienie szkoły, podmiotowość nauczyciela, nauczycielski opór, strajk nauczycieli.

Dziś – prawie 30 lat od częściowo wolnych wyborów do sejmu, które zapoczątkowały zmiany i przemiany państwa i społeczeństwa – zasadne wydaje się pytanie, co te zmiany wniosły do polskiego systemu oświatowego, jak zmieniły szkołę i edukację w III Rzeczypospolitej? Trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź na to pytanie. Nie da się zbudować uniwersalnego obrazu polskiej oświaty w nowych warunkach społeczno-politycznych. Inaczej na to pytanie odpowie historyk, inaczej politolog, inaczej prawnik, czy ekonomista, inaczej wreszcie pedagog społeczny uczestniczący w tych przemianach. W ogólnym pedagogicznym spojrzeniu na minione 30 lat zmian polskiej oświaty na plan pierwszy wysuwają się pytania, jaką szkołę budowano?, czyja to miała być szkoła, komu w pierwszej kolejności miała służyć, jakie cele realizować, w jakie konteksty społeczne, kulturowe, polityczne miała się wpisywać?

Miraże oświatowej demokracji

U podstaw zmian oświatowych po 1989 r. znalazły się hasła: demokracja, wolność, podmiotowość i uspołecznienie. Nie wdając się w szczegółowe dyskusje na temat nowego ładu demokratycznego, jego najwyraźniejszym rysem stało się to, że niósł on obietnicę wolności, emancypacji samostanowienia jednostki. Jak podkreśla Paweł Śpiewak, demokracja oznacza i dla wielu oznaczała to, że człowiek zyskuje prawo do stwarzania siebie, do budowania własnego planu życia, wyboru indywidualnych celów, podejmowania stosownych działań i odpowiedzialności za siebie oraz wobec innych. Demokracja ma swoje ugruntowanie w prawie, w kulturze i zwyczaju, a także w ludzkim sumieniu. Buduje ona znormalizowany ład społeczny szanujący jednocześnie zasadę pluralizmu ludzkich wyborów i działań. Demokracja zarówno wywołuje, jak i łagodzi konflikty społeczne. Jest celem, jak i zasadą ładu społecznego.

Demokracja niesie obietnicę jawności życia publicznego, sprawiedliwości, przejrzystości. Ma dawać obywatelom szanse partycypacji w życiu społecznym, respektowania praw różnych grup społecznych. Szanuje i umacnia demokratyczne instytucje państwowe, samorządowe i społeczne, w tym także szkołę i oświatę. Respektuje zobowiązania prawne, tradycje i doświadczenia różnych struktur i grup społecznych.

Demokracja w sposób nierozzerwalny łączy się z obywatelstwem politycznym i społecznym. Tworzy ona otwartą przestrzeń publiczną, zarówno dla dyskursu społecznego odzwierciedlającego różne stanowiska i interesy, jak i dla wielorakich zróżnicowanych działań obywatelskich (Śpiewak 2004, s. 28–29).

Trzydzieści lat temu hasła: demokracja, wolność, podmiotowość, uspołecznienie nie były nowe. Zyskiwały one jednak inny charakter, wpisywały się w nowy kształt nauk społecznych w demokratyzującym się państwie polskim. Piotr Sztompka określił je jako nowe teoretyczne podstawy stawania się społeczeństwa. Co one wносиły dla nauk społecznych, w tym dla pedagogiki? W miejsce dawnych peerelewskich struktur społecznych, instytucji zawiadywanych centralnie, zunifikowanych programów – na planie pierwszym pojawił się człowiek, a dokładniej – jednostki ludzkie i ich działania. To człowiek stał się kreatorem zmian, konstruktorem warunków społecznych. W przeszłość odchodził ciasny, żeby nie powiedzieć prostacki determinizm. W nowych teoriach społecznych podmiotowy, kreatywny człowiek sytuował się w różnorodnej otwartej przestrzeni społecznej, wchodził w interakcje z innymi ludźmi. Budował indywidualny i zbiorowy świat społeczny. Ten – podkreślany przez Sztompkę oraz Jana Szczepańskiego – zwrot w stronę indywidualizmu, podmiotowości, kreatywności przynosił w efekcie inny obraz nauk społecznych.

Centralne miejsce zajął człowiek, indywiduum, osoba zanurzona w przestrzeni i w czasie. Co więcej – świat społeczny przestał być traktowany jako stały niezmienny stan, ale stał się nieustannym, dynamicznym procesem. „Społeczeństwo dzieje się raczej, niż istnieje, składa się ze zdarzeń raczej, niż z obiektów” – dowodził Sztompka (Sztompka 1991, s. 29), przekonując jednocześnie, iż rzeczywistość społeczna rozgrywa się na tzw. trzecim poziomie, w którym całe nasze człowieczeństwo jest nierozzerwalnie – genetycznie i aktualnie – splecione z otaczającymi strukturami społecznymi: systemami normatywnymi, ideologicznymi, kanałami interakcji i zastanymi układami szans życiowych (Sztompka 1991, s. 31). Na tej podstawie do nauk społecznych, w tym także do pedagogiki, powracał współczynnik historyczny i podmiotowy. Czas stał się immanentnym elementem życia indywidualnego i społecznego, jego ważnym wymiarem. Nadawał on sens i spójność działaniom podejmowanym przez podmiotowe jednostki i struktury.

Podmiotowość w ogólnym znaczeniu oznacza sprawczość, ustawiczny proces stawania, samorealizacji, samoprzekształcania się jednostki i społeczeństwa. Nie jest to stała jakość życia ludzkiego. Odzwierciedla ona społeczną *praxis*, jest wpisana w historię i kulturę, jest nieustannym procesem tworzenia i odtwarzania się jednostki i społeczeństwa. Jak pokazuje Margaret Archer podmiotowa *praxis* modyfikuje, kreuje reguły normatywne, strukturalne

sieci w społeczeństwie czy w środowisku, a jednocześnie przekształca, rozwija kapitał ludzki, wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczne (Domecka 2013, s. 6). Tworzy się nowe pole jednostkowo-strukturalne zawierające nowy potencjał podmiotowości prowadzący do nowej społecznej *praxis*, która staje się ponownie polem jednostkowego działania. W ten sposób w określanym przez Archer cyklu morfogenetycznym łączy się i wzajemnie stymuluje zmiana społeczna z rozwojem indywidualności.

Co oznacza to połączenie demokracji, historii i podmiotowości dla pedagogicznej analizy zmian jakie dokonały się w oświacie III RP. Jest to rama wyznaczająca pole dociekań, związków między tym, co społeczne i indywidualne: między zmieniającym się czasem a wytwarzaną podmiotowością; między tym, co potencjalnie było i jest możliwe, a tym co zostało zrobione.

Podmiotowość ucznia oraz uspołecznienie szkoły stały się dwoma głównymi hasłami solidarnościowych gremiów, które podjęły prace nad zmianami polskiej szkoły po 1989 r. W praktyce obie te idee wzajemnie się uzupełniały. „Uspołecznienie szkoły nie może być celem samym w sobie, musi zawierać uzasadnienie pedagogiczne; jest nim podmiotowość ucznia jako uczestnika procesów społeczno-pedagogicznych przebiegających w szkole” – pisał Julian Radziejewicz – jeden z niezależnych ekspertów oświatowych (Radziejewicz 1989, s. 22). Uspołecznienie oznaczało przerwanie monopolu państwa na edukację młodego pokolenia, utworzenie szkoły samorządowej, opartej na zasadach subsydiarności, solidarności, odpowiedzialności. W nowych warunkach społeczno-politycznych szkoła miała stać się ponownie instytucją w służbie dziecku i rodzinie, a jednocześnie budować i umacniać demokratyczny ład instytucjonalny. Miała być demokratyczna i uczyć demokracji w praktycznym działaniu.

Oznaczało to inny model relacji między państwem, społeczeństwem, wspólnotą lokalną, rodziną a szkołą. Zgodnie z zasadą subsydiarności państwo zobowiązywało się do tworzenia odpowiednich warunków, w których społeczności lokalne, samorządy i rodzice będą mogli realizować konstytucyjne prawa dzieci do edukacji. Państwo traciło moc „wielkiego brata”, opiekuna, mocodawcy, dystrybutora środków i treści oświatowych. Kończyła się iluzja pozorowanej troski państwa o wychowanie dzieci, w której pod hasłami opieki i wsparcia rozwijała się w rzeczywistości kontrola dziecka i rodziny, podporządkowanie władzy. Jan Lutyński nazywa ten proces budowaniem nadrzeczywistości (Lutyński 1990 s. 206). W tym świecie rozbieżności doświadczeń, nachalnie wpajanych fałszywych treści, kształtował się człowiek poddany, bezradny, skrzywdzony, podatny na manipulacje.

Peerel uzurpował sobie monopol na „prawdę”, wiedzę i edukację. W świetle współczesnych stanowisk państwo, oczywiście, nie może całkowi-

cie zrezygnować ze wspierania edukacji i pełnienia funkcji opiekuńczych wobec różnych zmarginalizowanych grup społecznych i jednostek, które znalazły się w trudnej sytuacji. Jest to jego niezbywalne zadanie. Pytanie dotyczy jednak zakresu i warunków pełnienia tych funkcji. Inaczej tę funkcję widzą zwolennicy różnych opcji politycznych. Inaczej lewica, inaczej prawica. Środowiska konserwatywne wyraźnie nawiązują do nauki społecznej Kościoła. Podkreślają potrzebę nie tyle odrzucenia, ale raczej rewizji dotychczasowego modelu polityki społecznej i oświatowej państwa. Implikuje to potrzebę budowania nowego kontraktu społecznego, zgodę na nową wersję praw obywatelskich wywodzących się z integralnej koncepcji człowieka (ani indywidualistycznej, ani kolektywistycznej), wytworzenia nowego etosu społecznej solidarności, wreszcie nowego uczestnictwa w życiu wspólnoty i społeczeństwa.

Zaangażowanie łączy się tutaj z uspołecznieniem i uprawomocnieniem (*governability*). Jest ono „uprawomocnieniem detotalizacji władztwa centralistycznego, w wyniku którego zaangażowanie wszystkich podmiotów (aktorów) w jak najwyższy i najlepszy poziom kształcenia i wychowania dzieci jest praktyką dyskursywną” (Śliwerski 2015, s. 22). Uspołecznienie szkoły, to nie tylko zapis prawny i stosowne do niego rozwiązania instytucjonalne, to przede wszystkim społeczna *praxis*, kultura edukacji i społeczeństwa obywatelskiego. Jest to trudny, powolny proces przemian polskiej oświaty, jej demokratyzacji upodmiotowienia i uspołecznienia.

W polityce oświatowej III RP B. Śliwerski wymienia trzy okresy:

- Lata 1980–1992. Jest to faza racjonalności emancypacyjnej, tzn. dojrzewającego buntu i oporu, propozycje zmian zgłaszanych przez oświatowe gremia solidarnościowe, różnorodnych eksperckich wypowiedzi związanych z Okrągłym Stołem. W atmosferze otwartości, nadziei, a nawet euforii rodziły się różnorakie, czasami naiwne postulaty, powstawały niezależne struktury, w tym Społeczne Towarzystwo Oświatowe, z zamiarem budowania alternatywnego szkolnictwa. Cezurą dla tego okresu jest rosnące niezadowolenie i pierwsze strajki nauczycielskie przełomu 1991 i 1992 roku.
- Lata 1992–1997 – faza określana jako restytucja racjonalności technicznej w polityce oświatowej polegająca na opóźnianiu, ograniczaniu samorządności, decentralizacji z zachowaniem pozorów racjonalności emancypacyjnej.
- Lata 1998–2015 faza pozorowanej demokratyzacji, działania pozorne, hipokryzja władzy, ukryty program reformy ministra Handkego (Śliwerski 2015, s. 40).

Dalszy etap, po 2016 roku trudno łączyć z jakąkolwiek racjonalnością. Jest to raczej manipulacja, zaprzeczenie rozumowi, dewastacja systemu oświatowego. Ten typ działania Marcin Król określa publicystycznie jako neobarbarzyństwo.

Nie można jednak pomijać tego, że tej powolnej destrukcji systemu towarzyszył gwałtowny skok edukacyjny. Nastąpił bezprecedensowy wzrost liczby szkół prywatnych, przede wszystkim na poziomie wyższym. Liczba studentów zwiększyła się ponadczterokrotnie. Jedni wiązali to zjawisko ze wzrostem wartości wykształcenia, dla innych było to doraźne odroczenie problemów z rynkiem pracy dla młodych ludzi w Polsce.

Otwarte pozostaje pytanie, co ten *boom* edukacyjny oznaczał dla polskiej gospodarki, dla młodego pokolenia, jakie zmiany w oświacie i szkolnictwie wyższym spowodował? Na ile te zmiany łączyły się z uspołecznieniem szkoły i oświaty w PRL, w jakim stopniu budowały podmiotowość i sprawstwo nauczyciela, ucznia, rodzica?

Jednoznaczną odpowiedź na pierwsze pytanie przynoszą najnowsze interpretacje problematyki uspołeczniania szkoły autorstwa Marii Mendel (Mendel 2017; 2019), diagnozy empiryczne przeprowadzone przez Elżbietę Gozdawską i Danutę Urygę (Gozdawska, Uryga 2014) oraz rozbudowane badania B. Śliwerskiego dotyczące społeczno-politycznego kontekstu demokratyzacji oświaty w Polsce oraz różnorodnych organów szkolnych, które mają spełniać ustawowe zadania związane z uspołecznieniem szkoły (Śliwerski 2013). Konkluzją tych badań jest stwierdzenie, że w Polsce doszło „do swoistego zacementowania i zablokowania procesów samorządnościowych i uspołeczniających. Szkoła w III RP jest zatem tylko częściowo publiczna. [...] Szkoła lat transformacji przekształciła się ze szkoły jako agendy niedemokratycznego państwa w szkołę bezradnie i nieskutecznie usiłującą się wyzwolić spod nowych form dominacji politycznej i ideologicznej” (Śliwerski 2013, s. 309). Jeszcze mniej można powiedzieć o podmiotowości przyznawanej nauczycielom, dzieciom, a także rodzicom w szkole III PR.

Nauczyciel – inteligent – społeczna matryca konformizmu

Powszechnie przyjmuje się, że to nauczyciele są najważniejszą siłą zmian dokonujących się w polskiej oświacie. Co jednak oznacza ta siła, na ile łączy się ona z kondycją intelektualną nauczycieli i ich przygotowaniem do pracy, w jakim stopniu można ją łączyć z poczuciem sprawstwa i rzeczywistością zmianą, na ile zaś odnosi się do statusu społecznego zawodu nauczyciela, zasobów nauczycielskich, nauczycielskiego obywatelstwa i partycypacji? Są to

różne pytania należące zarówno do podstaw pedagogiki, do socjologii zawodu, a także polityki społecznej i oświatowej.

Jaka jest edukacyjna świadomość nauczycieli, na ile można mówić o intelektualizacji pracy nauczycielskiej jako wyzwaniu czasów transformacji? – takie pytanie na progu zmiany społeczno-politycznej postawiła Joanna Rutkowiak. Autorka przyjęła, „że dla pomyślnego przebiegu przemian demokratycznych znaczący jest intelektualny wymiar pracy nauczyciela” (Rutkowiak 1995, s. 285). Czy nauczyciele są gotowi do takich zmian – pytała przed 20 laty badaczka. Nauczycieli zaliczyła do grupy inteligentów, którzy z jednej strony dziedziczą dawny inteligencki czy szlachecki etos zaangażowania i służby społecznej. Stać ich na zryw w imię społecznie podzielanych wartości. Gotowi są do wyrzeczeń w imię obrony wolności, godności, sprawiedliwości społecznej. Przeciwnieństwem takiej etosowej, żeby nie powiedzieć romantycznej inteligencji, jest inteligencja zawodowa, profesjonalna skoncentrowana na praktycznej racjonalności. To ludzie, którzy swoje działania skupiają na wybranym polu zawodowym, osiągając częstokroć sukcesy w różnych dziedzinach. Mistrzostwo zawodowe łączą z działaniem indywidualnym. Koncentrują się na pracy z uczniem i tzw. wynikach nauczania. Dystansują się wobec spraw wykraczających poza szkolną codzienność, unikają konfliktów, starają się nie dostrzegać, pomijać konfliktogenne konteksty społeczne, polityczne, kulturowe, religijne, ekonomiczne warunkujące pracę szkoły i nauczyciela.

Do takiej roli spychał nauczycieli system Peerelu, dawał im złudne poczucie bezpieczeństwa, stabilizacji, profesjonalizmu. W tych warunkach, jak pokazały wcześniejsze badania Mikołaja Kozakiewicza (Kozakiewicz 1961) oraz Tadeusza Malinowskiego (Malinowski 1968), część nauczycieli podporządkowała się modelowi pedagogiki, która miała służyć realizacji ogólnie ustalanych celów. Swoją rolę sprowadzali do wykonywania zaleceń, poleceń władzy skutecznie osaczającej nauczycieli i budującej przekonania o nierozzerwalności edukacji z ideologią. Partyjność i zaangażowanie polityczne były nie tylko kryterium oceny nauczyciela, ale również przynosiły przywileje związane z awansami zawodowymi i finansowymi.

Niski status ekonomiczny polskiego nauczycielstwa w okresie Peerelu nie był przypadkowy. Pozwalał władzy manipulować zawodem nauczycielskim, dzielić i konfliktować różne grupy, wprowadzać jawne i ukryte mechanizmy wewnętrznej kontroli, a także werbować nauczycieli do specjalnych służb i zadań. Władza mamiła, kupowała nauczycieli, zasłużonych obdarzała bonami, stwarzała pozory nadziei na przyszły dobrobyt (Śliwerski 2013).

Ale jednocześnie duża część kadry pedagogicznej nie poddawała się ani tym naciskom, ani tym pokusom. Kosztem dużych wysiłków, wielu wy-

rzeczeń, także finansowych, potwierdzała tradycyjny etos zawodu nauczycielskiego, manifestowała przywiązanie do wartości kulturowych, religijnych. W trudnych warunkach społeczno-politycznych, czasami w sposób ukryty, przemyślała idee społeczeństwa demokratycznego. Tworzyła wyspy oporu, w których utrzymywał się, i w jakiejś mierze reprodukowałam, inteligentki etos nauczyciela w służbie oświecenia publicznego i społecliwej pomocy dziecku, rodzinie czy wspólnocie lokalnej. Nauczyciel-inteligent nie dystansował się wobec rzeczywistości.

Zaangażowanie społeczne, służba społeczna – jak określała Helena Radlińska – wpisywało się w etos inteligenta. W wydaniu peerelowskim miało ono specyficzny charakter. Nauczyciele nie byli oczywiście grupą rewolucji społecznej (Gulczyńska, Jamrożek 2013). Przyjęli raczej romantyczny model inteligenta zawieszony w dwóch przeciwstawnych przestrzeniach i wektorach czasu. Na co dzień peerelowski nauczyciel zmagał się z fałszywą ideologią i często wrogim środowiskiem szkoły, z niedostatkami oświaty, ze swoją domową biedą, brakiem dostępu do dóbr i usług, które uznawał za konieczne atrybuty inteligenta (książki, teatr, kino itp.). Zgodnie z etosem zawodowym „budował przyszłość, służył nieznanemu”. Swoją biedę i zniewolenie kompensował wysokim statusem społecznym, wizją zmiany, nadzieją na lepszą przyszłość młodego pokolenia, społeczeństwa i państwa. Dostrzec w tym można inteligencją, romantyczną strategię odsuwania znaczenia dóbr materialnych w imię wartości wyższych, odroczone uznanie za aktualną pracę, poszukiwanie satysfakcji zawodowej w imię uniwersalnych sensów i znaczeń.

Charakterystyczne, iż do tej etosowej roli nauczyciela inteligenta zwróciły się po przewrocie w 1989 r. nie tylko nowe siły polityczne, ale także działacze społeczni i środowisko akademickie. Z nadzieją podkreślano, iż nowa sytuacja niesie możliwość odideologizowania, odmonopolizowania, uspołecznienia systemu edukacji. Stwarza także szanse na nowe alternatywne programy nauczania (Nowosad 2001, s. 255). W nowej sytuacji społeczno-politycznej nauczycielom postawiono zadania niezbyt przystające do ukształtowanych w Peerelu doświadczeń i postaw zawodowych. Połączono je z prawami uczniów i rodziców w ogólną zasadę trójpodmiotowości. Obligowała ona nauczycieli, dzieci, rodziców do współdziałania i samorealizacji, do autentycznego dialogu, negocjacji, do wspólnego podejmowania decyzji, budowania zaufania między tymi podmiotami i poszukiwania wspólnych wartości.

Różnorodne badania nad nauczycielem przyniosły wielorakie, ciekawe, ale cząstkowe odpowiedzi na pytanie, na ile i jak nauczyciele włączyli się do tej zmiany. Jaką drogę wybrali między normatywnymi wzorami socjalizacyjnymi a nowymi strategiami prorynkowymi, jakie ścieżki kariery zawodowej otwo-

rzyły się dla nich oraz jakie sami zbudowali. Jednocześnie badania te pokazywały coraz większy dysonans między różnymi matrycami definiowania i analizowania zawodu nauczycielskiego (Kędzierska 2012). Z jednej strony mówiono o dominacji perspektywy merytokratycznej (Dolata 2005, s. 5), a jednocześnie badania sygnalizowały narastające problemy finansowe nauczycieli, obawy związane z zatrudnieniem, podejmowanie dodatkowych płatnych zajęć.

Analiza dyskursu prasowego pokazywała, iż w przestrzeni publicznej powoli kreowany jest nowy obraz nauczyciela budowany przez ośrodki władzy i wiedzy (Dobrołowicz 2013). Wiele uwagi poświęca się nowym możliwościom awansu nauczyciela, perspektywom finansowym tego zawodu, które nie korespondują z rzeczywistymi wysiłkami zawodowymi nauczycieli. Co więcej, coraz częściej nauczycieli obarcza się odpowiedzialnością za słabe efekty edukacji i to zarówno na poziomie podstawowym, średnim, jak i wyższym. Oskarża się ich o bylejąkość, podnosi się zarzuty o nieuzasadnioną roszczeniowość finansową. Zawód nauczycielski coraz bardziej traci prestiż społeczny, w przeszłość odchodzą romantyczne mity o inteligentnym etosie nauczyciela, jego służbie dziecku, rodzinie, społeczeństwu w imię wyższych wartości społeczno-kulturowych.

Do głosu dochodzi nauczyciel profesjonalista, kierujący się pragmatycznymi racjami. Coraz mniej zasadna staje się merytokratyczna perspektywa analizy zawodu nauczycielskiego. Coraz wyraźniejsze stają się społeczno-ekonomiczne i socjalne uwarunkowania pracy nauczycielskiej. Wśród nauczycieli pojawia się opór.

Pedagodzy nie są skłonni zajmować się ekonomiczną dystrybucją środków finansowych, patrzeć na rzeczywistość przez pryzmat problemów socjalnych, dostrzegać nierówności społeczne, zmagać się z bardziej lub mniej zasadną niesprawiedliwością społeczną związaną z płacami, dochodami finansowymi i siłą nabywczą uposażeń nauczycielskich. Dane na ten temat są różnorodne. Jak podaje GUS przeciętne wynagrodzenie brutto (bez wypłat nagród rocznych) w sektorze edukacja w I kwartale 2019 r. wynosiło 4202,50 zł i było to 109,7% średniej wynagrodzeń (GUS 2019, s. 29). Politycy obecnej władzy zwracają uwagę, iż wynagrodzenie nauczycieli zależne jest od stażu pracy, stopnia czy placówki w której uczą. Składają się na nie różnorodne możliwe dodatki finansowane przez gminy, przyznawane przez dyrektorów szkół. Z drugiej strony nauczyciele, a zwłaszcza nauczycielskie związki zawodowe, posługują się wskaźnikami płacy minimalnej, która od kwietnia 2018 r. wynosi: dla nauczyciela stażysty 2417 zł; dla nauczyciela kontraktowego 2487 zł; dla nauczyciela mianowanego – 3318 zł. Najwyższe minimalne wynagrodzenie przysługuje nauczycielowi dyplomowanemu i wynosi 3317 zł.

Posługiwanie się przeciętnym wynagrodzeniem nie jest najlepszą miarą. Znacznie więcej pokazuje mediana wynagrodzeń. W 2017 roku dla nauczycieli wynosiła ona 3205 zł przy średniej ogólnopolskiej na poziomie 4157 zł. Problemem społecznym wydają się nie tyle same zarobki nauczycieli, ale status ekonomiczny tego zawodu, porównanie płac nauczycielskich z wynagrodzeniem osób z wyższym wykształceniem. Jak pokazuje raport OECD Education at a Glance w 2017 r. średnie wynagrodzenie nauczycieli w przedszkolach wynosiło 72% średniego wynagrodzenia innych osób z wyższym wykształceniem. W szkołach podstawowych i liceach wskaźnik ten wynosił 84%. W 2018 roku sytuacja ta, w porównaniu z innymi grupami zawodowymi, jeszcze bardziej się pogorszyła, średnio dla wszystkich grup nauczycielskich wyniosła 0,72% zarobków w gospodarce narodowej. Takie relacje są charakterystyczne dla większości państw, nie tylko europejskich. Rzecz w tym, iż w Polsce oznaczają one niską siłę nabywczą skazującą nauczycieli na marginalizację. Być może nie jest przypadkiem, że w takich krajach, jak: Czechy, Turcja, Słowacja, Litwa, Węgry, Polska, nauczyciele są grupą tak silnie depriwowaną ekonomicznie. Nauczycielska bieda z jednej strony potwierdza etosowy konformizm tej grupy, czasami wymusza gotowość niektórych osób do specjalnych zadań polityczno-partyjnych. Z drugiej strony, coraz bardziej rodzi niezadowolenie i opór wobec władzy, spory zawodowe i strajki (Education at a Glance 2018).

Strajk nauczycielski

Strajk jest formą protestu związkowego, dotyczy w dużej mierze warunków pracy i płacy, jest uregulowany prawnie, podlega ustalonym procedurom. Strajki nauczycielskie to zjawisko na trwale wpisane w 100-letnią historię nauczycielskich związków zawodowych. Jednodniowe protesty nauczycielskie miały miejsce w ostatnim czasie w latach: 1992, 1993, 1999, 2007, 2008, 2017. Spór zbiorowy z Ministerstwem Edukacji Narodowej z rządem RP, a następnie strajk z roku 2019 okazał się wyjątkowym, szczególnym ewenementem w historii polskiego nauczycielstwa.

Zgodnie z Konstytucją RP, Kartą Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Międzynarodowym Paktem Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, Konwencją o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (ratyfikowaną przez Polskę w 1993 r.) – Zarząd Główny ZNP w odpowiedzi na wcześniejsze nieefektywne rozmowy z Ministerstwem Edukacji Narodowej, przyjął uchwałę o wejściu w spór zbiorowy¹. Zobowiązał oddziały terenowe do wystą-

¹ W analizie strajku nauczycielskiego zostały wykorzystane materiały opublikowane na łamach „Głosu Nauczycielskiego” 2019, nr 1–21.

pienia do pracodawców w terminie do dnia 8 lutego z żądaniem płacowym w wysokości tysiąca złotych. Do tych protestów dołączyła także nauczycielska „Solidarność” oraz nauczycielski pion Forum Związków Zawodowych. Ponieważ rokowania z władzami oświatowymi nie przyniosły efektów, rozpoczęły się przygotowania do strajku poprzedzone nauczycielskim referendum. Według informacji ZNP z dnia 3 marca udział w strajku zadeklarowało 79,5% placówek oświatowych w Polsce, a dokładnie 15549 szkół i przedszkoli („Głos Nauczycielski” (dalej: GN) 2019, nr 14). Ministerstwo Edukacji Narodowej posłużyło się innymi wyliczeniami.

Dnia 27 kwietnia 2019 r. strajk został zawieszony. Trwał formalnie 21 dni, w rzeczywistości napięcie budowało się znacznie dłużej. Zdaniem ZNP był to największy, najbardziej masowy, najdłużej trwający strajk w wieloletniej historii związków zawodowych. Na łamach „Głosu Nauczycielskiego” Redaktor naczelny napisał:

Nauczyciele przystępowali do strajku z nadzieją, że zamknięte szkoły otworzą oczy innym ludziom na problemy oświaty. I to się w dużej mierze udało. Choć protest był trudny dla uczniów, a prorządowa propaganda napuszczała opinię publiczną na pedagogów, sympatia dla strajkujących była duża. I głosów, że jest to partykularna, egoistyczna akcja, choć one zawsze boją, nie było aż tak wiele. Niespotykane wcześniej poparcie społeczne dla buntu w oświacie – to druga kwestia.

Strajk zmienił podzielone do niedawna, zatamizowane środowisko oświaty w siłę, z którą muszą się liczyć rządzący. Muszą się liczyć, choćby prezentowali przed kamerami kamienne maski. Każda władza, Następną też! (GN 18/19 z dnia 8 maja 2019).

Czym był strajk dla nauczycieli, jakie niósł oczekiwania i nadzieje, jakie siły społeczne go wspierały, jaka była dynamika tego protestu i jak nauczyciele oceniają jego skutki? Tak postawione pytania ograniczają się do wąskiej jednostronnej perspektywy. Pokazują jedynie nauczycielski punkt widzenia w starciu z władzą. Koncentrują się wokół mało znanego w polskiej literaturze pedagogicznej zagadnienia oporu nauczycieli, rozumianego jako działanie przeciwko władzy sięgającej do różnorodnych mechanizmów dominacji i podporządkowania. Trwająca od dawna i postępująca pauperyzacja zawodu nauczycielskiego, odmowa uznania nauczycielskich postulatów strajkowych, ignorancja, lekceważenie postawiły władze oświatowe w roli opresora. Co więcej, ze strony władz i rządowych mediów pojawiły się wyraźne próby manipulacji, podziałów, zastraszania strajkujących. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kancelaria Premiera, a także komisje sejmowe uruchomiły cały repertuar działań opre-

syjnych, a na dodatek – w przestrzeni publicznej pojawiły się fasadowe „propozycje negocjacyjne”.

Jak zanalizować to starcie władzy z nauczycielskim oporem? Ewa Bilśka, odwołując się do teorii pedagogiki społecznej pokazuje, iż u podstaw oporu leży z jednej strony poczucie deprivacji istotnych potrzeb jednostek lub grup, z drugiej kapitał społeczny i kulturowy, który pozwala uruchamiać środki działania (Bielska 2013, s. 47). W nauczycielskim strajku pojawiły się dwie przeciwstawne tendencje. Była to z jednej strony próba zanegowania poczucia deprivacji potrzeb. Rządowe media pokazywały wielokrotnie różne dane wskazujące na wysokie dochody nauczycieli. Relatywizowały je, ale nie w porównaniu z innymi grupami gospodarki narodowej, lecz ze specyficznym czasem pracy nauczyciela. Odpowiedzią stały się różne nauczycielskie głosy: np.: „Mamy dość bycia Siłaczkami. Chcemy godnie zarabiać. Zarabiam 2100 i protestuję” (Anna Zająć, GN 2019 nr 4, z dnia 23.01).

Z drugiej strony, strajk nauczycielski pokazał jakim kapitałem społecznym dysponuje ta grupa zawodowa. Strajk poparły różne organizacje i środowiska: Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty, Krajowe Forum Oświaty Niepublicznej, Ruch Pedagogów Społecznie Zaangażowanych przy KNP PAN. Z listem poparcia wystąpiło wielu znaczących przedstawicieli środowiska akademickiego. Do tego głosu dołączyli samorządowcy ze Związku Miast Polskich, a także rodzice zrzeszeni w Inicjatywie Rodziców „Zatrzymać Edukoszmar”, ruch Rodzice przeciwko Reformie Edukacji, Rodzice mają Głos, Forum Rad Rodziców. Konstrukttywne propozycje rozwiązania sporu płacowego zgłaszane przez przedstawicieli Business Centre Club, Konfederację „Lewiatan”, Pracowników RP i Związek Rzemiosła Polskiego zostały całkowicie pominięte przez władze rządowe.

Pojawiające się w przestrzeni publicznej różne głosy pokazywały zrazu duże poparcie społeczne dla strajku nauczycieli. Na początku strajk popierało ponad 52% obywateli, już wstępne badania sondażowe wykonywane przez Kantar Public, CBOS wskazywały, że jest ono związane z preferencjami politycznymi respondentów (CBOS 2019, nr 54). Wskaźnik ten systematycznie spadał. Badanie przeprowadzone przez IBRiS dla „Dziennika Gazety Prawnej” 29 kwietnia 2019 r., dwa dni po zawieszeniu strajku pokazało, iż ponad połowa respondentów uznała, że ani nauczyciele, ani strona rządowa nie wyszły ze strajku zwycięsko.

Analizę skutków politycznych strajku nauczycielskiego zostawmy politologom. Dla pedagoga podstawowe jest pytanie o społeczno-edukacyjne aktualne i odroczone efekty protestu nauczycielskiego. Tomasz Szkudlarek, analizując zjawisko oporu zwraca uwagę, iż jest ono działaniem refleksyjnym i celowym. Sta-

nowi pochodną odmowy uznania określonego stanu, odrzucenia go (Szkudlarek 1993). Nauczyciele bardzo wyraźnie wyartykułowali swój protest. Związkowe pismo „Głos Nauczycielski” wstrzemięźliwie i z dużym dystansem relacjonowało przebieg i dynamikę strajku. Czasopismo oddało głos nauczycielom praktykom wyróżnionym nagrodą Nauczyciel Roku. Oto kilka tego typu wypowiedzi:

Obserwuję nauczycieli, są zmęczeni, sfrustrowani, przytłoczeni. Pracują w kilku miejscach. Bo muszą. Obserwuję uczniów. Mogę powiedzieć o nich to samo. Borykają się z trudnościami, są zdemotywowani, nie widzą sensu (Katarzyna Nowak-Zawadzka – Nauczyciel Roku 2015; GN 2019 nr 14 z 3.04.2019).

Przystąpię do strajku, ponieważ wiem, że wspaniali nauczyciele odchodzą z zawodu, gdyż ich pozycja społeczna słabnie, nie chcą dalej wtłaczać do głów suchej akademickiej wiedzy, nie zgadzają się na obecną politykę oświatową rządu (Joanna Urbańska – Nauczyciel Roku 2016; GN 2019 nr 14 z 3.04.2019).

Nie należę do żadnej partii, ani żadnych związków zawodowych. Będę strajkować, ponieważ chcę uczyć, a nie realizować przeładowaną podstawę programową (Marta Florkiewicz-Borkowska – Nauczyciel Roku 2017; GN 2019, nr 15 z 10.04.2019).

Zgadnijcie co to za kraj, w którym nauczyciel kształtuje kolejne pokolenia w stanie frustracji i lęku, a one nasiągają frustracją i lękiem, jak gąbki? (Przemysław Staroń – Nauczyciel Roku 2018; GN 2019, nr 14 z 3.04.2019).

Wypowiedzi nauczycieli pokazują wyraźnie, jak bardzo wyczerpała się inteligencka matryca nauczyciela uległego wobec władzy, posłusznie wykonującego swoje zadania w imię wyższych wartości. Nauczycielski opór stał się wyrazem refleksji nad pracą i stanem zawodu nauczycielskiego. Wyrażał także determinację uwzględniającą działania destabilizujące, które miały pokazać siłę strajkujących i ich zdecydowaną niezgodę na obecny stan rzeczy.

Takie stanowisko dokumentują wypowiedzi nauczycieli:

To już nie jest strajk tylko o pieniądze i o podwyżkę, ale o przyszłość polskiej szkoły, o poprawę odbioru społecznego naszej grupy zawodowej (Agata Kołodziejczyk; GN 2019, nr 14 z 3.04.2019).

Niestety obserwujemy obecnie końcową degradację statusu zawodu nauczyciela w większości wynikającą z niskich zarobków, zwłaszcza w porównaniu z innymi grupami zawodowymi [...] Prestiż zawodu nauczycielskiego uległ ogromnej erozji – napisali przedstawiciele Business Centre Club (GN 2019, nr 16/17 z 18.04.2019).

Opór jest działaniem, jest sprzeciwem wobec władzy ograniczającej autonomię jednostki lub grupy, nadwerężającej jej poczucie sprawstwa. Tomasz Szukdlarek, nawiązując do Michela Foucaulta, łączy opór wobec władzy z konstruowaniem podmiotu czy podmiotowości. Jest ona konstruktem odnoszącym się do odrzucenia dominacji, do afirmacji wolności i odwołania się do rozumu, oświecenia czy współcześnie rozumianej refleksyjności. Ewa Bielska łączy tę refleksyjność z typową dla pedagogiki społecznej i pracy socjalnej kategorią *empowerment* (Bielska 2013). Opór, jak pokazuje Bielska, jest „działaniem rozumnym” przynoszącym doraźne lub odroczone korzyści i straty. Ujawniają się one w sferze społecznej czy indywidualnej, kreują różnorodne tożsamości, generują wielorakie strategie i typy działania, od eskalowania konfliktu, do ukrytych, niszowych działań budowania alternatywnych rozwiązań, czy też destrukcji systemu.

Zawieszenie strajku nie stało się bynajmniej grą z opresyjną władzą. Nie kończy ono nauczycielskiego oporu. Nadaje mu jednak inny kształt i rangę. Jest specyficznym doświadczeniem. Uruchamia nowe zasoby refleksyjności, inaczej modeluje indywidualną i zbiorową podmiotowość nauczycieli. Skłania do redefinicji takich kategorii, jak: demokracja, uspołecznienie, wspólnota szkolna. Strajk był dla nauczycieli, rodziców, uczniów lekcją społecznej edukacji, dał opinii publicznej wgląd w sytuację nauczycieli i szkoły. Na nowo postawił pytania o wolność, o sprawczość nauczycieli, o autonomię działania, o status społeczny zawodu nauczyciela i miejsce edukacji w polityce państwa.

Jakie będą następstwa największego w dotychczasowej historii strajku, do którego skłoniła nauczycieli obecna władza? Jakie skutki strajk przyniesie dla samych nauczycieli i dla polskiej szkoły? Rozpoczęliśmy badania zespołowe na ten temat², ale najważniejszą odpowiedź przyniesie kolejny rok szkolny.

Literatura

- Bielska E., 2013, *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Dobrołowicz J., 2013, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dolata R., 2005, *Najważniejsze wyzwania stojące przed polską oświatą*, „Analizy i Opinie”, nr 45, Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa.

² Projekt badawczy Akademii Pedagogiki Specjalnej „Opór nauczycieli wobec realiów oświatowych” (2019–2020). Zespół: B. Smolińska-Theiss, A. Górka-Strzałkowska, J. Gralewski, E. Strutyńska.

- Domecka M., 2013, *Wprowadzenie*, [w:] M.S. Archer, *Człowieczeństwo: problem sprawstwa*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Gozdawska E., Uryga D., 2014, *Rada szkoły; między społeczną ideą a praktyką*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Gulczyńska J., Jamrózek W., 2013, *Opozycyjna działalność nauczycieli w Polsce w latach osiemdziesiątych (wprowadzenie do problemu)*, [w:] *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela PRL-u*, red. R. Grzybowski, s. 175–191.
- Kozakiewicz M., 1961, *Światopogląd 1000 nauczycieli. Sprawozdanie z badań ankietowych*, PZWS, Warszawa.
- Kędzierska H., 2012, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Lutyński J., 1990, *Nauka i polskie problemy społeczne. Komentarz socjologa*, PIW, Warszawa.
- Malinowski T., 1968, *Nauczyciel i społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- Mendel M., 2017, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Mendel M., 2019, *Szkoła uspołeczniona: między odspołecznieniem i uspołecznianiem na nowo. Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego*, „Pedagogika Społeczna”, 1, s. 9–27; tamże wersja ang.: *Socialized school: between de-socialization and re-socialization. Perspective of the pedagogy of common place*, s. 29–46.
- Nowosad I., 2001, *Nauczyciel wychowawca czasu polskich przełomów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Radziewicz J., 1989 *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*, Zespół Oświaty Niezależnej – Zeszyty Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Rutkowiak J., 1995, *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szkudlarek T., 1993, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sztompka P., 1991, *Teoria stawania się społeczeństwa. Szkic koncepcji*, [w:] *Przełom i wyzwanie*, red. A. Sulek, W. Winclawski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa–Toruń.
- Śliwerski B., 2013, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B., 2013, *Nauczyciel PRL w garderobie marksistowskiej pedagogiki*, [w:] *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela PRL-u*, red. R. Grzybowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Śliwerski B., 2015, *O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży*, „Pedagogika Społeczna”, 3, s. 17–53.
- Śpiewak P., 2004, *Obietnice demokracji*, Prószyński i S-ka, Warszawa:

Źródła internetowe

- CBOS, 2019, *Społeczne poparcie dla protestu nauczycieli*; http://chos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_054_19.PDF (data pobrania: 25.06.2019).
- Education at a Glance*, OECD, 2018; <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en> (data pobrania: 2019.07.03).
- Głos Nauczycielski”, 2019, nr 1–21; wydanie internetowe: <http://ewydanie.glos.pl/>.
- GUS, 2019, *Zatrudnienie i wynagrodzenia w gospodarce narodowej w I kwartale 2019*; stat.gov.pl (data pobrania: 5.07.2019).