

**Renata Wawrzyniak-Beszterda**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-5640-1784

Czułam się bardzo samotna w każdym razie... **Portrety nauczycielskiej samotności**

Autorka charakteryzuje biografie zawodowe początkujących nauczycieli. W odwołaniu do przeprowadzonych badań jakościowych omawia różne wymiary doświadczanej przez nauczycieli samotności w radzeniu sobie z wymaganiami zawodu. Wywód ilustruje narracjami nauczycieli.

Słowa kluczowe: pedagogika, biografia zawodowa, nauczyciel, samotność, szkoła

I Felt Very Lonely Anyway... Portraits of Teacher's Solitude

The author describes the professional biographies of beginning teachers. In reference to the conducted qualitative research, she discusses various dimensions of loneliness experienced by teachers in facing with the difficulties of the profession. The dispute is illustrated by teachers' narratives.

Keywords: pedagogy, professional biography, teacher, professional solitude, school

Ważnym doświadczeniem w mojej biografii badaczki szkolnej rzeczywistości było zrealizowanie badań jakościowych, w których przeprowadziłam z nauczycielami swobodne wywiady ukierunkowane. Moje wcześniejsze projekty badawcze¹ osadzone były w strategii ilościowej (jedynie z elementami analiz jakościowych).

¹ Projekty, w których byłam autorką, współautorką lub członkiem zespołu badawczego.

Zmiana podejścia badawczego wiązała się dążeniem do uchwycenia swoistości szkolnego życia w mniej skwantyfikowanej postaci niż dotychczas. Przywoływane badania dotyczyły kapitału społecznego szkoły rekonstruowanego z doświadczeń biograficznych nauczycieli, zostały zrealizowane jako studium przypadków (Wawrzyniak-Beszterda, 2019). Badania prowadziłam wśród młodych nauczycieli, którzy mieli kilkuletni staż zawodowy (4-5 lat). Wszyscy wcześniej byli studentami Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i w czasie trwania studiów brali udział w badaniach panelowych: uczestniczyli w trzech falach pomiarów, które dotyczyły ich doświadczeń szkolnych (w ujęciu retrospektywnym) i akademickich² (Dudzikowa, Jaskulska, Wawrzyniak-Beszterda i in., 2011; Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, Jaskulska i in., 2013; Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, 2010).

Spotkania z nauczycielami, kilkugodzinne rozmowy o ich doświadczeniach bycia nauczycielką/nauczycielem pozwoliły zgromadzić bogaty materiał empiryczny, który poddałam jakościowej analizie danych. W rezultacie zarysowałam unikatowe indywidualne biografie zawodowe nauczycieli (ujęcie wertykalne: układ diachroniczny, tj. chronologiczne uporządkowanie biograficznych doświadczeń zawodowych) i subiektywnie postrzegany świat szkoły (ujęcie horyzontalne: analizy przekrojowe z wykorzystaniem wyłonionych kodów tematycznych związanych z kategorią kapitału społecznego). W tekście nie zamierzam jednak referować wniosków, które sformułowałam na bazie przeprowadzonych analiz. Chcę nawiązać do mojego osobistego doświadczenia uczestnika rozmów z nauczycielami, którzy opowiadali o swej drodze do zawodu nauczyciela oraz pierwszych latach pracy. Poznawanie szkolnej rzeczywistości z perspektywy jednostkowych narracji, zakorzenionych w doświadczeniach rozmówców, utrwalo-nych w ich osobistych praktykach radzenia sobie ze światem szkoły i sobą samym w tym świecie miało w moim poczuciu walor autentyczności, otwierało przestrzeń pytań i refleksji trudno dostępnych w strategiach badawczych wykorzystujących standaryzowane narzędzia. W swych analizach starałam się oddać unikatowość nauczycielskich biografii: pojawiające się w narracjach rozmówców określenia, epizody, opisy wydarzeń, refleksje, oceny własnych odczuć pozwalały zarysować swoistość i niepowtarzalność indywidualnych konfiguracji zawodowych doświadczeń. Dlatego zwróciłam moją uwagę wspólny dla wielu narracji rys ilustrujący różne oblicza nauczycielskiej samotności. Samotność ta dotyczyła relacji moich rozmówców ze wszystkimi aktorami szkolnego życia: innymi nauczycielami (w tym: z kadrą zarządzającą tj. dyrekcją), uczniami i rodzicami.

² Dzięki temu dysponowałam wynikami, na podstawie których scharakteryzowałam zasoby kapitału społecznego (w wymiarze zaufania i zaangażowania) szkoły podstawowej, gimnazjalnej i liceum, w których uczył się każdy z uczestników badań.

Udziałem nauczycieli było dojmujące często poczucie braku wsparcia ze strony koleżanek i kolegów z grona pedagogicznego, przekonanie, że każdy powinien (?) sam radzić sobie z zawodowymi zadaniami, że proszenie o pomoc lub przyznanie się do bezradności może być wykorzystane przeciwko niemu, że w szkole raczej panuje rywalizacja niż współpraca. Czasem towarzyszyło temu poczucie osaczenia i upokorzenia. Narracje, które stanowiły świadectwa nauczycielskiego osamotnienia, były różnie osadzone tematycznie. Dotyczyły początków pracy w szkole, odnosiły się do epizodów z biografii zawodowej związanych z konfrontowaniem się z trudnymi sytuacjami w relacjach z uczniami/rodzicami lub innymi nauczycielami, stanowiły ogólne konstatacje podsumowujące samopoczucie nauczyciela w szkole.

W prezentowanym wywodzie nie przedstawiam w sposób uporządkowany siatki kodów wyłonionej w przeprowadzonych badaniach³. Zależy mi na zarysowaniu portretu samotności doświadczanej przez nauczycieli na początku ich drogi zawodowej. Wybiórczo wykorzystam narracje rozmówców, aby za ich pomocą oddać przejawy i specyfikę tej samotności. Zdaję sobie sprawę z tego, że przywoływane wypowiedzi oświetlają rzeczywistość szkolną punktowo, nie oddają całego jej zróżnicowania, ale ogniskują uwagę na tych jej fragmentach, które zazwyczaj skryte są w cieniu. Skupię się na relacjach nawiązywanych w ramach grona pedagogicznego, uznając w ten sposób fundamentalne znaczenie tego najbliższego profesjonalnego otoczenia w kształtowaniu doświadczeń zawodowych młodych nauczycieli. Wydaje się zresztą, że właśnie optyka młodości dodatkowo wyostrza kontury w tak rysowanym obrazie świata szkoły.

W start zawodowy nauczyciela wpisana jest, w sensie formalnych wymagań, procedura awansu zawodowego związana z zaliczeniem stażu (uzyskaniem stopnia nauczyciela kontraktowego). Ten etap podnoszenia kwalifikacji zawodowych ma być realizowany pod opieką bardziej doświadczonego nauczyciela. Jak zauważa Anna Wilkomirska (2011, s. 161): „Istotnym elementem było objęcie opieką mentorską nauczycieli rozpoczynających prace w zawodzie nauczyciela, co w Polsce do tej pory było sferą mocno zaniedbaną”. Zadaniem opiekuna stażu jest pomoc w realizowaniu wymogów awansowych (opracowanie i realizacja planu rozwoju zawodowego, przygotowanie projektu oceny zawodowego dorobku nauczyciela w okresie stażu przedkładanego dyrektorowi szkoły). Udzielane początkującemu nauczycielowi wsparcie ma przyczynić się do budowania jego profesjonalnego warsztatu. Jest to szczególnie ważne w kontekście fundamentalnej roli, jaką etap adaptacji do zawodu (tzw. nowicjat) odgrywa w kształtowa-

³ W przywoływanym projekcie badawczym wykorzystałam w analizie kategorie uwrażliwiające zaczerpnięte z koncepcji kapitału społecznego Jamesa S. Colemana (Wawrzyniak-Beszterda, 2019).

niu profesjonalnej kariery nauczyciela. Zasadnicze znaczenie w radzeniu sobie z szokiem zawodowym ma rzeczywista merytoryczna pomoc uzyskiwana przez adepta, realizowana w przyjaznej atmosferze. Praktyka awansu zawodowego jest jednak poddawana krytyce z uwagi na to, że jej zbiurokratyzowanie stwarza warunki do pozorowanego, a nie rzeczywistego rozwoju nauczyciela (Wiłkomirska i Zielińska, 2013). Tak realizowana ścieżka awansowa jest w świetle analiz Anny Wiłkomirskiej (2011, s. 169) „brzydkim kaczątkiem” reformy edukacji, ponieważ: „doskonalenie zawodowe zostało podporządkowane formalnym wymaganiom awansu, a nie poprawie jakości pracy nauczyciela”. To, co stanowi zasadniczy deficyt nauczycielskiego stażu, to brak autentycznej merytorycznej opieki nad jego przebiegiem. W narracjach badanych wątek relacji z opiekunem stażu dokumentuje obecną w szkole strategię „każdy sobie”:

Znaczy mój opiekun akurat totalnie, totalnie nie mogę liczyć, bo akurat tutaj jest taka sprawa, że jestem właściwie opiekunem tego pana, bo ten pan no mało się angażuje i miał długą przerwę w pracy w szkole, więc no ja akurat... Znaczy nie przeszkadza mi to, bo jakoś sobie radzę. Nie wiem, czy taki opiekun mógłby mi pomóc, tak szczerze mówiąc. No, bo nie nauczy się za mnie przepisów, nie wiem, więc jakoś tak nie jest to dla mnie wielkim problemem, ale akurat tak się złożyło, że ten pan ma, nie jest tak zaangażowany [...], obserwuję, co się po prostu dzieje w szkole. W zeszłym roku miałam bardzo dużo godzin, więc cały czas siedziałam w szkole, więc zawsze to się słyszy, gdzieś tam w pokoju, jak ktoś mówi, jak ja robiłam awans to właśnie było to, a moja koleżanka robiła to, miała taką prezentację i taką, więc tak staram się mieć uszy otwarte (ANG5)⁴.

[...] ja nie miałam absolutnie żadnego wsparcia od pani pedagog, pani psycholog [...]. No w każdym razie jakoś tak, czułam się bardzo samotna w każdym razie [...]. Polonista, który uczył w tej szkole, nie za wiele mi pomógł, jakby zupełnie, zupełnie jakby nie miał ochoty na współpracę, tak, że każdy sobie [...]. Tylko potrzebowałam malutkiego wsparcia i jakby takiego rzeczywiście, no nie, nie patrzenia z góry na mnie, że jakby przyszła dziewczynka rzeczywiście po studiach i uważa, że tutaj jest nie wiem kim (WNP3).

ogrom obowiązków, jaki na mnie gdzieś tam spadł, bo i opieka nad dziennikiem i gdzieś tam wymagano, żebym napisała, jakieś, jakieś plany wychowawcze. To wszystko dla mnie było czarną magią [...]. Zabrakło mi takiej podstawowej opieki (WNP3).

⁴ Wypowiedzi nauczycieli każdorazowo opisuję właściwym kodem badanego: pierwsza litera to inicjał pseudonimu, N – nauczyciel, P – szkoły podstawowej, G – gimnazjum, L – liceum i numer (kolejność w charakterystyce badanych).

Swoistą zastępczą strategią radzenia sobie z profesjonalną niewiedzą, odczuwanym poczuciem zagubienia, wobec braku zainteresowania i pomocy ze strony grona pedagogicznego, było korzystanie z osobistych źródeł wsparcia:

Nie wiem, jak bym sobie poradziła, gdyby nie to, że moja mama właśnie pracuje w szkole. Ma trochę inny charakter pracy, ale jak czegoś nie wiedziałam, to ona starała się też dopytywać, czasami może swoich koleżanek, jak np. taki plan wynikowy wygląda. Potem się okazało, że to różnie w różnych szkołach, ale jakieś takie pojęcia mi wyjaśniała, mówiła, o czym należy pamiętać, bo naprawdę w tych takich kwestiach biurokratycznych byłam zielona (ANG5).

Doświadczane osamotnienie w radzeniu sobie z zadaniami zawodowymi miało w narracjach badanych wspólny rys związany z towarzyszącym mu poczuciem braku zaufania w gronie pedagogicznym. Funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych zbudowanych na nieszczerości, braku lojalności i uczciwości wzmacniało wrażenie opuszczenia i alienacji. W narracjach badanych nauczycieli pojawiały się opisy epizodów związanych z brakiem otwartej komunikacji we wzajemnych relacjach. Obecna w szkole praktyka donosicielstwa wzbudzała poczucie osaczenia:

Na przykład człowiek uczy się trochę trzymać język za zębami, bo pewna otwartość, która na początku np., czy z mojej strony, czy z koleżanek była, to widać było, że np. ten taki nie do końca dobra współpraca w gronie wynika też z tego, że wiemy, że np. niektórzy rozmawiają. Znaczy ja powiedzmy rozmawiam, ja jestem powoli teraz w tej, w tym gronie, na które teraz będą uważały koleżanki, siłą rzeczy i jestem tego w pełni świadoma, ale mam np. koleżankę, która typowo rozmawia negatywnie. To znaczy wcale nawet, nie przekazując informacji, tylko jeszcze dorabiając swoje teorie i dyrektor dopiero naprawdę parę lat temu się zorientował, o co chodzi i jak ona manipuluje (PNP/G2).

[...] każdy chce, żeby jego było jakby na wierzchu. To tak, jak jedna z dziewcząt z nauczania początkowego zamiast przyjść rozwiązać problem z nami, bo gdzieś tam rodzice skarżyli się na świetlicę i zamiast przyjść do nas, jakby bezpośrednio, no bo, jakby mówi się świetlica to, świetlica tamto, a przecież my nie jesteśmy nieokreśloną masą. Ja tworzę tę świetlicę, tworzą moje koleżanki z imienia i nazwiska, więc jakby zamiast przyjść do nas rozwiązać problem, poszła od razu do pan wicedyrektor (WNP3).

[...] powiedziała to koleżance, oczywiście w zaufaniu, ona, że w zaufaniu oczywiście obiecała, że nie powie, no i przekazała dalej, poszło, więc już teraz bardzo uważam na to, co mówię. Staram się nie otwierać [...]. Nie mówię, że jest źle, ale taka jedna była sytuacja, że się przejechałam i teraz już uważam

[...], jestem taką osobą, taką bardzo właśnie ostrożną. Ja jakby nie jestem, nie poruszam takich tematów niebezpiecznych, czy jak na radzie są jakieś dyskusje, prawie że kłótnie, to, to ja siedzę spokojnie i się przysłuchuję (ANG5).

[...] do tych, do których wiem, to mam zaufanie [...], wiem po prostu do kogo mogę iść, jeżeli mam jakiś problem, a wiem do kogo lepiej nie iść (ENP6).

W sensie, no musi niektóre informacje mieć z pokoju nauczycielskiego i w niektórych wiemy których, tak przy którym, co można mówić i to jest po prostu czyste przekazywanie sytuacji, co się dzieje w pokoju jemu w formie nie jakiejś złośliwej [...] ale bardziej są to, bym powiedziała, kwestie donoszenia, tak, bo to jest kolejny problem, gdzieś tam w szkole, że są ulubieńcy dyrektora i mniej ulubieńcy, tak, gdzieś tam swoich ludzi ma w pokoju, którzy mu powiedzą, co się dzieje [...] (PNP/G2).

[...] jak w każdej grupie nauczycielskiej, gdzieś tam wiadomo od kogo się trzeba trzymać z daleka, bo jest tak zwaną wtyką pani dyrektor @⁵, ale tak jest. Ja w ogóle zawsze uważałam, że wchodzenie w grono pedagogiczne, w grupę nauczycielską jest najcięższą pracą po prostu (WNP3).

W narracjach moich rozmówców bardzo często obecne były konstatacje, świadczące o deficytach komunikacji poziomej (między nauczycielami) powodowanych niechęcią do dzielenia się wiedzą i doświadczeniami. Brak gotowości do wymieniać się sprawdzonymi pomysłami, wypracowanymi sposobami radzenia sobie z zawodowymi zadaniami, dzielenia się doświadczeniami uniemożliwia korzystanie z potencjału, jaki niesie ze sobą zasób praktyk i rozwiązań obecnych w szkole:

Nie, właściwie to nawet nikt mi nic nie mówił, ja po prostu weszłam i musiałam uczyć i tam nic nie mówił. Mi tego nikt nie powiedział i gdzieś tam potem naprawdę sama patrzyłam sobie, gdzieś tam śledziłam, jak to się robi, jak jeszcze można urozmaicić swoją pracę [...] (WNP3).

Są nauczyciele, którzy pomogą, ale często jest tak, że nie wiem, czy to wynika ze złej woli czy z czego. Na przykład prosiłam niedawno koleżankę. Wiem, że kiedyś jakiś tam projekt pisała i ja już prosiłam o udostępnienie tego projektu i inna koleżanka właśnie ta, która miała udostępnić mówi, że jak najbardziej. No, ale ile człowiek może prosić? Jak koleżanka nie wysłała po którymś tam razie, po którejś prośbie to znaczy, że nie chce wysłać, nie, więc różnie jest, więc

⁵ Znak transkrypcyjny @ oznacza śmiech rozmówcy.

nie wiem. Niektórzy pewnie przez zapominalstwo, niektórzy może nie chcą, niektórzy pomogą (ANG5).

[...] może inni są zamknięci bardziej. Nie chcą, nie chcą pomagać, bo nie wiem, myślą, że to jest ich warsztat, nie wiem, oni sobie sami to wypracowali, dlatego komuś mają ten warsztat np. oddawać, albo no przyszła młoda, jest po studiach, to wie, co powinna wiedzieć, to musi sobie jakoś poradzić (ENP6).

W relacje wyznaczone brakiem wzajemnego zaufania wpisane jest postrzeganie partnera jako zagrożenia, taka sytuacja wyklucza podjęcie współpracy. Prowadzi do uruchomienia praktyk rywalizacyjnych, orientacji na indywidualną „wygraną” przy ignorowaniu potrzeb partnera i dobra instytucji:

No, przyjęcie było dobre. Natomiast potem troszkę się zaczęły schody. No, bo zbyt ambitna, a to nie jest mile widziane wśród nauczycieli, tak. Jest, powiem tak, a jeszcze nie daj Boże, jak chcą wprowadzać te zmiany tak, że do innych ma się to dotoczyć (PNP/G2).

Znaczy to w sumie pewnie zależy od tego, co, co to jest, znaczy no, jeżeli wiadomo, że jest jednak rywalizacja i jeżeli ja coś tam zrobię no to w sumie tak jak sobie pomyślę o tych moich koleżankach anglistkach to też nie jest jakaś tam wielka przyjaźń, więc czasami widzę, że, że jest jakaś tam zazdrość i, że np. ta moja jedna koleżanka to czasem mówi, a tam, po co to robisz, a tam ten i to wiem, że ona to mówi po to, że, że wynika z tego, że, że wie jeżeli ja to robię, to ona też będzie musiała coś zrobić, żeby się tam wykazać, a jeżeli ja nic nie robię, no to automatycznie ona nie musi nic robić, że to trochę na tej zasadzie działa (KNG1).

No i ten właśnie nasz kolega, ten trzeci, trzeci pan nie współpracował tak w zespole jak..., jak, no nie współpracował z nami. Zawsze starał się coś zrobić lepiej i np. ja opracowałam różne tam powiedzmy analizy diagnoz, testów, różnych pomiarów, według schematów, które podała mi ta koleżanka, nasza przewodnicząca, nauczyciel mianowany... (ANG5).

[...] znaczy wiem po prostu do kogo mogę iść, jeżeli mam jakiś problem, a wiem do kogo lepiej nie iść. [...] Zależy, jaki to jest problem, ale może to być odwrócone przeciwko mnie i wyładować to u pani dyrektor niepotrzebnie (ENP6).

Znaczy u nas się czasami można powiedzieć, że kurczę taką fajną miałam lekcję, a nie wyszło, bo mi, ktoś ten. To takie coś tak, ale nikt nie powie: nie wyszło [...]. Z tymi młodszymi dziewczynami tak się zdarzało, że rzeczywiście roz-

mawiałam tylko, jak jechaliśmy na jakiś wyjazd integracyjny, to w autobusie. Nie typu na spontanicznie po powrocie do pokoju nauczycielskiego, bo powiedzenie na głos, a położyłam lekcje, dzisiaj mi nie wyszło, to nie dość, że tu jest grono to nasze [tj. zespół przedmiotowy – RWB], które jeszcze powiedzmy w miarę mogłoby ten. No to jest cały inny pokój, to, a za chwilę przyjdzie ktoś inny, który poszedł, no panie dyrektorze, że ktoś tam położył lekcję (PNP/G2).

Ta właśnie liderka plus jeszcze taka jedna, to jest, zwłaszcza ta druga, to jest szczyt wyrafinowania i podkładania świń i trzeba uważać, co się przy niej mówi, a to akurat dyrektor powiedział wprost, co przysła, co powiedziała, kiedy powiedziała? [...] Jak ja zaczęłam pracę, to potrafiła i moim uczniom, moich uczniów napuszczając na mnie (PNP/G2).

No ja taką mam metodę, że raczej, raczej mówię, bo właśnie ufam, że ktoś wtedy jakoś pomoże dobrą radą. Ale też nieraz usłyszałam, może nie wielokrotnie, ale kilka razy mogłam usłyszeć, że lepiej nie mówić takich rzeczy głośno. Właśnie, że mam jakiś problem, bo wtedy, ktoś nie wiem, czy dyrekcja, czy ktoś się o tym dowie, że lepiej się takimi rzeczami w cudzysłowie nie chwalić, starać się załatwiać po cichu, a no, no więc takie te rady usłyszałam, więc w sumie już tak (!) może te osoby mają rację, nie. Potem wyjdzie, że tylko ja o tym mówię, więc tyko ja mam problem, a inni nie mówią, to znaczy, że nie mają problemu, czyli tylko ja sobie nie radzę (ANG5).

Szczególnie trudnym doświadczeniem dla moich rozmówców były (czasem) relacje z kadrą zarządzającą, tj. z dyrekcją. Dyrektorzy posługiwali się takimi narzędziami wpływu, które miały charakter manipulacyjny, w ten sposób „edukacyjne przywództwo”⁶ sprowadzane było do socjotechnicznych praktyk zapewniających władzę i petryfikujących zakres ich wpływów. Dotkliwym przeżyciem początkujących nauczycieli był brak lojalności i wsparcia przełożonych. Ekstremalnie trudne doświadczenie stanowiły, w przypadku jednej z rozmówczyń (WNP3), zachowania mobbingowe dyrektorki. Upokorzenie, które było udziałem tej nauczycielki doprowadziło ostatecznie do jej sukcesywnego wycofywania z pracy w szkole:

[...] słyszałam, że pan dyrektor lubi na przykład czasem przejść się po korytarzu, posłuchać, co się dzieje za drzwiami, bez wchodzenia, w klasach. Na tej podstawie też, też sobie wypracowuje opinię (TNG/L7).

⁶ W tekście umieszczam określenie edukacyjnego przywództwa w cudzysłowie, bo przytaczany sposób jego sprawowania blokuje potencjał rozwoju w tym przywództwie osadzony (Madalińska-Michalak, 2018).

[...] ja to widzę, że jakby, pani dyrektor zbiera informacje o nauczycielach pracujących w świetlicy od innych, od pań sprzątaczek, od pani sekretarki i na tej podstawie się chyba ocenia dorobek (WNP3).

Kiedyś postawiono mnie w konfrontacji z rodzicem, który, który, to była matka dziewczynki z mojej klasy [...], ona mi kiedyś wprost powiedziała w gabinecie pani dyrektor, że ona mnie nie lubi i ona mnie nie będzie tolerować. Na co pani dyrektor tylko proszę się uspokoić, proszę się uspokoić i jakby absolutnie stała po, to znaczy starała się chyba gdzieś być po środku tego wszystkiego. Natomiast ta sytuacja, o tyle gdzieś mi się wbiła w pamięć, że no doznałam wtedy po raz pierwszy takiego prawdziwego upokorzenia, że jakby widziałam, że tak pani dyrektor w sumie, no dobrze niby jest po mojej stronie, ale w tym momencie powinna absolutnie stanąć jakby, bo to, to, czy kogoś się lubi czy nie lubi, nie ma nic do rzeczy (WNP3).

Przyszłam zapytać się, czy mam dalej pracę, a zaczęłam to opowiadać już jako anegdotę, bo takiego przykładu po prostu jakby no traktowania ludzi naprawdę, jako podgatunku to nie widziałam, to nie spotkałam się. A mianowicie rzecz przebiegała tak, że pytam się, czy, czy rzeczywiście w tym wrześniu, od września będę mogła tutaj dalej pracować. Niemniej jednak pytałam już pani wicedyrektor, ale ktoś mi poradził zapytaj się pani głównej. No dobrze, pytam, idę, przepraszam, dziękuję, całuję stopy, czy mam? No to dowiedziałam się, że, że jestem wielką ignorantką, że ona mnie zwalnia, że jak w ogóle śmiem w ostatnim tygodniu przychodzić i pytać o to, że nie jest zadowolona z mojej pracy i absolutnie nie ma ze mną przyjemności już dalej, dalszej współpracy. No to, to mnie lekko, troszeczkę tak, no zaniemówiłam, bo nie spodziewałam się tego, bo pani wicedyrektor mówiła mi coś innego. Nagle dowiaduję się, że jestem zwalniana, no wykrztusiłam tylko z siebie, no jeżeli taka jest decyzja pani dyrektor to, co ja mam więcej tutaj mówić? Po czym ona odpowiada, tak? No to widzi Pani, jak się teraz czuje człowiek zwalniany? No to już ma Pani teraz nauczkę na przyszłość, żeby pytać się nieco wcześniej. To jednak Pani nie zwolnię, może Pani dalej u mnie pracować. Jakby, więc, jakby ja w tym momencie zostałam na dzień dobry zwolniona, po czym jakby chciała pokazać swoją wyższość, że jakby powinnam przyjść jednak pytać się przede wszystkim jej, a nie pani wicedyrektor. No i wcześniej. Tak, że no ja oczywiście, no puściły mi nerwy znowu, gdzieś tam mi lzy poleciały, bo to była dla mnie taka huśtawka emocjonalna, że już nie wytrzymałam, ale takie mam doświadczenie po prostu i dlatego ja nie mam dobrego zdania o moich pracodawcach, nigdy nie będę, jeżeli będę spotykała takie osoby, które nie potrafią rozmawiać, tylko wciąż pokazują swoją wyższość i dlatego ja w tej chwili pracuję, jestem w szkole, ale nie wiem jak długo, bo nie wiem, jak długo wytrzymam pod rządami tej pani. Dlatego, że no czuję się, jak po prostu podgatunek człowieka, a nie chciałabym się tak czuć w pracy (WNP3).

Jednocześnie w odniesieniu do przełożonych w wypowiedziach badanych pojawiały się specyficzne sformułowania, odwołania, przykłady, które odzwierciedlały swoisty patriarchalny charakter relacji nauczyciele/nauczyciele – dyrektor/dyrekcja i, wydaje się, akceptację takiego stanu wzajemnych odniesień. Nauczyciele w warstwie językowej używali określenia, które akcentowały podległość wobec przełożonego, jego „ojcowską” troskę o wszystkich:

dyrektor mówi; dyrekcja wybiera; dyrektor stara się; pracodawca decyduje; pan dyrektor dba; dyrektora to trochę martwi, niepokoi; pani dyrektor zawsze nam powtarza; nasza pani dyrektor zawsze jest idealnie przygotowana, zawsze wszystko jest opowiedziane; pan dyrektor to widział.

Uczestnicy moich badań znajdowali się na początku swej drogi zawodowej, ich udziałem była kluczowa dla profesjonalnego rozwoju tranzycja: ze świata edukacji (studia) do świata pracy zawodowej (szkoła) (Rożnowski, 2011). Istotna rola tego przejścia wynika z faktu, że zachodzą wówczas procesy rozwojowe, których znaczenie wykracza poza ten etap życia, a przebieg omawianej tranzycji stanowi fundament dla dalszej kariery jednostki. Przejście z edukacji do pracy zawodowej realizuje się w wielu wymiarach życia człowieka, pojawiają się nowe pola aktywności, wymagające zaangażowania znacząco odmiennego od dotychczasowego. W analizach uwzględnić należy specyfikę rozwoju zawodowego nauczycieli, który za Michaelem Hubermanem (1991) rozumieć można jako proces transformowania doświadczeń nauczycieli dokonujący się w interakcji z otoczeniem na bazie jednostkowych zasobów osobowych. Huberman wyłonił, na podstawie przeprowadzonych badań, swoiste, powtarzalne układy i schematy obecne w doświadczeniach nauczycieli. Nadmienić warto, że walorem jego koncepcji jest nieliniowe podejście do zawodu nauczyciela, wyróżnione przez niego sekwencje nauczycielskich doświadczeń mogą różnie długo trwać, a przejścia między nimi mogą się zapętlać. Huberman wyodrębnił kilka możliwych faz w rozwoju nauczyciela, sposób przechodzenia przez nie zależny jest od przyjętego przez jednostkę sposobu konfrontowania się z wymaganiami szkoły jako miejsca pracy oraz przyjętych strategii radzenia sobie z obciążeniami zawodu. Nauczycieli uczestniczących w moich badaniach ułożyć można (ze względu na staż pracy, ale też odzwierciedloną w ich narracjach ewolucję postaw zawodowych) na początku etapu stabilizacji, po, już minionym, starcie zawodowym. Charakterystyczne dla wejścia do zawodu było naprzemienne występowanie orientacji na przetrwanie („trudne początki”) lub na odkrywanie („łatwe początki”). Kolejna faza, tj. stabilizacji, przypada na okres między czwartym a szóstym rokiem pracy, charakteryzuje się odnajdywaniem zaangażowania, wzrostem autonomii nauczyciela oraz jego integracją z gronem pedagogicznym. Nauczycielowi towarzyszy wówczas

poczucie, że dysponuje już pewnym warszatem metodycznym, jego udziałem jest doświadczenie profesjonalnego mistrzostwa. W kolejnej fazie (od 7. do 18. roku pracy) mamy do czynienia z dywersyfikacją ścieżek zawodowych: niektórzy nauczyciele otwierają się na nowe doświadczenia, podejmują próby eksperymentowania w zawodzie, wprowadzają nowe rozwiązania, ich praktyka zawodowa staje się przestrzenią podejmowania kolejnych wyzwań. Udziałem innych jest z kolei poczucie zwątpienia w profesjonalną skuteczność, doświadczenie utraty sensu wykonywanej pracy, fatalistyczne przekonania dotyczące szkolnej rzeczywistości (postawa: „nic nie da się zrobić”). W rezultacie zróżnicowania dróg zawodowych następną fazę (od 19. do 30. roku pracy) wyznacza albo konserwatywne trwanie w zastoju, albo opanowanie i pogoda ducha. Ostatni etap (od 30. do 41. roku pracy) stanowi wycofanie z aktywności zawodowej, któremu towarzyszy (w zależności od wcześniejszych doświadczeń) spokój i zadowolenie lub zgorzknienie i cynizm. Huberman podkreśla, że rozwój zawodowy nauczyciela jest nieciągły, zdarzają się w nim regresje, skokowe zmiany, „ślepe uliczki”, nagłe zmiany kierunku, okresy zastoju. Na każdym etapie możliwa jest reorganizacja aktywności zawodowej i przejście na inną ścieżkę rozwoju lub do kolejnej fazy.

W kontekście przebiegu rozwoju zawodowego nauczyciela, jego uwarunkowań, szans i pułapek, zarysowany powyżej obraz nauczycielskiej samotności musi szczególnie niepokoić. Odślania on zasadnicze obszary deficytów w kulturze szkoły i blokad rozwojowych w niej zakorzenionych. Brak systemowych źródeł wsparcia dla nauczyciela, orientacji na wzmacnianie zasobów psychospołecznych nauczycieli, wykorzystywania narzędzi dostępnych w kształtowaniu konstruktywnych rozwiązań sytuacji trudnych (np. kolegialne doradztwo, superwizje, grupy wsparcia). Brakuje w rzeczywistości szkoły trwałych rozwiązań organizacyjnych promujących i wzmacniających współpracę nauczycieli.

Skoro „kultura szkoły, pozwala jednostkom być częścią czegoś większego niż oni sami” (Nowosad, 2019, s. 177), to w świetle przedstawionego wyводу nauczyciele stają się częścią rzeczywistości dysfunkcyjnej wobec potrzeb ich profesjonalnego rozwoju, rzeczywistości zamykającej ich w świecie pozoru i biurokratycznych procedur.

Bibliografia

- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbińska K., Marciniak M. (2011). *Kapitał społeczny w szkołach*

- różnego szczebla. *Diagnoza i uwarunkowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K. (2013). *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*. Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Huberman M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. W: E. Terhart (red.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern*. Köln u.a.: Böhlau.
- Madalińska-Michalak J. (red.) (2018). *Przywództwo nauczycieli. Obszary: przywództwo edukacyjne i zmiana, przywództwo nauczycieli – perspektywy i inspiracje, przywództwo nauczycieli – perspektywa międzynarodowa*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Nowosad I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Rożnowski B. (2011). Przejście z systemu edukacji na rynek pracy i jego uwarunkowania. W: B. Rożnowski, M. Łąguna (red.), *Człowiek w pracy i w organizacji. Perspektywa psychologiczna*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2019). *Kapitał społeczny szkoły. Z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wiłkomirska A. (2011). Awans zawodowy nauczycieli – „brzydkie kaczątko” reformy edukacji”. *Studia Pedagogiczne*, 64, 159–171.
- Wiłkomirska A., Zielińska A. (2013). *Ocena systemu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.