



SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JĘZYK

Tom 11/2020, ss. 61-74
ISSN 2353-1266
e-ISSN 2449-7983
DOI: 10.19251/sej/2020.11(4)
www.sej.mazowiecka.edu.pl

Renata Brzezińska

Kolegium Jagiellońskie Toruńska Szkoła Wyższa

**STRATEGIE „PRZETRWANIA” W ZAWODZIE
NAUCZYCIELSKIM JAKO ELEMENT UKRYTEGO
PROGRAMU PLACÓWKI OŚWIATOWEJ**

THE TECHNIQUES OF „SURVIVAL” IN
TEACHER’S PROFESSION AS AN ELEMENT
OF A HIDDEN AGENDA OF AN EDUCATION INSTITUTION

ABSTRACT:

Artykuł przedstawia wyniki badań z prowadzonych w 2016 roku dyskusji grupowych wśród 32 nauczycieli z województwa kujawsko-pomorskiego. Ich treść dotyczy jednego z elementów ukrytego programu placówki oświatowej, jakim są relacje interpersonalne w gronie nauczycielskim. Przeżycia i doświadczenia nauczycieli zdobyte w placówkach oświatowych umożliwiły ujawnienie sposobów, które stanowią swoistą „strategię przetrwania” w skomplikowanej rzeczywistości codziennych relacji w gronie pedagogicznym. Nauczyciele wypowiedzieli się jak radzą sobie z toksycznymi relacjami

ABSTRACT:

The following paper illustrates the research results from group discussions that were run among 32 teachers from Cuiavian-Pomeranian Province in 2016. Their content regards one of the elements of a hidden agenda of educational institution, which are represented by interpersonal relationships within teaching staff. All the experiences gained by teachers in educational institutions enabled us to reveal some methods that create a sort of „survival technique” within a complex reality of everyday relations among teaching staff. The teachers discussed how do they deal with toxic relations within the teaching staff, pointing

w gronie, wskazując na różne strategie zachowań.

SŁOWA KLUCZOWE:

nauczyciel, ukryty program placówki oświatowej, relacje interpersonalne, sposoby zachowań w gronie pedagogicznym

out different types of behavioral strategies.

KEY WORDS:

teacher, a hidden agenda of an educational institution, interpersonal relationships, types of behaviour within teaching staff

1. Wprowadzenie

„Każde zjawisko, w tym także zjawisko edukacyjne ma swoje znaczenie oczywiste(jawne), łatwe do odczytania dla każdego oraz znaczenie ukryte, schowane za oczywistością” – pisze T. Bauman o ukrytym programie szkoły, nazywając go także ukrytym aspektem edukacji (Bauman 1993, 203).

Według E. Vallance, ukryty program oznacza „pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne konsekwencje uczęszczania do szkoły, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów i uzasadnieniu działań oświatowych” (Janowski 1998, 51).

Powyższe podejścia podkreślają istnienie zjawisk, wydarzeń w pracy placówki oświatowej, których często się nie rozpoznaje i których na pierwszy rzut oka nie da się odczytać. Stanowią zatem nieformalny świat, często dający się zwieść pozorom, dość oczywisty dla podmiotów uczestniczących w pracy placówki, ale prawie niemożliwy do zauważenia przez osoby z zewnątrz, nie związane z instytucją. Słusznie stwierdził I. Kawecki, że szkoła przypomina w swoim istnieniu „czarną skrzynkę”, w której „znane były „wejścia” i „wyjścia”, natomiast nieznanne pozostawały procesy zachodzące w jej wnętrzu” (Kawecki 1994, 5).

Do ukrytego programu nawiązał E. Schein w swoim modelu kultury organizacji. Otóż na model ten składa się cały system mechanizmów, które warunkują życie w instytucji i życie z instytucją w środowisku. Autor zwrócił w nim uwagę na istniejącą w każdej placówce, wypracowaną od lat, wielowarstwową rzeczywistość w postaci poziomów ukazujących różne warstwy kultury, począwszy od tych zewnętrznych, widocznych dla każdego, aż do wewnętrznych, ukrytych i czasami nie uświadamianych założeń. Według Scheina należą do nich:

- poziom całkowicie widoczny, uświadomiony, który tworzą artefakty jako zauważalne i odczuwalne struktury oraz procesy, obserwowane zachowania (zachowania trudne do zrozumienia);
- poziom częściowo widoczny i uświadomiony, związany z eksponowanymi przekonaniem i
- wartościami: ideały, cele, wartości, aspiracje, ideologie, racjonalizacje, które mogą ale nie
- muszą być spójne z zachowaniem lub innymi artefaktami.

- poziom niewidoczny, zwykle nieświadomiony, który tworzą podstawowe, oczywiste
- założenia. Są to nieświadome, brane za pewnik przekonania i wartości, określające nasze
- zachowania, percepcję, myśli i uczucia (Schein 1997, 25).

Jak widać ten ostatni poziom w postaci całkowicie niewidocznych podstawowych założeń, nie będzie dotyczył tylko zagadnień związanych z dydaktyką w placówce oświatowej. Sugeruje istnienie szeregu zjawisk w instytucji, nieujawnionych, schowanych i niewidocznych dla osób z zewnątrz, a równocześnie mających poważne skutki dla jej pracy i często będących fundamentem jej funkcjonowania.

Według J. Marka, wielu autorów zalicza różne elementy do ukrytego programu szkoły, m.in. kompetencje społeczne uczniów, ich związki społeczne, relacje nauczyciel-uczeń, zwyczaje, zasady, praktyki postępowania uczniów, treści programowe, podręczniki, płeć uczniów, ich status społeczno-ekonomiczny, środowisko domu rodzinnego, wpływ rówieśników, struktura i system kar i nagród. Te ukryte aspekty edukacji stwarzają konsekwencje dla funkcjonowania w postaci stopnia socjalizacji czy izolacji podmiotów szkolnych, wyznawania określonych wartości, istnienia albo braku autorytetów, konformizmu, samodzielności, przyswojenia obowiązującego programu kształcenia (Marek 1993, 144).

- Ukryty program funkcjonuje w każdym obszarze rzeczywistości edukacyjnej. Jednym z jego elementów są relacje interpersonalne w placówce oświatowej. W edukacji można wyróżnić relacje ze względu na układ stosunków z drugim podmiotem. Będzie to:
 - układ „ja- drugi/inny” jako relacja z drugą osobą;
 - układ „ja-grupa/inni” jako relacja ze zbiorowością społeczną, z innymi ludźmi;
 - układ „zbiorowość społeczna – zbiorowość społeczna” jako wzajemne relacje między
 - zbiorowościami, narodami (Pilch 2003, 179).

W sytuacji badania relacji w placówce oświatowej, szczególnie przydatne będą dwa pierwsze układy społeczne. Z pozoru, dla osoby postronnej, na pierwszy rzut oka widoczna jest ich poprawność. Często wręcz osoba z zewnątrz, która znalazła się wśród podmiotów tworzących społeczność instytucji oświatowej, wskazuje na wspaniałą atmosferę i nienaganny jej wizerunek, dając się zwieść zachowaniom, które mają na celu ukrycie faktycznej sytuacji rozgrywającej się za drzwiami budynku. Dopiero wejście w głąb, bliższe poznanie przez codzienne doświadczanie różnych sytuacji mających tam miejsce, powoduje odkrycie prawdziwych stosunków społecznych. Ten niejawni obraz funkcjonowania placówek może dotyczyć relacji nauczycieli z innymi nauczycielami, z uczniami, dyrekcją czy innymi podmiotami szkolnymi.

Istnienie ukrytego programu świadczy o problemach w codziennym współżyciu tej społeczności. Dowodem na istnienie takiego programu jest szukanie strategii zachowań, nazywanych też „strategiami przetrwania” czyli szukania sposobów na zaadoptowanie się w trudnej codzienności szkolnej. Zjawisko to dotyczy wszystkich podmiotów, choć

w literaturze najczęściej pojawiają się sposoby radzenia sobie uczniów wobec nauczycieli. Według Ph. Jacksona, uczniowie stosują trzy podstawowe strategie radzenia sobie w szkole. Są to: poszukiwanie specjalnych względów, „starać się nie podpaść” i wycofanie (niekiedy wyrobienie w sobie umiejętności bycia cierpliwym). Autor jest zdania, że w placówkach oświatowych używa się pojęcia „ukryty program” dla opisania istniejących nieoficjalnie trzech „R” (Rules, Rutines, Regulations), które dotyczą reguł, rutynowych form oraz rozporządzeń. Uczniowie muszą je rozpoznać i ich przestrzegać, aby dać sobie radę w środowisku szkolnym i uniknąć konfliktów zwłaszcza z nauczycielami (Janowski 1998, 50).

Jednak sposobów adaptacji do warunków funkcjonowania placówki oświatowej poszukują nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele uwikłani w różne relacje interpersonalne w swoim gronie pedagogicznym. Według P. Woodsa, jest to ważne, aby przystosować się do sytuacji i zadań, które przed nimi stoją. Zdaniem Autora można wyróżnić dwojakié podejście nauczycieli do powyższego problemu: u jednych najważniejsza jest troska o to jak samemu przetrwać bez narażania się gronu i dyrekcji, która dominuje nad działalnością, u innych stosowana jest, aby stworzyć właściwe warunki do nauczania (Janowski 1998, 131). Te swoiste strategie przetrwania świadczą o obecności ukrytego programu w każdej placówce oświatowej, ale także o sile jego oddziaływania na poszczególne osoby w gronie pedagogicznym. Warto zatem zastanowić się nad miejscem jakie zajmuje on w świadomości nauczycieli oraz przyjętych przez nich postawach „obronnych” w sytuacji obecności w gronie pedagogicznym, wobec swoich koleżanek, kolegów czy dyrekcji placówki.

2. Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiot moich badań stanowi jeden z elementów ukrytej warstwy życia placówki oświatowej jakim są strategie „przetrwania”, radzenia sobie nauczycieli w ich społecznej codzienności wobec przełożonych czy innych nauczycieli. Są one trudnym do uchwycenia i weryfikacji obszarem życia placówki, a równocześnie, w moim przekonaniu, jednym z głównych determinantów stanowiących o ukrytym programie i określającym poziom życia społecznego w kontekście relacji interpersonalnych.

Celem badań jest rozpoznanie rodzajów tych strategii, przy czym kwestią nadrzędną realizowanych przeze mnie badań, jest ukazanie rzeczywistości w taki sposób, w jaki jest ona tworzona przez uczestniczące w niej jednostki. Odnoszę się zatem do subiektywnych przeżyć nauczycieli i ich opinii na temat rzeczywistych przyjętych przez nich postaw. Dodatkowo zależy mi na określeniu także ich konsekwencji dla funkcjonowania placówki.

Przyjęta przeze mnie perspektywa poznania pozwala nie tylko na teoretyczne analizy, ale również na wymiar praktyczny. W związku z tym, praktycznym celem moich badań jest dostarczenie ich wyników nauczycielom i dyrektorom placówek oświatowych jako refleksji i uświadomienia sobie trudności oraz wychwycenie ich przyczyn, a w konsekwencji postawienie diagnozy i wyciągnięcie wniosków dla dalszej praktyki w zawodzie.

Na potrzeby badań sformułowano następujące problemy badawcze:

- 1) Czy i w jakim stopniu w badanych zespołach nauczycielskich pojawiają się strategie „przetrwania”, radzenia sobie nauczycieli w sytuacji relacji interpersonalnych?
- 2) Jakie rodzaje strategii zostały wyodrębnione przez badanych nauczycieli?
- 3) Jakie mają one znaczenie dla relacji w gronie pedagogicznym i funkcjonowania placówki?

Podjęte badania koncentrują się wokół eksplikacji życia społecznego nauczycieli doświadczanego w toku pracy zawodowej oraz interpretacji znaczeń jakie nauczyciele nadają tym doświadczeniom. Przyjęłam założenie, że wiedza o interesującym mnie zjawisku jest społecznie konstruowana oraz interpretowana w obrębie społeczności, w której żyje i działa. Dlatego, do przeprowadzenia badań zastosowano podejście jakościowe, wykorzystując metodę interpretacji dokumentarnej, wywodzącej się z prakseologicznej teorii wiedzy społecznej i praktyki badawczej K. Mannheim, zakładającej, że proces nabywania i konstruowania wiedzy odbywa się poprzez doświadczenie i działanie (Krzychała 2008, 11).

Do rekonstrukcji doświadczeń nauczycieli, w moim przekonaniu, zasadnym było użycie jednej z technik metody dokumentarnej jaką jest dyskusja grupowa. Zależało mi bowiem na skupieniu się na doświadczeniach nauczycieli w codziennej rzeczywistości społecznej, na odkryciu sytuacji i czynników warunkujących nieprawidłowości w pracy i funkcjonowaniu nauczyciela, które zmuszają go do przyjęcia odpowiednich strategii radzenia sobie w środowisku grona pedagogicznego. . Wybór takiej metody i techniki podyktowany został także potrzebą wymiany doświadczeń między różnymi nauczycielami w ich placówkach i uzyskania obrazu danej sytuacji widzianego przez pryzmat całej grupy.

Badania zostały ukończone pod koniec 2016 roku i wzięło w nich udział 32 nauczycieli z województwa kujawsko-pomorskiego.

„Podstawowym kryterium doboru uczestników do badań jest podzielana przez nich wspólna przestrzeń doświadczenia. Koniunktywna wiedza, do której chcemy dotrzeć, zostanie uaktywniona tylko wówczas, gdy rozmówcy będą się rozumieć[...]” (Krzychała i Zamorska 2008, 78) .

Dotyczy to zatem wspólnoty przeżyć i doświadczeń związanych z pracą zawodową czyli wspomnianej wyżej przestrzeni koniunktywnego doświadczenia, w tym wypadku jako nauczycieli placówek oświatowych.

Uczestnicy prezentujący dwa typy placówek: przedszkole i szkołę, dyskutowali ze sobą w czterech zespołach o problemach doświadczanych w codziennych relacjach, co pozwoliło na wyodrębnienie kategorii problemów wspólnych dla uczestników, jak i ich różnicujących. Liczebność zespołów została dobrana w sposób optymalny, bowiem grupy od 5 do 10 osób dają możliwość ujawnienia dynamiki zespołu, relacji między jej uczestnikami, a także sprzyjają naturalnemu podziałowi głosów w dyskusji.

Po zadaniu pytania dotyczącego sposobów radzenia sobie w codzienności placówki oświatowej w relacjach z innymi nauczycielami, starałam się nie ingerować w treść, formę i przebieg dyskusji, wychodząc z założenia, że to nauczyciele są ekspertami i każdy z nich ma swoje indywidualne doświadczenia. Drugą część, która odbyła się w kolejnym

tygodniu, stanowiła fazę zadawania pytań, dopytywania uczestników o problemy i wątpliwości, które należało wyjaśnić i uszczegółowić, aby uzyskać pełny obraz interesującego mnie zjawiska.

Ustne narracje badanych najpierw zostały nagrane, a następnie dokonano ich transkrypcji. Pozwoliło to skoncentrować się na wybranym aspekcie doświadczeń zawodowych.

W procesie analizy zebranego materiału za pomocą techniki dyskusji grupowej, wystąpiły dwa podstawowe etapy interpretacji: formułująca (opisowa) i refleksywna (formalna) oraz typologizacja.

Strategie radzenia sobie nauczycieli w codziennych relacjach w placówce oświatowej¹

W czterech dyskusjach grupowych wzięło udział łącznie 32 nauczycieli, którzy zostali podzieleni na zespoły w zależności od typu placówki, co okazało się pomocne w prowadzeniu rozmów na poziomie koniunktywnym.

Przeżycia i doświadczenia nauczycieli zdobyte w placówkach oświatowych umożliwiły ujawnienie sposobów, które stanowią swoistą „strategię przetrwania” w skomplikowanej rzeczywistości codziennych relacji w gronie pedagogicznym. Nauczyciele wypowiadali się jak radzą sobie z niewłaściwymi czy wręcz toksycznymi relacjami w gronie, wskazując na różne strategie zachowań. Analiza dyskusji grupowych pozwoliła na wyeksponowanie tych strategii, które pojawiły się w dyskusji wszystkich grup. Zostały one przeze mnie nazwane stosownie do opisanych postaw nauczycieli.

Jednym z zachowań nauczycieli wobec trudnych relacji w gronie jest zaniechanie lub ograniczenie kontaktów do niezbędnego minimum, o których mówiła większość osób w zespołach. Charakteryzowały je wypowiedzi typu:

- „lepiej szukać kontaktów poza gronem” (nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, 15 lat stażu);
- „muszą być ograniczone do minimum” (nauczyciel w.f., 30 lat stażu);
- „zredukować kontakty tylko do tych, które są niezbędne do pracy” (nauczyciel języka angielskiego, 8 lat stażu).

W wielu miejscach dyskusji towarzyszyły nauczycielom takie i podobne wypowiedzi, które uruchamiają potrzebę refleksji i spojrzenia na zagadnienie z różnych punktów widzenia. Po pierwsze trzeba zdać sobie sprawę z rodzaju kontaktów interpersonalnych. Wielu nauczycieli mówiąc o ich ograniczeniu, miało zapewne na myśli zawężenie ich tylko i wyłącznie do relacji formalnych w postaci rad pedagogicznych, wywiadówek z rodzicami, spotkań w zespołach zadaniowych nauczycieli nad tworzeniem dokumentów, współpracy

¹ Fragmenty przedstawionych badań zostały zawarte w mojej książce *Co się dzieje w pokoju nauczycielskim? Kultura relacji interpersonalnych*, Wydawnictwo Kujawskiej Szkoły Wyższej, Włocławek 2018.

przy organizacji uroczystości itd. Te oficjalne kontakty mają miejsce w każdej placówce i są zazwyczaj sformalizowane, zwykle usztywnione, oparte na przepisach prawa oświatowego. Ale specyfika pracy nauczycieli wymusza na nich niejako relacje nieoficjalne, w sytuacjach nieformalnych, codziennie doświadczanych w ich miejscu pracy. Są to zarówno kontakty pozalekcyjne (które mają miejsce w pokoju nauczycielskim, na dyżurach nauczycieli w czasie przerw, na korytarzach, placu zabaw), jak i pozaszkolne (spotkania towarzyskie poza placówką, pikniki z rodzicami, wycieczki z uczniami itd.). Część moich rozmówców nie uczestniczy w żadnych spotkaniach pozaszkolnych, ponieważ jak argumentują:

- „trzeba oddzielić pracę od domu” (nauczycielka przedszkola, 11 lat stażu)
- „lepiej być ostrożnym w kontaktach” (nauczycielka przedszkola, 4 lata stażu)
- „wystarczy, że tyle godzin spędzamy ze sobą w szkole” (nauczycielka muzyki, 20 lat stażu)

Wydaje się, że negatywne doświadczenia dotyczące relacji w swoim miejscu pracy, utwierdzają większość nauczycieli w przekonaniu, że ograniczenie albo odcięcie się od kontaktów pozalekcyjnych i pozaszkolnych, będzie sposobem radzenia sobie z nieciekawą dla nich rzeczywistością w miejscu pracy. Starają się zatem stworzyć nieprzekraczalną granicę, która oddzieli ich życie w placówce od życia prywatnego. Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że to właśnie relacje nieformalne wypełniają całość życia w placówce, stanowią szkolną codzienność, dlatego to głównie one decydują o jakości stosunków społecznych w gronie. Zdaniem S. Krawcewicza,

„Powiązania koleżeńskie i towarzyskie są wyrazem istniejącej więzi osobistej pomiędzy członkami zespołu nauczycielskiego, świadczą w pewnym stopniu o stopniu integracji danego zespołu nauczycielskiego, jego spójności. Gdy brak tych powiązań, pozostają tylko związki formalne” (Krawcewicz 1973, 45).

Brak kontaktów lub ograniczanie ich tylko do niezbędnej wymiany informacji, jak proponują respondenci jako jedną ze strategii „przetrwania”, zawsze będzie oznaką braku identyfikacji ze swoją społecznością.

Drugi aspekt powyższego problemu każe zwrócić uwagę na fakt, że zachowanie polegające na ograniczaniu kontaktów, na dłuższą metę będzie szkodliwe dla współpracy w różnych przedsięwzięciach, których w każdej placówce jest dużo. Trudno bowiem o dobrą współpracę gdy nauczyciele jej nie chcą i robią to tylko z przymusu. Takie podejście będzie obniżało poziom i prestiż pracy placówki.

Kolejne spojrzenie na strategię ograniczenia kontaktów, również zwraca uwagę na negatywne aspekty. Wydaje się, że takie zachowanie będzie powodowało słaby przepływ komunikacji, na co zresztą skarżyli się niektórzy nauczyciele w dyskusji. Ten przepływ informacji w warunkach funkcjonowania placówki oświatowej jest niezwykle ważny. Efekty pracy nauczyciela w dużej mierze zależą od jego umiejętności komunikacyjnych. Nie jest możliwa owocna współpraca w gronie pedagogicznym, rozwiązywanie problemów i konfliktów, bez znajomości zasad konstruktywnego komunikowania się w grupie. Równocześnie nauczyciele powinni być świadomi cech jakimi charakteryzuje się dobra komunikacja interpersonalna. Są to: umiejętność mówienia i słuchania, przekonanie

o możliwości porozumienia się, świadomość barier komunikacyjnych, asertywność czyli świadomość własnych praw, ale i praw innych (Kołodziejczak 2007, 23).

Szukanie bezpiecznych dla siebie miejsc w placówce to kolejna strategia zachowań, która wiąże się z poprzednią. Nauczyciele wolą spędzać przerwy siedząc w klasie szkolnej, zamiast w pokoju nauczycielskim. Niektórzy wchodzą do niego tylko po dziennik lekcyjny.

Tutaj pojawiły się wypowiedzi typu:

- „lepiej robić swoje i się nie mieszać” (nauczycielka przedszkola, 2 lata stażu);
- „nie przebywać za często w pokoju” (nauczycielka biblioteki, 35 lat stażu);
- „wolę spędzać przerwy w swojej klasie” (nauczycielka języka angielskiego, 20 lat stażu).

Trzecia wyodrębniona przez nauczycieli postawa to strategia podporządkowania, uległości wobec wszystkich i wszystkiego, reprezentowana przez niektórych nauczycieli z obawy przed represjami. Polega na bezwzględnym poddaniu się decyzjom nie tylko dyirekcji, ale i „rządzającym” osobom wśród grona. Zawsze znajdzie się część nauczycieli, która woli się „nie wychylać” i nie narażać na ewentualne problemy z dyrekcją czy innymi nauczycielami. Brakuje im odwagi i umiejętności prowadzących do zmiany, zatem wolą zachować ostrożność w wyrażaniu swoich sądów, najczęściej bezkrytycznie przyjmując narzucone im zadania czy styl pracy. Według A. Janowskiego „przymus podporządkowania się kosztem własnej osobowości to samoograniczenie okaleczające człowieka” (Janowski 1995, 156-157).

W dyskusjach wszystkich grup został mocno wyeksponowany, wiążący się z poprzednią strategią zachowania, konformizm i wraz z nim przeświadczenie, że najlepszym wyjściem jest przystosowanie się do istniejącej, niekiedy nawet toksycznej grupy. W opinii moich rozmówców konformizm cechuje niestety większość nauczycieli.

W rozmowach wyodrębniono dwie konformistyczne postawy nauczycieli. Dla jednych oznaczają one zdobycie bardziej uprzywilejowanej pozycji w gronie. Osiągnąć to można stwarzając tzw „dobre wrażenie”, aby uzyskać przychyłność grona i dyrekcji, co polega na przedstawianiu siebie w samych superlatywach dyskredytując przy okazji wagę pracy kolegów, donoszeniu, kumoterstwie, zaprzyjaźnianiu się z osobami mającymi wpływ w gronie i u przełożonych itp.

Dla drugiej grupy liczy się tzw „święty spokój”. Charakterystyczne dla tego typu zachowań są wypowiedzi:

- „po co sobie robić wrogów” (nauczyciel historii, 1 rok stażu)
- „lepiej nie zauważać i nie wychylać się” (nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, 9 lat stażu)
- „jak dyrektor ma inną wizję to niestety, lepiej swojej nie narzucać, bo można na tym stracić, a własne doświadczenie czy umiejętności schodzą na plan dalszy. Czyli lepiej jest taki popularny święty – spokój. Jeżeli dyrektor mówi, to znaczy, że ma rację”(nauczycielka przedszkola, 1 rok stażu).

Czasami przyczyną konformizmu są dyktatorskie zapędy dyrektorów placówek. Władcze zachowania przełożonych, stosowanie rygoru wobec pracowników, najlepiej ujął

T. Gordon pisząc: „Nie wiadomo z jakich nieszczęsnych powodów, większość szkół ma strukturę przypominająca organizację wojskową” (Gordon 1995, 327).

Taki stan rzeczy powoduje sformalizowanie stosunków społecznych w gronie, a cięgie kontrolowanie, inwigilacja, prowadzi do zastraszenia nauczycieli. Dlatego niektórzy pracownicy stosują swoistą strategię nie narzucania swojej wizji pracy, ale bierne zgadzanie się z wizją dyrektora, bez względu na to, jaka ona jest. Ich zdaniem, konsekwencje mówienia prawdy mogą być tak dotkliwe, że nie oplaca się jej głosić, w myśl maksymy Konfucjusza „Kto trzęsie drzewem prawdy, temu padają na głowę obelgi i nienawiść”. Z jednej strony o ile taka taktyka pozwoli na w miarę bezpieczne egzystowanie w placówce, bez narażania się, to z drugiej strony takie zachowania konformistyczne prowadzą do utraty własnego wizerunku jako osoby mającej własne zdanie i chcącej współdecydować w sprawach placówki.

Izolacja to kolejna strategia zachowania nauczycieli w placówce, tym razem rezygnacji wobec swoich potrzeb, pragnień, oczekiwań. Nauczyciele rezygnują z podejmowania inicjatyw, aktywności, z rozwoju zawodowego, biernie przystosowują się do obowiązujących regulaminów, ograniczają się tylko do podstawowych obowiązków.

Wycofanie w placówkach oświatowych z reguły dotyczy pojedynczych nauczycieli. Często jest to związane z odrzuceniem danego nauczyciela przez grupę, ale także wycofania się z własnej inicjatywy ze względu na brak akceptacji grona. Taka osoba rezygnuje ze współpracy w grupie nie przyjmując obowiązujących norm, co czasami wywołuje konflikty, a udziela się tylko wtedy, kiedy musi zrealizować swoje obowiązki. Nie uczestniczy w sieci stosunków interpersonalnych, nie bierze udziału w spotkaniach towarzyskich, nie przebywa w pokoju nauczycielskim, a najczęściej w sali lekcyjnej lub na korytarzu, wycofuje się na margines życia szkolnego. Dominują tu wypowiedzi:

- „nie lubię mojego grona, zrobić swoje zajęcia i do domu, bez żadnych kontaktów” (nauczycielka przedszkola, 3 lata stażu);
- „jeszcze 5 minut i zamykam klasę na klucz i nie mam ochoty nikogo oglądać” (nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, 5 lat stażu);
- „za te pieniądze- nie warto, robię tylko co do mnie należy, poza tym ja nie mam o czym z
- nimi rozmawiać” (nauczyciel języka angielskiego, 8 lat stażu).

Wyolbrzymianie sukcesów, jest strategią związaną najczęściej z pozorną współpracą w radach pedagogicznych. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli najmniej zaangażowanych, którzy wytwarzają wokół siebie atmosferę ciężkiej pracy i podejmowania licznych obowiązków, niekiedy nieistniejących lub realizowanych przez inne osoby, do których się chętnie dołączają jako współorganizatorzy. Niekiedy też osiągnięcia innego nauczyciela, są „przywłaszczane” sobie. Są to z reguły nauczyciele faworyzowani przez dyrekcję, silni osobowościowo, którzy potrafią wywrzeć nacisk, aby uwolnić się od trudniejszych obowiązków. Czasami wystarczy, że głośno mówią dyrekcji o swoich „dokonaniach”, niekiedy nierzeczywistych, ale najważniejsze, aby w opinii przełożonego zostało to odebrane jako spektakularny sukces. Tacy nauczyciele istnieją w każdym gronie, co podkreślali uczestnicy dyskusji grupowych.

Tworzenie grup o tych samych interesach i/lub upodobaniach występuje także jako rodzaj strategii obronnej. Społeczność nauczycielska, jak wykazały dyskusje, często składa się z podgrup, z których każda ma swój interes działania, niejednokrotnie różniący się od interesu innych grup, a także ładunku sympatii wobec siebie. Istnienie takich oddzielnych, często antagonistycznych ugrupowań funkcjonujących w gronie, jest poważnym problemem, gdyż podziały grona wnikają głęboko w strukturę społeczną grona i organizację pracy, co uniemożliwia właściwą współpracę w realizacji zadań. Staje się ona rozproszona i nawet jeśli odbywa się w zespołach zadaniowych, może przyjąć formę działań odosobnionych w każdym z nich, trudnych do skoordynowania w całość. Zdaniem rozmówców, ta strategia działania jest często stosowana wobec tak zwanych klik. Celem kliku jest zawsze osiągnięcie jak największych korzyści osobistych. Niekiedy rzecz dzieje się za nieformalnym przyzwoleniem dyrekcji, która przymyka oczy na takie zachowania. W tym momencie warto przywołać model pajęczyny Ch. Handy'ego, gdzie wszyscy, którzy znajdują się najbliżej „pająka” czyli dyrektora placówki, posiadają większe wpływy i przywileje z tego tytułu (Handy 1997, 70). Dla „grupy trzymającej władzę” (jak określili kliki moi rozmówcy) przynosi to same profity: zajmują wysokie miejsca w hierarchii społecznej placówki, otrzymują od kierownictwa nagrody okolicznościowe, pochwały i wyróżnienia, na radach pedagogicznych mają decydujący głos w wielu sprawach, mogą sterować pozostałą kadrą nauczycielską, która zwyczajnie ich się boi i aby się nie narazić, przyjmuje postawę konformistyczną. Zwłaszcza dyskutujący w zespołach szkolnych podkreślali, że często taka klika sama nie wywiązuje się z obowiązków, ponieważ:

- „nie musi, bo ma wsparcie dyrekcji, która nie pozwoli im zrobić krzywdy” (nauczyciel w.f., 30 lat stażu);
- „to oni faktycznie decydują kto ma pracować, są całkowicie bezkarni” (nauczycielka języka angielskiego, 17 lat stażu);
- „dyrekcja się ich boi, bo mają na nią „haka” (nauczycielka biblioteki, 35 lat stażu).

Takie sytuacje prowadzą do wzrostu napięć w grupie, sytuacji stresowych, mogą też obniżyć aktywność zawodową nauczycieli. Według S. Łypacewicza, jeśli w grupie panują właściwe stosunki międzyludzkie, istnieje zaangażowanie i współpraca, nie ma warunków do powstania klik. „Powstają one głównie tam, gdzie jest złe kierownictwo, a załoga zdezintegrowana” (Łypacewicz 1975, 38). W powyższych dyskusjach, przy okazji wyeksponowana została rola dyrekcji placówki, która powinna polegać na równym traktowaniu wszystkich pracowników. Z drugiej strony istnienie w gronie grupy nieformalnej, która ma świetne układy z dyrekcją i stoi za nią murem, gwarantuje kierownictwu całkowitą bezkarność w swoich działaniach niekiedy patologicznych, mobbingowych wobec pracowników.

Czasami zatem w gronie tworzą się opozycje wobec klik czy jak to określili badani „grupy trzymającej władzę”. Posiadanie kogoś przyjaznego, z kim można stworzyć koalicję, stwarza w pewnym sensie większe poczucie bezpieczeństwa (wypowiedź: *ja przyszłam do pracy razem z koleżanką i dzięki temu przetrwałam ten najgorszy rok, nauczycielka przedszkola, 8 lat stażu*).

Jedną z postaw nauczycieli jest przeciwstawianie się patologiom. Cechuje nauczycieli o silnej osobowości, którzy pomimo grożących im konsekwencji, nie potrafią tolerować zachowań patologicznych i sprzeciwiają się panującej sytuacji mówiąc wprost o problemach. Dominowały tu wypowiedzi:

- „wiem, że się narażam, ale i tak mówię co mam do powiedzenia” (nauczycielka muzyki, 20 lat stażu);
- „nie potrafię milczeć i udawać, że nic się nie stało” (nauczycielka przedszkola, 6 lat stażu).

Według M. Foucaulta, w każdym demokratycznym społeczeństwie powinno znaleźć się „miejsce dla nieustraszonego mówcy” (Foucault, 2012, 360). Rzeczywistość pokazuje jednak co innego, gdyż tacy nauczyciele najczęściej skazani są na przegranie. Parezjaści nie są mile widziani w środowisku i z reguły doświadczają ekskluzji społecznej.

Ostatnim wyodrębnionym w toku dyskusji zachowaniem jest strategia „siłaczki”. Dotyczy nauczycieli, którzy pomimo złej atmosfery w gronie, podejmują rozmaite inicjatywy dla uczniów, a niekiedy ich rodziców, zyskując przychylność jednych i drugich, którzy doceniają ich starania. Jeśli taki nauczyciel nie trafi na twórcze, pełne inicjatywy grono, narazi się pozostałym nauczycielom marzącym o „spokojnej” pracy, bez zbytecznego wysilania się i wykazywania aktywnością. Jego popularność wśród uczniów i rodziców, dodatkowo wzmacnia niechęć grona w stosunku do jego osoby. Zbytnia aktywność pewnych nauczycieli w gronie, którzy mają pomysły, angażują się w wiele przedsięwzięć, staje się solą w oku dla reszty grona. Niekiedy dana jednostka nie wytrzymuje stresu spowodowanego takim obciążeniem i rezygnuje z działań, stając się takim samym biernym nauczycielem jak pozostali. Często właśnie obawa przed ekskluzją społeczną nie sprzyja możliwości wprowadzania jakichkolwiek zmian.

Niektórzy uczestnicy dyskusji podkreślali, że kierują się dobrem dzieci, więc mimo przeciwności warto się dla nich poświęcać. Istnieje niewątpliwie pozytywny aspekt takiej strategii zachowania nauczycieli. Nauczyciel, który potrafi wybić się ponad przeciętność, nieprzychylność w codziennych kontaktach interpersonalnych, wielozadaniowość w pracy, własne zmęczenie, może stać się czynnikiem zaburzającym funkcjonowanie ukrytego programu szkoły.

Wnioski z badań

Szukanie przez nauczycieli swoistych „strategii przetrwania” czyli znalezienie sposobów, na zaadoptowanie się w trudnej codzienności pokoju nauczycielskiego jest dowodem na istnienie w placówkach ukrytego programu. Z powyższych dyskusji wynika, że nauczyciele starają się radzić sobie albo poprzez tworzenie grupy o tych samych interesach i upodobaniach, często poprzez postawę konformistyczną przystosowując się do sytuacji, niekiedy poprzez zachowanie neutralności, a czasami przez ograniczenie przebywania z gronem do niezbędnego minimum. Można zauważyć, że wyodrębnione strategie często jakby pokrywają się ze sobą, przenikają wzajemnie. Prowadzone dysku-

sje dowiodły, że w radach pedagogicznych raczej nie występuje jeden określony rodzaj strategii zachowania.

Wyodrębnione sposoby radzenia sobie w codzienności nauczycielskiej, wskazują na istnienie kilku problemów w relacjach interpersonalnych placówek oświatowych. Przede wszystkim są charakterystyczne dla zespołów, w których integracja grona jest ograniczona albo występuje w grupach zdeintegrowanych. To świadczy o problemach w relacjach międzyludzkich w większości badanych placówek. Faktem jest, że informacje o tym, co dzieje się między nauczycielami, nigdy nie pozostają tylko w pokoju nauczycielskim, wręcz przeciwnie, przenikają różnymi drogami, przenoszą się na wszystkie podmioty szkolne oraz na wszystkie obszary funkcjonowania placówki. Ten brak kultury współpracy dezorganizuje proces edukacyjny placówki, powoduje obniżenie jej jakości, nie mówiąc o utracie autorytetu zarówno jednostkowego jak i zbiorowego.

Powyższe fragmenty dyskusji odsłoniły też kolejny problem. Jest to brak poczucia bezpieczeństwa zawodowego, o którym mówili uczestnicy podkreślając ciągłą atmosferę niepewności. Ta sytuacja pociąga też za sobą konflikty w gronie pedagogicznym, a szkoła staje się miejscem niezdrowej rywalizacji.

I wreszcie stosowanie przez nauczycieli „strategii przetrwania”, każe zwrócić uwagę na jeszcze jedną sprawę: może być ono nie tylko próbą szukania rozwiązań jak radzić sobie w swoim miejscu pracy, ale większość z nich jawi się jako „niemy krzyk”, wyrażający protest przeciwko istniejącej sytuacji, a jednocześnie bezsilny, skazany na porażkę. Nauczyciele żyją w przekonaniu o braku wpływu na przeciwstawienie się patologicznym układom panującym w niektórych placówkach oświatowych oraz brakiem wiary w możliwość poprawy. Nie można też dziwić się, że często pozostają bierni wobec takich sytuacji, ponieważ słyszą w swoich placówkach od dyrekcji: „jak się nie podoba to do widzenia; na twoje miejsce czeka dziesięć innych; mój cyrk, moje małpy” (niektóre wypowiedzi z dyskusji). Konsekwencje w postaci utraty pracy, trudniejszych warunków pracy, narażenia się na ekskluzję społeczną czy wypalenia zawodowego i stresu, determinują przyjmowane przez nich sposoby zachowania.

Jakie zmiany są zatem wymagane, aby uzdrowić sytuację panującą w wielu zespołach nauczycielskich? Kluczową rolę w tym zakresie powinien odgrywać dyrektor placówki, bowiem ważnymi czynnikami integrującymi grono, jest styl działania dyrektora i dobra organizacja pracy. Jego sposób zarządzania, umiejętność kierowania zespołami ludzkimi, ma decydujące znaczenie dla działalności i aktywności nauczycieli oraz prawidłowej atmosfery w gronie.

Ale równocześnie sami nauczyciele muszą doprowadzić do zmian wewnętrznych dotyczących ich postaw wobec swojego środowiska. Przede wszystkim ważna jest tutaj etyka pedagogiczna, która wymaga od nich rozwiązywania problemów z zachowaniem szacunku i zasad podmiotowości wobec swoich kolegów z grona. Potrzebna jest solidarność zawodowa, dobry zintegrowany zespół, ponieważ dopóki nauczyciele nie stworzą silnej, jednolitej grupy, nie mają szans przeciwstawienia się złym praktykom istniejącym w placówkach oświatowych.

Bibliografia

- Bauman, Teresa. 1993. *Ukryte aspekty edukacji*, W: *Kontestacje pedagogiczne*, red. Bogusław Śliwerski. Kraków: Impuls.
- Brzezińska, Renata. 2018. *Co się dzieje w pokoju nauczycielskim? Kultura relacji Interpersonalnych*. Włocławek: Wydawnictwo Kujawskiej Szkoły Wyższej.
- Brzezińska Renata. 2016. The autonomy of Teacher in Philosophical and Social Paradigms of Parhesis. *Journal of Education and Training Studies*, Redfam Publishing, Oregon: vol. 4, No.3, 133-137.
- Brzezińska, Renata i Artur Brzeziński. 2015. *Pokój nauczycielski –inspirujący czy toksyczny? Kultura relacji społecznych a jakość edukacji w placówce oświatowej*, W: *Edukacja wczoraj –dziś- jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*, red. Elżbieta Sałata,
- Małgorzata Mazur, Justyna Bojanowicz, 513-527. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe.
- Foucault, Michael. 2012. *Hermeneutyka podmiotu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Gordon, Tomasz. 1995. *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Handy, Charles. 1997. *Kultura szkoły i jej znaczenie*, W: *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. Danuta Elsner, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Janowski, Andrzej, 1995, 1998. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Kołodziejczak, Hanna. 2007. *Komunikowanie się w radzie pedagogicznej*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Kupieckiej.
- Krawcewicz, Stanisław. 1973. *Współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich*. Warszawa: PWN.
- Krzychała, Sławomir. 2008. *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Krzychała, Sławomir i Beata Zamorska B. 2008. *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Łypacewicz, Stanisław. 1975. *Kształtowanie stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Marek, Janusz. 1993. Ukryty program szkoły. *Kwartalnik Pedagogiczny*,1, 144.
- Pilch, Tadeusz. 2003. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Retter, Hein. 2005. *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
- Schein, Edgar. 1997. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey –Bass

dr Renata Brzezińska,

Kolegium Jagiellońskie Toruńska Szkoła Wyższa, ul Prosta 4, tel 601 814 124, e-mail:

pedagogia1@wp.pl

Zainteresowania naukowe: pedeutologia, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna,
gerontologia