

KRZYSZTOF LEPCZYŃSKI, ARKADIUSZ KARWACKI  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

JOANNA FELCZAK  
Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

TOMASZ LESZNIEWSKI  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

„SZKOŁA NIE ISTNIEJE, ISTNIEJĄ NAUCZYCIELE”  
JAKOŚĆ ŻYCIA W PRACY NAUCZYCIELI W PERSPEKTYWIE  
KRYZYSU PANDEMICZNEGO\*

*Szkoła jako instytucja nie działała. Oczywiście, dyrekcja czy ministerstwo wydawały jakieś rozporządzenia [...] ale tak naprawdę właściwie skupiło się wszystko na pomysłach, działaniach pojedynczych nauczycieli. [W17]*

WPROWADZENIE

To miał być tekst o nauczycielach. O ich bólach i mierzeniu się z obowiązkami w nowych warunkach. O pandemicznej codzienności. Miał

---

Adresy do korespondencji: krzysztof.lepczynski@umk.pl, ORCID: 0000-0002-7649-9253; arekarwa@umk.pl, ORCID: 0000-0002-2857-7894; jfelcz@sgh.waw.pl, ORCID: 0000-0003-2325-7805; tomaszl@umk.pl, ORCID: 0000-0002-0458-4934

\* Artykuł powstał przy wsparciu finansowym projektu badawczego „Gospodarstwa domowe w czasach koronawirusa. Praca zawodowa, edukacja i wsparcie w warunkach niepewności”, który był realizowany na podstawie grantu Narodowego Centrum Nauki przyznanego zespołowi badawczemu Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie w konkursie OPUS 20 nr 2020/39/b/HS5/03121.

wskazać na samotność przepracowanych i niedocenianych nauczycieli wobec niewydolnego systemu. Miał więc pokazać, jak w otwierającym cytacie, że system nie działa, że szkoła nie istnieje. To kusząca konstatacja, gdy Najwyższa Izba Kontroli (2021, s. 8) wskazuje na brak systemowego podejścia do wdrażania zdalnego nauczania, a dominującą kategorią w badaniach staje się „brak”: szacunku, wynagrodzenia, wsparcia (Dobkowska, Zielińska, Żytko 2024). Jednak mimo wszystkich niedostatków szkoła nie jest (jeszcze?) ziejącą dziurą. Edukacja wciąż funkcjonuje, choć w niewystarczającym stopniu realizuje przypisywane jej funkcje i cele.

Nieoczekiwanie ten bardziej zniuansowany obraz polskiego systemu edukacji pozwoliła zarysować analiza „jakości życia w pracy” wpisanej w pandemiczne pamiętniki nadesłane przez nauczycieli. Snute przez pamiętnikarzy narracje analizujemy na dwóch poziomach. Odpowiadają one głównym celom tego tekstu. Pierwszym, pierwotnym dla naszych zamierzeń, jest próba rekonstrukcji doświadczenia warunków pracy nauczycieli w kryzysie pandemii. Drugim, który wyłonił się już w trakcie analizy, jest kontekst instytucjonalny: rola szkoły jako organizacji w kształtowaniu jakości życia w pracy. Na pierwszym zatem, indywidualnym i subiektywnym poziomie, to opowieść o pandemicznej codzienności, o życiu i pracy w nowych warunkach. O zamknięciu szkół i zamknięciu w domach, o rzuceniu w wir cyfrowej rewolucji bez narzędzi, bez przygotowania, z prywatnym laptopem i publicznym poczuciem obowiązku. O niepewności i strachu, tak pandemicznych, jak i czysto materialnych, bo pandemia zabrała nadgodziny, dodatki, a nawet całe etaty. O sensie i satysfakcji rozpaczliwie i z wielkim wysiłkiem łapanych w czasie lockdownu. To opowieść zbieżna z historiami przedstawicieli innych zawodów pomocowych, na co wskazujemy w tekście poświęconym „jakości życia w pracy” pracowników pomocy społecznej, edukacji i służby zdrowia (Lepczyński, Karwacki, Felczak, Leszniewski 2025).

Jest jednak drugi poziom, intersubiektywny i systemowy. Badanie, które w założeniu miało skupić się na dobrostanie nauczycieli jako pracowników, wskazało na głębsze, strukturalne problemy trapiące szkołę. Z analizy pamiętników wyłania się dualna struktura systemu edukacji. Niedofinansowany, niewydolny i nieprzystający do nowoczesności, jak się wydaje, funkcjonuje głównie dzięki osobistemu zaangażowaniu tworzących go ludzi. „Szkoła nie istnieje, istnieją nauczyciele”, alarmują pamięt-

nikarze. A więc jest coś, co zapełnia „brak”. To nauczyciele i ich wysiłek pozwalają funkcjonować dysfunkcjonalnej instytucji. To ich prywatne zasoby — czas, zdrowie, zaangażowanie — kompensują systemowe braki, wypełniają niedostatki w gmachu polskiej szkoły. Tworzą w istocie alternatywny system nieformalny, uzupełniający braki tego formalnego. Budują nieformalną szkołę działającą dzięki poświęceniu nauczycieli i czyniącą dysfunkcjonalne funkcjonalnym, a przestarzałe nowoczesnym. Szkołę wyrosłą na deficytach formalnego systemu i żywiącą się wypadającym z niego „resztkami” w postaci wakatów, nadgodzin i popytu na korepetycje.

Na podstawie analizowanego materiału wskazujemy, że indywidualne zasoby nauczycieli wykorzystywane są do kompensowania niedostatków instytucjonalnych w edukacji. Mechanizm ten przyjmując charakter systemowy, stworzył alternatywny, nieformalny system edukacji obok systemu formalnego. Przez pryzmat jakości życia w pracy nauczycieli opisujemy układ tych dwóch splątanych systemów. Pytanie, na ile trwały jest to układ. Jak długo nauczyciele zdołają utrzymywać oba systemy, kiedy wyczerpie się ich paliwo, przez co obumrze oddolna szkoła, ujawniając pusty szkielet szkoły oficjalnej. Pamiętniki sugerują, że zasobów jest coraz mniej, a paliwo jest na wyczerpaniu: pandemia jawi się jako czas nadludzkiego wysiłku, ogromnej pracy dla podtrzymania działania edukacji. Pracy, która nie została wynagrodzona i która znacznie nadweryżyła osobiste zasoby pracowników. Ta perspektywa pozwala lepiej zrozumieć procesy mające miejsce w systemie instytucjonalnym polskiej edukacji oraz decyzje środowiska nauczycielskiego.

### JAKOŚĆ ŻYCIA W PRACY

Punktem wyjścia do analizy materiału empirycznego był autorski koncept „jakość życia w pracy” (Karwacki 2023; por. Lepczyński, Karwacki, Felczak, Leszniewski 2025). Naszym zamiarem było odkrywanie konsekwencji wykonywanej pracy dla jakości życia jednostki (por. WHO 1995), gdzie sfera pracy przenika się z innymi wymiarami życia (i dobrostanu) człowieka. Jakość życia w pracy rozumiemy więc jako spostrzeżenie przez jednostkę własnego zadowolenia z pozycji, doświadczeń i konsekwencji związanych z wykonywaną pracą w kontekście kultury i syste-

mów wartości akceptowanych przez społeczeństwo, w jakim ona żyje, oraz w relacji do jej potrzeb, celów życiowych, oczekiwań, zainteresowań. Wychodząc od operacjonalizacji pojęcia jakości życia Roberta A. Cummins'a (1995; 1996), wskazujemy na siedem domen jakości życia w pracy: dobrostan emocjonalny, zdrowie, relacje rodzinne i społeczne, zabezpieczenie materialne, poczucie pewności i bezpieczeństwa, funkcjonowanie w społeczności oraz inne formy aktywności. Wszystkie te domeny traktujemy jako pola poddawane wpływowi pracy zawodowej (zob. obszerny opis w: Lepczyński, Karwacki, Felczak, Leszniewski 2025).

W naszym ujęciu nie rościmy sobie prawa do wykazania, jaka jest zobiektywizowana jakość życia człowieka i co o niej decyduje. Chcemy jednak uchwycić, a dzięki konstruktowi jakości życia w pracy ustrukturyzować, doświadczanie różnych aspektów funkcjonowania w konkretnym środowisku pracy w kontekstach jakości życia jednostki (jak ona postrzega wpływ pracy na różne aspekty swojego życia), a także szerzej — w wymiarze instytucjonalnym i organizacyjnym. Możliwość przejścia od subiektywnej, indywidualnej narracji do intersubiektywnego obrazu funkcjonowania jednostki w określonym systemie uważamy za dużą zaletę metody pamiętnikarskiej i przyjętej tu ramy analizy.

## DWA SYSTEMY

Perspektywę jakości życia w pracy, pozwalającą ujmować doświadczenie zawodowe nauczycieli na poziomie jednostkowym, uzupełniamy ujęciem systemowym. Struktura organizacyjna szkoły to z jednej strony formalna organizacja — układ czynników: klasy, personel, prawa i zobowiązania, powołane ciała, organizacje, co znajduje wyraz w oficjalnej dokumentacji. Z drugiej strony to układ nieformalny i dynamiczny — reakcja na powiązanie z formalną organizacją, dyscyplinę i kontrolę społeczną — wyrażony w nieformalnych więziach, rolach, wymianie zasobów i praktykach radzenia sobie z instytucjonalną presją. Te dwa systemy, formalny i nieformalny, wzajemnie się warunkują lub uzupełniają — zależnie od zadań przypisanych danej instytucji (por. Znaniecki 2001, s. 102–114; Jackson 1968, s. 30–31; 105–110).

Dla zrozumienia mechaniki systemu formalnego istotne jest zauważenie działań pozorujących realizację zadań podtrzymujących trwanie in-

stytucji, ale w praktyce opartych na czynnościach, „które ze względu na swoje najważniejsze cechy są inne, niż na to wyglądają” (Lutyński 1990, s. 105). Jan Lutyński wskazuje na szeroką gamę działań pozornych: naśladowcze, wykonywane „na pokaz”, ceremonialne, służące za pretekst do podejmowania innych działań, działania asekuracyjne i prowokacyjne, nieudolne (gdy rezultat odbiega od określonego wzoru) czy wykonywane jedynie formalnie, „na papierze”. To także działania niespełniające swoich założonych funkcji, wbrew interesom i wiedzy tych, dla których są wykonywane. Lutyński podkreśla tu, że „wykonuje się je z myślą o tym, aby osiągnąć jak największe korzyści przy jak najmniejszym nakładzie kosztów” (Lutyński 1990, s. 106). Działania pozorne podejmowane w wymiarze organizacyjnym i instytucjonalnym przekładają się na pogarszające się warunki pracy pedagogów. Dotyczy to zarówno niskiej opłacalności wykonywania zawodu (por. OECD 2025), jak i przeciążenia obowiązkami oraz wypalenia zawodowego. Działania pozorne w sektorze edukacji oznaczają brak instytucjonalnej zdolności do stawienia czoła różnorodnym ryzykom, na czele z pandemią. Konieczność ratowania systemu spada w głównej mierze na barki samych nauczycieli (Dymecka i in. 2024).

Na podstawie analizy doświadczania jakości życia w pracy rekonstruujemy funkcjonowanie dwóch systemów edukacji, ich współzależność, warunki, które wyzwalają pozorność podejmowanych działań, a także konsekwencje współistnienia dwóch porządków — formalnego systemu i jego osadzenia w nieformalnym, dynamicznym zbiorze praktyk z centralną rolą nauczycieli.

#### WARUNKI PRACY NAUCZYCIELI

Pandemia COVID-19 ujawniła strukturalne niedostatki i problemy związane z jakością życia zawodowego nauczycieli. W polskim kontekście pandemia zadziałała jak soczewka skupiająca wcześniej istniejące napięcia, frustracje i nierówności. W badanych wypowiedziach nauczycieli dominującą kategorią staje się „brak” — brak wsparcia, autorytetu, szacunku, odpowiedniego wynagrodzenia, współpracy zespołowej czy wyposażenia. To właśnie poczucie niedoboru, a nie nadmiaru konstytuuje ich codzienność zawodową (Dobkowska, Zielińska, Żytko 2024; Buchner,

Wierzbicka 2020; Pyżalski, Poleszak 2022; por. Paczuska 2025) i wskazuje na systemowy wymiar problemów. Znamienne, że na aktualności nie tracą wciąż wskazane na początku wieku cechy tożsamości zawodowej nauczycieli (Kwiatkowska 2005, por. Dobkowska, Zielińska, Żytko 2024): wyalienowanie, frustracja, uwikłanie w terażniejszość, zniewolenie powinnością i dominacja standardu przedmiotowego. Cechy te definiują kondycję zawodową i wpływają na subiektywne poczucie jakości życia.

Pandemia jeszcze pogorszyła warunki pracy nauczycieli. NIK (2021) wskazuje, że zdalne nauczanie negatywnie wpłynęło na jakość kształcenia, pogłębiło nierówności edukacyjne i pogorszyło kondycję psychofizyczną uczniów oraz nauczycieli. Brak systemowego podejścia do nauczania zdalnego objawił się w niewystarczającym wsparciu technologicznym, merytorycznym i psychologicznym oraz nieadekwatnym finansowaniu potrzeb sprzętowych, co spowodowało wzrost stresu zawodowego, zaburzenie równowagi między życiem prywatnym a zawodowym, przeciążenie pracą, obniżenie jakości relacji zawodowych (Buchner, Wierzbicka 2020; Pyżalski, Poleszak 2022).

Krytyczna ocena sytuacji nauczycieli i funkcjonowania szkolnictwa pojawia się w badaniach środowiska pedagogicznego (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013; Klus-Stańska 2011a, 2011b; Kwieciński 1986; Śliwerski 2009). Krytykowany na przestrzeni lat brak decentralizacji systemu oraz pozory jego demokratyzacji wpływają na funkcjonalność edukacji prowadzonej na różnych poziomach kształcenia, a także na pozycję zawodową nauczycieli (por. Śliwerski 2015, s. 40). Działania pozorne podejmowane w wymiarze organizacyjnym i instytucjonalnym przekładają się na pogarszające się warunki pracy pedagogów (Strutyńska, Gralewski, Lebuda 2016; Dobrzyniak, Strutyńska 2024). Konsekwencje systemowych słabości i niedomagań znajdują wyraz w wypaleniu zawodowym i obniżonej motywacji środowiska nauczycielskiego (Pyżalski, Merecz 2010; Dymecka i in. 2024). Liczne pedagogiczne prace dotyczące funkcjonowania w roli nauczyciela skłaniają do stawiania socjologicznych pytań związanych z demaskacją systemowej pozorności i rytualizmu, które w warunkach pandemicznego kryzysu czynią omawiane w tekście kwestie jakości życia w pracy jeszcze bardziej dostrzegalnymi i bolesnymi w skutkach dla nauczycieli.

## MATERIAŁ BADAWCZY I METODY ANALIZY

Materiał poddany analizie został zebrany przez Instytut Gospodarstwa Społecznego SGH oraz Instytut Socjologii UMK w Toruniu w ramach ogólnopolskiego konkursu pamiętnikarskiego „Życie codzienne w czasach koronawirusa” (w dwóch falach: marzec–lipiec 2020 roku oraz listopad 2020–kwiecień 2021 roku; nadesłano ponad 700 pamiętników; zob. Felczak, Błędowski, Kubicki 2024). Projekt badawczy zyskał aprobatę Komisji Etycznej SGH. Laureaci konkursu otrzymali nagrody pieniężne. W drugiej fali badania konkurs pamiętnikarski patronatem objął Związek Nauczycielstwa Polskiego. Ponadto między grudniem 2022 a marcem 2023 roku przeprowadzono 18 wywiadów pogłębionych z pracownikami instytucji publicznych, głównie z sektorów edukacji, pomocy społecznej, służby zdrowia i samorządu terytorialnego. Scenariusz wywiadu zakładał rekonstrukcję doświadczenia pandemii z trzech perspektyw: pracowniczej (wyzwania, specyfika pracy), klientów (oczekiwania, potrzeby) oraz instytucjonalnej (zmiany funkcjonowania i ich trwałość). Na potrzeby przedstawionej tu analizy wykorzystano 57 pamiętników nauczycieli (w tym cztery napisane przez dyrektorów placówek) oraz cztery wywiady. Spośród tych 61 dokumentów 57 zostało stworzonych przez pracowników sektora publicznego, w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych pracowało 59 osób (oprócz tego jeden pamiętnikarz pracował w przedszkolu, jeden zaś w ośrodku opiekuńczo-wychowawczym).

Pamiętniki jako materiał badawczy lokują się pomiędzy obiektywizmem i subiektywizmem, relacjonowaniem faktów a refleksyjnością (Hyers 2018). Bogaty zestaw dokumentów dostarczających gęstego opisu to źródło wartościowego materiału o charakterze intersubiektywnym, co w znacznej mierze znosi pytania o zasadność traktowania ich jako źródło obiektywnej wiedzy (zob. Giza 1990). Wykorzystując pamiętniki do badania nauczycieli, sfeminizowanej grupy profesjonalistów, uciekamy przed jedną z większych bolączek wynikających z metody doboru ochotniczego: nadreprezentacją kobiet i osób z wyższym wykształceniem wśród uczestników konkursów diarystycznych (Alaszewski 2006; Enzenbach i in. 2019). Materiał pamiętnikarski traktujemy więc jako unikalną możliwość wglądu w doświadczenie codzienności — nawet jeśli pochodzi ono z okresu wyjątkowego czy ekstremalnego — badane z osobistej, subiektywnej

perspektywy obiektywizowanej przez wzięcie pod uwagę wielu przypadków. Wyniki analiz należy jednak traktować z ostrożnością, jednocześnie uznając je za zachętę do dalszych badań z wykorzystaniem innych metod wykraczających poza eksploracyjny i zsubiektywizowany charakter badań pamiętnikarskich, jak choćby studia oparte na wywiadach pogłębionych ukierunkowanych na jakość życia w relacji do pracy czy badania ilościowe z wykorzystaniem standardowych testów „well-being at work”. Skądinąd wartościowe byłyby międzynarodowe badania porównawcze, choćby z użyciem materiału pamiętnikarskiego.

Zestawienie dwóch metod jakościowych — nadesłanych pamiętników i zrealizowanych w ramach projektu badawczego wywiadów — pozwala uchwycić dynamikę przeżyć w dwóch wymiarach czasowych, tworząc komplementarny i pogłębiony obraz funkcjonowania nauczycieli w sytuacji kryzysu pandemicznego. Podobne połączenia metod wykorzystywano, z uwagi na ich potencjał, w badaniu doświadczeń jednostek i procesów społecznych (Kaiser-Grolimund i in. 2024; Wylegała 2022).

Transkrypcje wywiadów i pamiętniki zostały potraktowane jako równorzędne dokumenty i przanalizowane zgodnie z procedurą jakościowej analizy treści (Miles i in. 2014). Analiza rozpoczęła się od kodowania wstępnego w oparciu o przedstawione wymiary jakości życia w pracy. Z uwagi na specyfikę danych (spontaniczne narracje pamiętnikarzy wywołane przez organizatorów konkursu) nie wszystkie wymiary jakości życia w pracy znalazły pełen wyraz w materiale badawczym. W kolejnym kroku opracowaliśmy szczegółowe subkody na podstawie danych dla poszczególnych wymiarów jakości życia. Wykorzystywaliśmy także fragmenty zakodowane na potrzeby wcześniejszych analiz, zwłaszcza dotyczące instytucjonalnego wymiaru funkcjonowania w pandemii. Następnie wykonaliśmy analizę kategorii oraz wybraliśmy cytaty do egzemplifikacji w tekście (Berg, Lune 2012; Charmaz 2014). Wszystkie analizy wykonywaliśmy z użyciem programu MAXQDA. Cytowane pamiętniki oznaczone są cyfrą wskazującą pierwszą lub drugą edycję konkursu pamiętnikarskiego oraz numerem pamiętnika w pełnym zbiorze uzyskanym w danej edycji. A zatem [2/122] oznacza pamiętnik uzyskany w drugiej edycji i zapisany w zbiorze pod numerem 122. Wywiady oznaczone są literą W oraz numerem wywiadu w pełnym zbiorze 18 przeprowadzonych rozmów.

## JAKOŚĆ ŻYCIA W PRACY W DWÓCH SYSTEMACH EDUKACJI

## System formalny

Formalna część systemu edukacji w narracjach pamiętnikarzy nie jest w stanie efektywnie zareagować na kryzys, pogrążając się w chaosie i dezorganizacji. W konsekwencji sparaliżowana instytucja nie zapewnia adekwatnego wsparcia nauczycielom w obliczu pandemii.

Dezorganizacja i chaos. Szkołę jako instytucję opanowały w pandemii wszechogarniające chaos i dezorganizacja. Pracownicy oświaty nie wiedzieli: w jaki sposób będą pracować, jakie dostaną za to wynagrodzenie i wreszcie czy w ogóle będą mieli pracę. Niezrozumiałe były sposoby i skala odpowiedzi na pandemię, od zarządzania kryzysowego po programy wsparcia. Po pierwszej pandemicznej fali powtarzały się opinie o nieprzygotowaniu placówek do powrotu wirusa:

*Ten i tak niewydolny system zaczął się dławić — krytykuje [1/311].*

*Na razie jest chaos, nikt nie wie co dalej, czy mamy uczyć, jak... mnóstwo pytań, niewiele odpowiedzi [1/178].*

Z narracji wyłania się system, który nie istnieje. Z pandemią walczy nauczycielskie pospolite ruszenie, nie dzięki, ale pomimo obecności instytucji.

Brak wsparcia instytucjonalnego. Tymczasem nauczyciele oczekiwali wsparcia, ale pomoc była niewystarczająca. W obliczu cyfrowej rewolucji zostali pozostawieni sami sobie:

*Bez jakiegokolwiek przygotowania należało stanąć do walki z nowymi technologiami i w dodatku jeszcze robić swoje. Początki były koszmarne [2/51].*

System edukacji nie skorzystał z okazji do zwiększenia kompetencji cyfrowych nauczycieli. Uruchomione programy miały pilotażowy charakter lub ograniczony zasięg (por. MEN 2021). W narracjach pamiętnikarzy to sami nauczyciele zostali obarczeni zadaniem wdrożenia się do nowego trybu pracy.

Dyrektorzy również oczekiwali konkretnych wytycznych i procedur, ale ich nie otrzymywali. Jeśli pomoc nie jest potrzebna, to dzięki własnym zasobom szkoły:

*W rezultacie odpowiedzialność za najważniejsze decyzje została zrzucana na barki dyrektora — wskazuje [2/93].*

W tych rzadkich przypadkach realnego wsparcia najbardziej doceniana jest elastyczność ze strony przełożonych, co ukazuje skalę porażki systemu formalnego: nauczyciele oczekują pozostawienia im wolnej ręki, przestrzeni do działania. Oczekują więc porzucenia fasady i czasowego choćby uznania prawomocności działania w reżimie nieformalnym. O co nie jest łatwo, zwłaszcza w warunkach biurokracji obezwładniającej system edukacji jeszcze przed pandemią. Kolejnym problemem jest instytucjonalna nieufność. Pamiętnikarze wskazują, że muszą drobiazgowo się sprawozdawać, a we wszelkich sytuacjach spornych kuratoria, wizytatorzy, a nawet bezpośredni przełożeni staną po stronie ucznia i jego rodzica.

Jeśli system szkolnictwa próbował łączyć pandemiczne dziury, to w zakresie dostępności sprzętu komputerowego. Dostarczał go jednak raczej uczniom niż nauczycielom i w ograniczonym stopniu. Dominuje w pamiętnikach narracja o konieczności pracy na własnym, wysłużonym, zawodnym sprzęcie, bywało, że współdzielonym z całą rodziną. Program dofinansowań zakupu sprzętu w wysokości 500 zł odbierany jest z „nie-dowierzaniem i rozczarowaniem” [2/99] z uwagi na „symboliczną” kwotę wsparcia [2/87], którą trzeba wyłożyć z własnych środków, by później „wnioskować o łaskawy zwrot” [2/237]. Ten program najjaskrawiej ukazuje pozorność działań systemu formalnego w obliczu pandemii: skala interwencji była ogromna, wydatkowane środki niebagatalne, jednak ostateczny rezultat z punktu widzenia beneficjentów w najlepszym razie rozczarowujący:

*W grupach na Facebooku płacz miesza się z chichotem. [...] za te pięć stów mogłabym sobie zamówić co najwyżej zapas maści na hemoroidy i masaż tajski [2/35].*

### System nieformalny

Niewydolność pogrążonego w chaosie i pozorowanych działaniach systemu formalnego wpływa na jakość życia w pracy nauczycieli: zachwianie poczucia bezpieczeństwa pracowników edukacji, pogorszenie warunków pracy w sytuacji jej cyfryzacji, niski status społeczny oraz zaburzenie relacji stanowiących, zdaniem pamiętnikarzy, o sensie wykonywania zawodu nauczyciela. Funkcjonowanie systemu nieformalnego wiąże się z ponad-

przeciętnym zaangażowaniem i wysiłkiem narratorów, czego są oni w pełni świadomi.

Poczucie bezpieczeństwa. Stabilność systemu można traktować jako podstawę poczucia bezpieczeństwa osób w nim funkcjonujących. Samo zagrożenie zdrowotne nie jest dla nauczycieli niczym nowym: jeszcze przed pandemią szkoły mierzyły się z falami zachorowań na sezonowe infekcje. Koronawirus zmienia jednak skalę zagrożenia. Pandemia, groźna zwłaszcza dla starszych nauczycieli pracujących w skupiskach, obnażyła chaos i nieskuteczność środków ochrony. Pamiętnikarze czuli się bezbronni wobec zagrożenia.

Pamiętnikarze częściej niż o zdrowiu pisali o obawach materialnych: zatrudnieniu i wynagrodzeniu. W narracjach dostrzegalny jest znany z rynku pracy dualizm — stabilne etaty w publicznych szkołach kontra niepewne warunki w przedszkolach czy sektorze prywatnym. Młodzi nauczyciele pracujący na umowach czasowych lub o zastępstwo martwią się o ich przedłużenie. Często jest figura walki o uzbieranie pełnego etatu: nauczyciele zmuszeni są pracować w kilku placówkach, by osiągnąć pensum. W pandemii ten patchwork zaczyna się pruć:

*Byłem przekonany, że mi — jako pracownikowi administracji publicznej — nie grozi zwolnienie, a już na pewno nie do czerwca. Zacząłem się martwić, co będzie po wakacjach. Już w tym roku był nie lada problem, żeby zdobyć dla mnie i kilku innych nauczycieli pełen etat [1/60].*

W pandemii nauczyciele przestali wierzyć w stabilność systemu. Choć etaty i pensje zasadnicze zostały utrzymane, zniknęły dodatki: za nadgodziny, wychowawstwo, konsultacje, koła zainteresowań. To one pozwalały osiągnąć godziwą zapłatę — w pandemii wielu ją straciło. Jeszcze trudniejsza jest sytuacja tych, którym stałe wynagrodzenie wynikające z etatu nie przysługuje, a więc prekariuszy, którzy wobec odwołanych zajęć zostają z niczym.

W narracjach często pojawia się figura „nie narzekam” [1/353]. Co trzeci pamiętnikarz pisze wprost o niewielkich wynagrodzeniach, na co jednak „nie narzeka”, bo pensja przychodzi terminowo, bo inni mają gorzej, bo zarobki partnera są wyższe, wreszcie — bo bywało gorzej. Materialną deprivację pokazują opisy życia „od pierwszego do pierwszego”, oszczędzania i rezygnacji z własnych potrzeb na rzecz rodziny:

*Kupiłam dzieciom buty na wiosnę. Ta kwota to jedna szóstka mojej pensji. Już pierwszego martwię się, co będzie ostatniego. Głupia baba [2/5].*

W wielu pamiętnikach pojawia się motyw dorabiania: nadgodziny, ko-repetycje, praca w różnych placówkach. Konieczność uzupełniania pensji odbiera nauczycielom czas dla siebie i bliskich. Pandemia wymusiła elastyczność: zmiany trybu pracy, reorganizację placówek, nowe zadania. Nauczyciele nie wiedzieli, jak i kiedy będą pracować — to potęgowało niepewność.

Warunki pracy zdalnej. Praca zdalna, wymagająca nabycia nowych umiejętności, porzucenia rutyny, przeorganizowania życia także w wymiarze prywatnym, w narracjach pamiętnikarskich oznacza duże obciążenie. Uczniowie piszą, dzwonią, dopytują, domagają się uwagi, wsparcia, pomocy. Pamiętnikarze wskazują, że zaangażowanemu pedagogowi trudno zachować cyfrową higienę. Zaufanie i bliskość buduje się przecież na dostępności. Ta staje się jednak nieznośnym ciężarem, z którym nauczyciele próbują walczyć:

*Nie miałam prywatnego życia. Byłam „w pracy” po 10–12 godzin na dobę [...] Mimo wyznaczonych godzin uczniowie odsyłali prace, jak im się podobało (nawet o 23) [2/99].*

Status społeczny. Z pamiętników wyłania się obraz niskiego statusu społecznego nauczycieli budowany zarówno na czynnikach wewnętrznych (poczucie uprzedmiotowienia), jak i zewnętrznych (reakcje otoczenia), co skutkuje bolesną autodiagnozą:

*Ukończyłam studia wyższe, dwie podyplomówki, studium teatralne. Patrę na siebie jak na życiowego nieudacznika. Aspiracje są, tylko możliwości małe. Chciałabym normalnie żyć: pójść do kina, teatru, kupić dobre książki, płyty [...], iść do restauracji, pojechać w ciekawe miejsce..., ubrać się jakoś przyzwoicie, opłacić dzieciom naukę języka [1/17].*

Uprzedmiotowienie opiera się nie tylko na niskich płacach i prekarnym położeniu, bo jeśli — jak pisze [2/134] — „w szkole się nie pracuje, jest się tylko niewolnikiem”, to kluczem jest raczej brak sprawczości, podmiotowości i zaufania, zarówno w obliczu zmian systemowych, jak i spraw przyziemnych:

*Zabawne jest życie nauczyciela. Decydują o tobie cały czas, z prędkością światła, a ty nie masz nic do gadania [2/235].*

A do tego dochodzi poczucie niemożności krytyki i buntu, wyrażane nawet wkrótce po nauczycielskim strajku. Znamienne, że pretekstem do gorzkich spostrzeżeń jest także kwestia nauczycielskich szczepień. Na pierwszy rzut oka: przykład priorytetowego traktowania pracowników oświaty, a w narracjach pamiętnikarzy: koronny dowód na ich podrzędny status. Nauczyciele szczepieni są najgorszym dostępnym preparatem, traktowani jak „króliki doświadczalne”, a całe przedsięwzięcie ma być tylko „argumentem propagandowym”. Wątpliwości wobec szczepień wyrastają właśnie z poczucia niższości: nauczyciele wszystko mają gorsze, a więc i szczepionki:

*[...] postanowili nas zaszczepić, nawet w rejestracji pani się śmiała, że Zenkiem. Nie biję piany, przyzwyczałam się, że moje spodnie mają dwa paski<sup>1</sup> że w mojej pracy nie ma artykułów biurowych, choć to po części praca biurowa. Wszystko mi jedno. Straciłam nadzieję [2/111].*

Narracje pokazują błędne koło pogardy: nauczyciele pozbawieni szacunku i wpływu godzą się na złe traktowanie, co jeszcze utrwala ich niski status:

*Podobno prawo nie działa wstecz, ale nie w stosunku do masy nauczycieli, którzy, wstyd się przyznać, zgodzili się na wydłużenie lat pracy i siedzą cicho, jakby społeczeństwo miało rację, nazywając ich darmozjadami i nierobami [2/174].*

W rezultacie nauczyciele stają się równie bezlitośni w ocenach własnego środowiska, co gardzący nimi rodzice i postronni ludzie. Tu nie ma miejsca na wzniosłe opowieści o pedagogicznym prometeizmie w dobie epokowego kryzysu:

*Ostatecznie nikt nie chce być frajerem. Wyrobnikiem, bądź niewolnikiem tym bardziej. Nawet jeśli jest idealistą i kocha uczyć — konstatuje [1/127].*

Relacje. Pamiętnikarze sens i dowód własnej wartości znajdują przede wszystkim w uczniu, w drugim człowieku. To dzięki nawiązaniu relacji można zainteresować młodych, dotrzeć do nich, a więc: wykonać pedagogiczne zadanie. Pandemia takiej relacji zagraża. Niszczy wzajemne zaufanie, gdy nauczyciel wchodzi w rolę śledczego, „tropiąc wciąż przekręty uczniów” chcących ulżyć sobie w szkolnych obowiązkach [2/138]. Wystawia też szkołę na „nieustanną hospitację” [2/87] ze strony rodziców

<sup>1</sup> Odniesienie do oryginalnego dresu firmy Adidas, na którym są trzy paski.

mających wygórowane albo sprzeczne wymagania, postrzeganych często jako niewdzięczni i odreagowujący właśnie na nauczycielach swoje problemy.

Drugą stroną medalu są narracje o wzmocnionych relacjach, gdy w obliczu kryzysu podopieczni wręcz garną się do nauczycieli. Zaufanie budowane w pandemii to jednak dodatkowa, nierutynowa praca, wykonywana poza systemem formalnym. Jak podkreśla [1/17], „kosztowało mnie to czasami ogrom pracy, ale było warto”.

Podobnie — jako słodko-gorzkie — jawią się w narracjach relacje ze współpracownikami. Przytłoczeni problemami pamiętnikarze zaczynają dostrzegać niesprawiedliwości: kto ma więcej godzin, kto więcej zarabia, kto ma mniej obowiązków. „Zaczynam się dystansować od nauczycieli klas 4–8. Uważam, że mają za dobrze” — stwierdza [2/235]. Linii środowiskowych podziałów jest więcej: podział pokoleniowy, polityczny, wokół wspomnianych już szczepień. Pobrmiewają też echa niezabliźnionych konfliktów powstałych podczas nauczycielskiego strajku, jakby pandemia tylko utrwałała powstałe wówczas pęknięcia. Trudno je zasklepić, skoro brakuje zawodowej solidarności, skoro tak dużo jest wspomnianej pretensji wobec całego środowiska. Choć rację może mieć dyrektor [2/93], który winę dostrzega w systemie zbudowanym nie na relacjach, ale transakcjach. Nie na wspólnocie, ale konkurencji:

*Po przekształceniu szkoły w podstawówkę, po licznych zwolnieniach nauczycieli w mojej szkole pozostali nieliczni, raczej jest więc między nami konkurencja niż przyjaźń. Konkurujemy ze sobą w zasadzie o wszystko: o godziny dodatkowe — wszyscy co zostali mają bardzo wysokie kwalifikacje, każdy może uczyć różnych przedmiotów, prowadzić te same zajęcia, w przypadku kiedy tych godzin brak i każda jest na przysłowiową wagę złota, czy raczej etatu, trudno jest o dobre relacje czy przyjaźnie. My po prostu ze sobą pracujemy, ale o jakichś relacjach trudno jest mówić [1/17].*

Nic dziwnego więc, że w relacjach z przełożonymi, których uznać można za namiestników tego systemu, o wiele częściej pojawiają się negatywne niż pozytywne nuty. W opowieściach nauczycieli dyrektorzy są nieufni, brak im empatii, wymagają entuzjastycznego podejścia do nowych obowiązków mimo niekorzystnych zmian.

W tych warunkach na uwagę zasługują momenty, w których relacje koleżeńskie stają się opoką, pozwalają odnaleźć się w chaosie i przetrwać

trudny czas. Gdy system nie działa lub zupełnie kapituluje, to właśnie relacje sprawiają, że nauczyciele mogą dalej wykonywać swoje obowiązki. Nieformalna pomoc informatyczna, wymiana materiałów i metod, wzajemne konsultacje i wsparcie nieomal terapeutyczne — wszystko to sprawia, że pojawia się tęsknota za ponowym spotkaniem i radość z niego.

Świadomość zaangażowania. W obliczu paraliżu systemu formalnego wzrosła rola systemu nieformalnego. Nauczyciele, korzystając z własnych zasobów, uzupełniali braki: szkolili się, kupowali sprzęt, budowali relacje, podejmowali dodatkową pracę. Wyrażna w narracjach jest świadomość własnego ponadprzeciętnego zaangażowania wyrastającego z misyjności zawodu. Pamiętnikarze sygnalizują, że podtrzymywanie formalnej części systemu jest dla nauczycieli dużym obciążeniem. Ponadto dostrzegalne są rozterki i siłowanie się z własnym oddaniem sprawie: bo ma ono swoją cenę. To właśnie poczucie misji sprawia, że [2/125] „pisze po nocach wciąż nowe scenariusze zajęć, kosztem własnego zdrowia i ryzykując rozpadem związku”. I pozwala mu stwierdzić w podobnym kontekście: „ale nie narzekam. Jest dobrze. Mogę pracować dużo, byleby był w tym jakiś sens” [2/195].

Pandemia osłabiła to, co czyni zawód nauczyciela wartościowym: relacje, kreatywność, jakość edukacji:

*Przez ten cały czas pracy zdalnej nie czułem, że coś robię. Nie czułem tego, że moja praca przynosi rezultaty. Nie da się tego wyczuć od dzieci na odległość. Mówiąc wprost, czułem się mało potrzebny, a wiadomo, że potrzeba samorealizacji jest dla ludzi ambitnych bardzo ważna [1/60].*

Satysfakcję zastępują lęk, zmęczenie i frustracja. Nauczyciele pytają o granice własnych zasobów — to pytanie powinien zadać sobie także system formalny.

## PODSUMOWANIE

Analiza pamiętników i wywiadów ukazuje dwa równoległe systemy edukacyjne: formalny, oparty na strukturach prawnych i zasobach publicznych, oraz nieformalny — oddolny, tworzony przez nauczycieli i pracowników edukacji. Jeśli więc pamiętnikarze ponuro konstatują, że szkoła nie istnieje, a system nie działa, to mają na myśli kapitulację systemu formalnego. To on odpowiada za powtarzające się w relacjach wątki chaosu

i dezorganizacji opanowującej szkoły. To on nie jest w stanie właściwie zareagować na pandemiczny kryzys, zreorganizować się i zapewnić zasoby niezbędne do efektywnego działania. Pamiętnikarze w swych narracjach przedstawiają się jako współtwórcy nieformalnego systemu, przez który reorganizują działalność edukacyjną i, czerpiąc z indywidualnych zasobów, rekompensują braki formalnej organizacji.

System formalny, oparty na strukturach prawnych i zasobach publicznych, ujawnia w pandemii swoją niewydolność. Biurokratyzacja blokuje elastyczność, brakuje wytycznych i zasobów. Programy wsparcia, choć efektowne, są niewystarczające. Instrukcje z góry nie pomagają nauczycielom, a czasem ich działania wręcz paraliżują — to działania pozorowane. System nieformalny tworzą sieci prywatnych relacji oraz działania pracowników systemu edukacji oparte na ich indywidualnych zasobach: sprzętowych, czasowych czy emocjonalnych. Pozwala to egzystować nauczycielom w dysfunkcyjnym systemie formalnym, kompensując jego braki, a nawet podtrzymując jego funkcjonowanie. W obliczu kryzysu system nieformalny w pełni ujawnił swoją skuteczność, ale i ograniczenia wynikające z limitowanych zasobów. Niską jakość życia w pracy wskazaną przez pamiętnikarzy należy odczytywać właśnie jako koszt funkcjonowania tego systemu nieformalnego podtrzymującego lub miejscami zastępującego niewydolny system formalny.

Solidarność nauczycieli, zamiast być fundamentem nowoczesnego szkolnictwa, jest jednym z cienkich plastrów na systemowe braki. Pozostałe to czas, wysiłek i wyrzeczenia pracowników edukacji: wakacje, z których zrezygnowali, zakupy, które odłożyli, prywatny sprzęt, na którym pracują. System formalny żeruje na zasobach nauczycieli i rodziców, by podtrzymać swoje funkcjonowanie (por. Kolber 2022, s. 33).

To, jak istotny jest system nieformalny, można dostrzec, gdy go zabraknie. W pierwszych tygodniach pandemii, w czasie lockdownu, system formalny nie był w stanie utrzymać ciągłości działania. Podtrzymywanie jego funkcji zależało w pełni od systemu nieformalnego: nauczycieli oddolnie, na własną rękę, organizujących lekcje zdalne. Pamiętnikarze wskazują, że tam, gdzie zabrakło zaangażowania i ponadnormatywnego wysiłku nauczycieli, przez kilka tygodni lekcje odbywały się w ograniczonym zakresie bądź w ogóle ich nie było. System edukacyjny zamierał dopiero wobec braku jego nieformalnego komponentu.

Współistnienie dwóch systemów może sugerować zawodową solidarność i samoorganizację, ale narracje pamiętnikarzy podkreślają osamotnienie nauczycieli wobec pandemii, cyfrowej rewolucji, absurdalnych przepisów i braku wsparcia. Oczekuje się od nich zaangażowania, podczas gdy sami nie otrzymują troski ani uznania. Ta samotność w połączeniu z niską jakością życia w pracy relację między systemem formalnym a nieformalnym każe nazwać nie symbiotyczną, ale pasożytniczą. O symbiozie moglibyśmy powiedzieć, gdyby oddolny system nieformalny stanowił dodatek wzbogacający system formalny. Tymczasem system nieformalny jest odpowiedzią na dysfunkcje systemu formalnego, rodzajem adaptacji. System formalny adaptuje się do nowej sytuacji także poprzez działania pasożytnicze drenujące indywidualne zasoby nauczycieli. Za takie działania należy uznać niskie wynagrodzenia, prekaryzację, zmuszanie do nadgodzin czy pracy w kilku placówkach, brak dostępu do służbowego sprzętu i wyposażenia. Zasoby indywidualne pozwalają zmniejszać inwestycje systemu formalnego. Powstaje zakłęty krąg adaptacji: dysfunkcje systemu formalnego kompensowane są przez system nieformalny, co skłania do dalszych oszczędności i działań pozornych pogłębiających słabość całego układu.

W tym kontekście protesty nauczycielskie należy odczytywać jako nieudane próby wyjścia z kręgu adaptacji i zwracanie uwagi, że system formalny utrzymywany jest przy życiu dzięki zasobom indywidualnym kosztem niskiej jakości życia w pracy. Dzięki pasożytnictwu podtrzymuje swoje funkcjonowanie, oddalając strukturalne reformy i utrudniając diagnozę jego realnego stanu.

Opisywane zjawiska nie są wyłącznie skutkiem pandemii. System formalny już wcześniej był w złym stanie: niedoinwestowany, kadrowo osłabiony, dezorganizowany reformami. Warunki pracy nauczycieli były trudne, a protesty wybuchły jeszcze przed pandemią. Koronawirus nie ujawnił nowych problemów, lecz je pogłębił. Choć dopiero pamiętniki nauczycielskie w pełni ukazują funkcjonowanie i współzależność systemów formalnego i nieformalnego, fakt ten sygnalizowaliśmy wcześniej w tekście dotyczącym szerzej rozumianych *helping professions*, a więc pracowników pomocy społecznej i ochrony zdrowia (Lepczyński, Karwacki, Felczak, Leszniewski 2025). Można zaryzykować tezę, że opisywana tu pasożytnicza zależność ma miejsce w innych sektorach sfery budżetowej, które

z powodu niedofinansowania odwołują się do indywidualnych zasobów pracowników i obywateli.

Pasożytnicza relacja między systemami edukacyjnymi rodzi pytanie o trwałość układu. Pandemia poważnie naruszyła system nieformalny. Kolejny kryzys może wyczerpać zasoby nauczycieli i sparaliżować cały system edukacji. W świetle analizowanych narracji i literatury naukowej wyłania się obraz systemu edukacyjnego, który funkcjonuje dzięki nadzwyczajnemu wysiłkowi jednostek, a nie dzięki stabilności struktur. Jakość życia w pracy nauczycieli, będąca nie tylko wskaźnikiem dobrostanu, ale także warunkiem trwałości instytucji edukacyjnej, wymaga pilnej rewizji polityk publicznych. Bez systemowego wsparcia, uznania i odbudowy relacji szkoła jako przestrzeń społeczna może utracić zdolność do regeneracji i rozwoju.

## BIBLIOGRAFIA

- Alaszewski Andy, 2006, *Using Diaries for Social Research*, Sage, London.
- Berg Bruce L., Lune Howard, 2012, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Pearson, Boston.
- Buchner Anna, Wierzbicka Maria, 2020, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*, Fundacja Centrum Cyfrowe, Warszawa ([https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport\\_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf) [dostęp: 24.09.2025]).
- Charmaz Kathy, 2014, *Constructing Grounded Theory*, Sage, London.
- Cummins Robert A., 1995, *On the trail of the gold standard for life satisfaction*, „Social Indicators Research”, 35, s. 179–200 (<https://doi.org/10.1007/BF01079026>).
- Cummins Robert A., 1996, *The domains of life satisfaction: an attempt to order chaos*, „Social Indicators Research”, 38, s. 303–332 (<https://doi.org/10.1007/BF00292050>).
- Dobkowska Joanna, Zielińska Anna, Żytka Małgorzata, 2024, *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (<https://doi.org/10.31338/uw.9788323565949>).
- Dobrzyniak Marta, Strutyńska Elżbieta (red.), 2024, *Nauczyciel w czasach wyzwań i niepewności*. Wydawnictwo SGGW, Warszawa.
- Dudzikowa Maria, Knasiecka-Falbierska Karina (red.), 2013, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Impuls, Kraków.
- Dymecka Joanna, Gerymski Rafał, Walczak Radosław B., Jania Aleksandra, 2024, *The effect of risk of contracting and fear of COVID-19 on burnout and job satisfaction in Polish teachers*, „Current Issues in Personality Psychology”, 12(4), s. 234–242 (<https://doi.org/10.5114/cipp/185864>).

- Enzenbach Cornelia, Wicklein Barbara, Wirkner Kerstin, Loeffler Markus, 2019, *Evaluating selection bias in a population-based cohort study with low baseline participation: the LIFE-Adult-Study*, „BMC Medical Research Methodology”, 19: 135 (<https://doi.org/10.1186/s12874-019-0779-8>).
- Felczak Joanna, Błędowski Piotr, Kubicki Paweł, 2024, *Memoirs collected in the competition “Daily life in the time of coronavirus”*, Zenodo (<https://doi.org/10.5281/zenodo.14032339>).
- Giza Anna, 1990, *Biografia jako fakt empiryczny i kategoria teoretyczna*, w: Jan Włodarek, Marek Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Poznań.
- Hyers Lauri L., 2018, *Diary Methods: Understanding Qualitative Research*, Oxford University Press, Oxford–New York.
- Jackson Philip W., 1968, *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Kaiser-Grolimund Andrea, Schwind Bettina, Kämpfen Laura, Morgan Anna L., Spitalè Giovanni, Biller-Andorno Nikola, Merten Sonja, 2024, *Soliciting diaries for “real-time” insights into the COVID-19 pandemic: methodological reflections on using digital technologies to engage the public*, „International Journal of Public Health”, 69: 1606912 (<https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1606912>).
- Karwacki Arkadiusz, 2023, „Jakość życia w pracy w Polsce. Stan, problemy, wyzwania”, *Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń* [niepublikowany maszynopis].
- Klus-Stańska Dorota, 2011a, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy — w którym kierunku zmierza szkoła?*, w: Janusz Surzykiewicz, Marek Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej — społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Naukowe UE, Łódź.
- Klus-Stańska Dorota, 2011b, *O pozorach zmiany w edukacji początkowej. Inspiracje nowej socjologii oświaty, konstruktywizmu psychologicznego i antropologii organizacji*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1, s. 49–71.
- Kolber Magdalena, 2022, *Private supplementary tutoring as an example of controversial practice in the field of education. New contexts and analyses*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2, s. 27–36 (<https://doi.org/10.34767/PP.2022.02.02>).
- Kumpikaitė-Valiūnienė Vilmantė, Duobienė Jurga, Liubinienė Vilmantė, Kasperiušienė Judita, Tandzegolskienė Ilona, 2021, *Impact of institutional support on educators’ subjective well-being during the transition to virtual work due to COVID-19 lockdown*, „Journal of Management & Organization”, 27(6), s. 1150–1168 (<https://doi.org/10.1017/jmo.2021.60>).
- Kwiatkowska Henryka, 2005, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kwieciński Zbigniew, 1986, *Szkoła jako ćwiczenie w kulturę pozornego wysiłku: studium przypadku*, Jabłonna.
- Lepczyński Krzysztof, Karwacki Arkadiusz, Felczak Joanna, Leszniewski Tomasz, 2025, *Służby w kryzysie a odporność państwa. „Jakość życia w pracy” przedstawicieli wybranych zawodów pomocowych w pandemii Covid-19 w świetle pamiętników*, „Studia Socjologiczne”, 4, s. 155–184 (<https://doi.org/10.24425/sts.2025.157349>).

- Lutyński Jan, 1990, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- MEN, 2021, *Podsumowanie roku szkolnego 2020/2021*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, gov.pl (<https://www.gov.pl/web/edukacja/podsumowanie-roku-szkolnego-20202021>) [dostęp: 24.09.2025]).
- Miles Matthew B., Huberman A. Michael, Saldaña Johnny, 2014, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, SAGE, Thousand Oaks.
- NIK, 2021, *Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19. Informacja o wynikach kontroli*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa (<https://www.nik.gov.pl/plik/id,25380,vp,28141.pdf>) [dostęp: 24.09.2025]).
- OECD, 2020, *Lessons for education from COVID-19: a policy maker's handbook for more resilient systems*, OECD Publishing, Paris (<https://doi.org/10.1787/0a530888-en>).
- OECD, 2025, *Education at a glance 2025*, OECD Publishing, Paris (<https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>).
- Paczuska Katarzyna (red.), 2025, *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*, Instytut Badań Edukacyjnych — Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa (<https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/TALIS/talis-2024.pdf>) [dostęp: 24.09.2025].
- Pyżalski Jacek, Merecz Dorota, 2010, *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Impuls, Kraków.
- Pyżalski Jacek, Poleszak Wiesław, 2022, *Polish teachers' stress, well-being and mental health during COVID-19 emergency remote education — a review of the empirical data*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 41(2), s. 25–40 (<https://doi.org/10.17951/lrp.2022.41.2.25-40>).
- Stang-Rabrig Justine, Brüggemann Thomas, Lorenz Ramona, McElvany Nele, 2022, *Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: the role of resources and demands*, „Teaching and Teacher Education”, 117: 103803 (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103803>).
- Strutyńska Elżbieta, Gralewski Jacek, Lebuda Izabela, 2016, *Obciążenia zawodowe nauczycieli a klimat organizacyjny w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych*, „Studia z Teorii Wychowania”, 7(2), s. 137–155.
- Śliwowski Bogusław, 2009, *Problemy współczesnej edukacji: dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Śliwowski Bogusław, 2015, *O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży*, „Pedagogika Społeczna”, 15(3), s. 17–51.
- WHO, 1995, *Measuring Quality of Life*, World Health Organization.
- Wylegała Anna, 2022, *Pamiętniki konkursowe oraz współczesne wywiady jako komplementarne źródła do badania chłopskiego doświadczenia reformy rolnej*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 66(2), s. 185–211 (<https://doi.org/10.35757/KIS.2022.66.2.8>).
- Wilichowski Tracy, Cobo Cristóbal, 2020, *From coping to improving and accelerating: supporting teachers in the pandemic and beyond*, World Bank Blogs (<https://blogs.worldbank.org/en/education/coping-improving-and-accelerating-supporting-teachers-pandemic-and-beyond>) [dostęp: 24.09.2025]).
- Znanięcki Florian, 2001, *Socjologia wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

### *Abstrakt*

Wychodząc od analizy jakości życia w pracy nauczycieli, autorzy wskazują na istnienie dwóch równoległych systemów edukacyjnych. Formalny, oparty na strukturach prawnych i zasobach publicznych, w pandemii wykazał swą dramatyczną niewydolność. Nieformalny, mający oddolny charakter, oparty na indywidualnych zasobach pracowników edukacji, rekompensuje braki formalnej organizacji, drenując te zasoby, co odbija się na niskiej jakości życia w pracy nauczycieli. Pasożytnicza relacja dwóch systemów każe podawać w wątpliwość trwałość całego układu. Materiał empiryczny to 57 pamiętników z okresu pandemii COVID-19 oraz cztery wywiady z nauczycielami. Analiza opiera się na kategorii „jakość życia w pracy”, która obejmuje: generalny dobrostan, zdrowie, relacje społeczne, dobrobyt materialny, poczucie bezpieczeństwa, wpływ pracy na inne formy aktywności, oddziaływanie pracy na funkcjonowanie w społeczności.

*słowa kluczowe:* nauczyciele, polski system edukacyjny, pandemia COVID-19, jakość życia w pracy

#### “SCHOOL DOES NOT EXIST; TEACHERS EXIST”: QUALITY OF LIFE AT WORK OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC CRISIS

Krzysztof Lepczyński, Arkadiusz Karwacki (Nicolaus Copernicus University in Toruń), Joanna Felczak (SGH Warsaw School of Economics), Tomasz Leszniewski (Nicolaus Copernicus University in Toruń)

### *Abstract*

The authors, drawing on an analysis of quality of life at work among teachers, point to the existence of two parallel education systems. The formal system, based on legal structures and public resources, demonstrated striking inefficiency during the pandemic. The informal system, in turn, is grassroots in nature and relies on the individual resources of education workers. By compensating for the shortcomings of the formal system through the draining of these resources, it contributes to the low quality of life at work among teachers. The parasitic relationship between the two systems raises questions about the sustainability of the entire arrangement. The empirical material for this study comprises 57 diaries and four interviews with teachers conducted during the COVID-19 pandemic. The analysis is based on the category of “quality of life at work,” which encompasses general well-being, health, social relations, material well-being, a sense of security, the impact of work on other forms of activity, and the impact of work on community functioning.

*keywords:* teachers, Polish education system, COVID-19 pandemic, quality of life at work