

Edukacja i przywództwo

Grzegorz Mazurkiewicz

Edukacja
i przywództwo
Modele mentalne
jako bariery
rozwoju

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Książka dofinansowana ze środków na naukę w latach 2009–2012 jako projekt badawczy nr N115014537 „Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym: paradygmaty i praktyka w instytucjach edukacyjnych”

Recenzent

dr hab. Henryk Mizerek

Projekt okładki

Jadwiga Burek

© Copyright by Grzegorz Mazurkiewicz & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Wydanie I, Kraków 2012
All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-3311-1



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 0506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Spis treści

Wstęp	
Badanie świadomości liderów oświatowych	7
Cele badania.....	7
Koncepcje rzeczywistości: schemat poznawczy	8
Koncepcje edukacji	8
Koncepcje przywództwa.....	12
Metody badawcze i sposoby analizy	14
Założenia metodologiczne a rzeczywistość	16
Rozdział 1	
Rozwój i edukacja	19
Wprowadzenie	19
Znaczenie edukacji i niepewność co do sposobów jej usprawniania	20
Systemowe podejście do złożonej rzeczywistości	24
Obiecujące pomysły, przydatne tendencje	27
Rozdział 2	
Obecne i nieobecne dyskursy: edukacja i przywództwo	33
Przywództwo edukacyjne: ewolucja czy rewolucja?	34
Edukacja: konieczność zmiany paradygmatów	39
Konieczność refleksji i aktywnej postawy wobec rzeczywistości	41
Rozdział 3	
Dyrektorzy i ich wizje edukacji	45
Edukacja – punkt wyjścia.....	46
Oczekiwane efekty edukacji	52
Rzeczywiste efekty edukacji	57
Wizje edukacji – próba podsumowania	65
Rozdział 4	
Dyrektorzy i ich wizje przywództwa	67
Definiowanie przywódcy a rozumienie przywództwa	67
Kluczowe elementy pracy przywódców	74
Kluczowe zadania przywódców edukacyjnych w praktyce.....	75
Podsumowanie.....	80
Bibliografia	81
Załącznik	
Różnorodne perspektywy. Badanie dla dydaktyki, uczenia się i rozwoju: analizy i głosy uczestniczek seminarium magisterskiego „Przywództwo edukacyjne”	85
<i>Iwona Starypan</i> , Funkcje edukacji w społeczeństwie wiedzy	87
<i>Joanna Borowska</i> , Nauczyciel – powołanie, świadomy wybór czy konieczność?	105

<i>Cecylia Skupień</i> , Funkcja szkoły w społeczeństwie	121
<i>Adriana Wełpa</i> , Szkolne zespoły liderów: teoretyczne założenia i praktyczne rozwiązania.....	141
<i>Monika Stefanik</i> , Być liderem.....	163

Badanie świadomości liderów oświatowych

W wyniku zmian cywilizacyjnych zmieniają się również wymagania wobec szkół. Takie zjawiska, jak wzrost liczby uczących się, dłuższy czas spędzany w szkole, niezwykle silne oczekiwanie zapewnienia sukcesu zawodowego, coraz trudniejsze treści nauczania, rewolucja technologiczna czy też wpływ środowiska zewnętrznego na procesy edukacyjne, przyczyniają się do coraz większego skomplikowania zadań stawianych przed szkołami. Te procesy wymuszają inicjatywy modernizowania szkoły, które niestety charakteryzują się raczej miernymi rezultatami. Jednym z powodów niskiej efektywności podejmowanych działań może być ignorowanie przekonań, ideologii i poglądów osób, od których zależy realizacja tych reform, czyli dyrektorów szkół.

Chociaż edukacja pozostaje jednym z politycznych i społecznych priorytetów, to brak krytycznej refleksji i dyskursu o oświacie prowadzi w nieunikniony sposób do spowolnienia lub wprowadzania nieodpowiednich reform, a to zwiększa zagrożenie stagnacją. Ponieważ nasze interpretacje rzeczywistości strukturalizują tę rzeczywistość (a zależą one od posiadanej wiedzy tworzonej dzięki udziałowi w procesach społecznych), niezbędne jest umożliwienie krytycznej postawy wobec – uznanych za oczywiste – danych, informacji i przekonań (Berger, Luckmann 2010). Ponieważ wiedza, nasze interpretacje rzeczywistości oraz działania zależą w dużym stopniu od wniosków wynikających z krytycznej refleksji, warunkiem koniecznym rozwoju osób i organizacji jest systematyczne pogłębianie tej refleksji.

Cele badania

Badanie miało na celu zdefiniowanie i opisanie sposobów myślenia dyrektorów szkół na temat procesów kształcenia i kierowania szkołą oraz określenie konsekwencji praktycznych posiadanych przekonań. Istotą przeprowadzonego projektu było ukazanie różnorodności podejść dyrektorów szkół do edukacji i do koncepcji przywództwa, a w konsekwencji do podejmowanych zadań. Rezultatem może być urealnienie wszelkich inicjatyw reformatorskich, tak by brały one pod uwagę stan świadomości zawodowej wykonawców reform (dyrektorów), a przez to umożliwiły zmianę owej świadomości lub przygotowanie działań adekwatnych i spójnych z istniejącymi przekonaniami. Założono, że wiedza na temat przekonań dyrektorów pozwoli efektywniej motywować i przekonywać ich do podejmowania działań zgodnych z założeniami reform. Badanie miało ułatwić zrozumienie rzeczywistości

szkolnej oraz prowadzenie polityki oświatowej, pokazując skuteczniejsze sposoby komunikacji i współpracy organów i instytucji zewnętrznych ze szkołami.

Posiadane przekonania (swoiste modele mentalne) decydują o postępowaniu osób, o stosunku do zadań czy o relacjach międzyludzkich, dlatego istotne jest zdefiniowanie owych przekonań, gdy myśli się o działaniach systemowych. Dla referowanych badań założyłem więc, że istnieje zależność między poglądami dyrektorów szkół na edukację a ich podejściem do kierowania edukacją oraz że te poglądy wpływają na ich działania.

Przedmiotem rozważań była świadomość własnych przekonań i stosowanych teorii, ich wpływ na codzienną praktykę. Zdefiniowanie posiadanych modeli mentalnych w zakresie edukacji i przywództwa pozwala na zadanie istotnych pytań: Czy modele mentalne dyrektorów inspirują ich do działania twórczego, kreatywnego, wychodzącego poza schemat i dającego szansę uczniom i nauczycielom na autonomiczne decyzje, czy też raczej przyczyniają się do odtwarzania schematów, ograniczają i zabraniają eksperymentowania? Jaki styl przywódczy będą preferować osoby przekonane, że główne zadanie edukacji to odtwarzanie aktualnego stanu i przekazywanie wiedzy, a jaki styl wybiorą osoby przekonane, że funkcją szkoły jest społeczna zmiana?

Koncepcje rzeczywistości: schemat poznawczy

Każdy człowiek posiada indywidualne teorie na temat rzeczywistości i różnych jej sektorów oraz stosuje je dla zrozumienia sytuacji i odpowiedniego, spójnego z nimi działania. Teorie indywidualne składają się z trzech elementów:

- 1) Koncepcji rzeczywistości, czyli odpowiedzi na pytanie: jak jest?
- 2) Systemu wartości, czyli odpowiedzi na pytanie o to, co jest ważne i jak być powinno?
- 3) Orientacji na działanie, czyli przekonania o tym, czy należy być biernym, czy też aktywnym w danej sytuacji, oraz o tym, jakiego charakteru działania należy podjąć (Polak 1999).

Koncepcje edukacji

Budując konstrukcję teoretyczną i ramy metodologiczne badań przedstawianych w dalszej części książki, założono, że można wyróżnić cztery ogólne koncepcje edukacji. Pierwsza z nich ujmuje edukację jako kształcenie człowieka zgodnie z przyjętymi w danej społeczności normami i zasadami, według dostępnej wiedzy. Zadaniem szkoły jest takie oddziaływanie na uczniów, by w jego wyniku możliwie jak najbardziej przybliżyli się do pożądanego wzorca, poprzez wpojenie im akceptowanych wartości i wyposażenie w uznawaną za ważną wiedzę. Szkoła kieruje się głównie ideologią przekazu dziedzictwa kulturowego (Kohlberg, Mayer 1993). Według niej edukacja młodej osoby wymaga wpojenia jej wybranych (najwartościowszych)

elementów tego dziedzictwa, bez których znajomości odnalezienie się w otaczającym świecie, zarówno społecznym, jak i fizycznym, nie jest możliwe.

W takim podejściu przekazywane treści (wiedza, wartości, postawy, umiejętności) są traktowane jako stały zasób, który przyjmuje się jako pewnik, bez konieczności dowodzenia ich prawdziwości czy użyteczności. Rola nauczyciela sprowadza się do przekazania owych treści uczniom i skontrolowania, czy zostały opanowane (co w większości przypadków oznaczało ich mniej lub bardziej mechaniczne zapamiętanie) w wystarczającym stopniu. Odpowiada to modelowi szkoły tradycyjnej (Gołębiak 2004). Rolą ucznia jest bierna absorpcja prezentowanych przez nauczycieli treści, akceptacja ich jako prawdziwych i – ewentualnie – kierowanie się nimi w praktyce codziennego życia. W tak rozumianej edukacji nie ma miejsca na uczniowski wybór; wszyscy uczniowie uczestniczący w danym cyklu edukacyjnym są poddawani takim samym oddziaływaniom, a dyskusja, wyrażanie odrębnych stanowisk czy przekonań nie jest oczekiwanym zachowaniem. Oczekiwane jest natomiast posłuszeństwo i niekwestionowanie treści przekazywanych przez nauczyciela ani jego zachowania.

Edukacja jawi się zatem jako siła konserwująca społeczne *status quo*. Jej zadaniem nie jest wnoszenie nowości w życie społeczne poprzez podważanie panujących stosunków społecznych, instytucji czy obyczajów i stymulowanie krytycznego stosunku absolwentów do zastanej rzeczywistości. Naczelną wartością, której służy edukacja, jest przekazywany kolejnym pokoleniom wybór z dorobku kulturowego ludzkości, ów zasób rozmaitych treści uznawanych za niezbędne wyposażenie każdej osoby wchodzącej w dorosłe życie (Łuczyński 2011).

W drugiej koncepcji edukacja to narzędzie socjalizacji, czyli przystosowania ucznia do życia w społeczeństwie poprzez przyswojenie mu norm i wartości społecznych oraz rozwinięcie poczucia własnej tożsamości. Naczelną wartością, której służy edukacja, jest społeczeństwo, wiedza zaś stanowi wartość tylko o tyle, o ile służy przystosowaniu się jednostki do społeczeństwa. Dobro edukacyjne ucznia jest tutaj utożsamiane ze zdolnością przystosowania się do wymagań społeczeństwa. Socjalizacja to proces przystosowania człowieka do życia w społeczeństwie poprzez przyswojenie norm i wartości społecznych oraz rozwinięcie poczucia własnej tożsamości (Giddens 2005). W tym rozumieniu naczelną wartością, której służy edukacja, jest społeczeństwo. Podtrzymanie jego istnienia poprzez przygotowywanie nowych pokoleń jego członków to najważniejszy powód funkcjonowania szkoły. Nowi członkowie nie są bowiem gotowi do uczestnictwa w życiu społecznym; socjalizacja, czyli uspołecznienie, ma ich do tego uczynić zdolnymi. Wiedza i umiejętności traktowane są jako wartość tylko o tyle, o ile służą przystosowaniu się jednostki do społeczeństwa. Takiej wiedzy i takich umiejętności należy w szkole nauczać, które są użyteczne do życia w społeczeństwie (Łuczyński 2011).

Nauczyciel w szkole służącej podtrzymaniu istnienia społeczeństwa odgrywa do pewnego stopnia podobną rolę co nauczyciel w szkole służącej kształtowaniu człowieka według przyjętego wzorca. Zauważalna jest też jednak pewna istotna różnica: rolą nauczyciela jest nie tyle przekazanie wybranego z dorobku kulturowego ludzkości zasobu uważanego za niezbędny w kształceniu każdego człowieka, ile

wprowadzenie młodych osób w życie społeczeństwa za pomocą przekazania wiedzy i umiejętności traktowanych jako sprzyjające odnalezieniu się w tym społeczeństwie. Służy temu rozwijanie w uczniach pożądanych zachowań społecznych i wygaszanie czy tłumienie zachowań przeciwspołecznych, to znaczy bezużytecznych w życiu tego społeczeństwa. Dobro edukacyjne ucznia jest tutaj utożsamiane ze zdolnością przystosowania się do wymagań społeczeństwa. Osobisty rozwój i przekraczanie własnych ograniczeń nie są nadrzędną wartością (Łuczyński 2011).

W trzeciej koncepcji edukacja jest instytucją społeczną, mającą na celu wspieranie rozwoju indywidualnego ucznia. Podejście konstruktywistyczne do rozwoju, widoczne przede wszystkim w teoriach opracowanych przez Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego, akcentuje rolę aktywności własnej rozwijającego się podmiotu w otaczającym świecie. Aktywność ta prowadzi do interakcji między rozwijającym się człowiekiem i aktywnym wobec niego otoczeniem (fizycznym i społecznym). Otaczający świat stanowi dla człowieka swoiste rusztowanie, niezbędne do wspięcia się na wyższe poziomy rozwoju. J. Bruner używa pojęcia „rusztowanie społeczne” na oznaczenie wszelkich niezbędnych aktów społecznego wsparcia, bez których rozwój indywidualny nie byłby możliwy. Rolą nauczyciela jest przede wszystkim jak najdokładniejsze obserwowanie ucznia, wsłuchiwanie się w jego wypowiedzi, pedagogiczne badanie go na różne sposoby w celu identyfikacji jego rzeczywistych potrzeb edukacyjnych takich, jakimi one są na obecnym etapie jego rozwoju, i adekwatne do nich reagowanie. Oznacza to oferowanie uczniowi takich okazji edukacyjnych (form działania, wsparcia, zadań), które temu uczniowi w tym właśnie momencie są najbardziej potrzebne dla dalszego rozwoju (Łuczyński 2011).

Można rozumieć też rozwój jako proces autonomiczny, czyli proces niepodlegający determinizmowi biologicznemu czy środowiskowemu. Oznacza to, że czynniki powszechnie uznawane w psychologii za determinanty procesu rozwojowego nie określają przebiegu rozwoju indywidualnego w sposób konieczny i bezwyjątkowy. Koncepcja rozwoju indywidualnego jako procesu autonomicznego zakłada, że głównym czynnikiem determinującym jego przebieg jest sama rozwijająca się osoba (autodeterminizm). Człowiek sam jest sprawcą i kierownikiem swojego rozwoju, którego przebieg pozostaje w związku z czynnikami organicznymi i środowiskowymi, zależy jednakże przede wszystkim od podmiotowych wyborów, podejmowanych przez jednostkę w różnych momentach jej życia. Oznacza to, że człowiek ma możliwość przekraczania warunków, jakie stwarzają mu jego własny organizm oraz środowisko, w którym żyje (Łuczyński 2011).

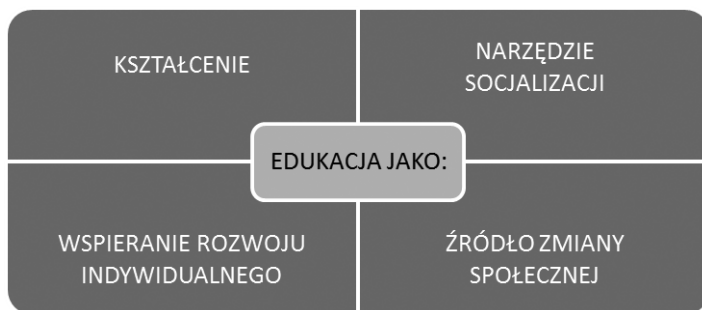
Przyjmując koncepcję rozwoju jako procesu autonomicznego, wspierającą go edukację rozumieć należy jako umożliwienie uczniowi jak najlepszego wglądu w samego siebie, w swoje możliwości, predyspozycje, upodobania i inne właściwości, umożliwienie poznania otaczającego świata jako środowiska stwarzającego nieograniczone możliwości realizacji posiadanych właściwości. Rola nauczyciela to rola doświadczonego partnera, specjalisty od wspierania rozwoju indywidualnego, dysponującego głęboką wiedzą o prawidłowościach przebiegu tego procesu i praktycznymi umiejętnościami jego wspierania za pomocą różnego rodzaju wiedzy.

Oznacza to także przyjęcie badawczej postawy wobec ucznia i całej rzeczywistości szkolnej, postawy prowadzącej do głęboko zindywidualizowanego traktowania każdego ucznia, czego wynikiem staje się dokładne poznanie jego edukacyjnych potrzeb i zdolność do wspomagania go w dokonywaniu wyborów, których wynikiem będzie podjęcie działań najkorzystniejszych dla dalszego rozwoju w istniejących warunkach zewnętrznych i osobowych (Łuczynski 2011).

Według czwartej koncepcji edukacja służy społecznej rekonstrukcji, przeciwdziałając marginalizacji i ekskluzji jednostek i grup społecznych poprzez dostarczenie im wiedzy i umiejętności potrzebnych w poprawianiu swojego statusu. Działania edukacyjne wprowadzają innowacje społeczne poprzez konstruowanie nowej wiedzy i bezpośrednio praktyczne jej stosowanie, a także poprzez angażowanie uczniów w działania na rzecz zmiany społecznej. Edukacja nie musi być narzędziem konserwowania społecznego *status quo*, jak to się dzieje w przypadku edukacji rozumianej jako kształtowanie człowieka i – do pewnego stopnia – edukacji rozumianej jako socjalizacja. Edukacja może być czynnikiem przeciwdziałającym nierównościom. Edukacja publiczna, wspierając rozwój każdego ucznia, powinna przyjąć w większym stopniu orientację także na przekształcanie życia społecznego w kierunku zmniejszania społecznych nierówności. Powinna polegać również na wspieraniu rozwoju indywidualnej wrażliwości na społeczne położenie innych oraz odpowiedzialności nie tylko za siebie i własne działania, lecz także za dobro innych i dobro wspólne (Łuczynski 2011).

W polskim systemie edukacyjnym można dostrzec w różnym natężeniu przejawy każdej z czterech przedstawionych wyżej koncepcji edukacji. Każda z nich wiąże się z odpowiednimi konsekwencjami: wyborem celów i priorytetów, głoszonymi wartościami, formami działania, kształtem prawa, definiowaniem zadań czy problemów, oczywiście też wizją przywództwa w placówkach oświatowych. To, czy przede wszystkim chcemy kształcić, socjalizować, wspierać w autonomicznym rozwoju, czy też zmieniać świat, decyduje o praktyce – codzienności naszych szkół, o aktywności uczniów i nauczycieli, o relacjach, o miejscu szkoły w społeczeństwie. Prawdopodobnie najbardziej wartościową strategią jest próba uwzględnia-

Rysunek 1. Koncepcje edukacji



Źródło: opracowanie własne

nia każdej z nich w prowadzeniu polityki oświatowej, w procesie przygotowywania programów nauczania czy schematów organizacyjnych procesu kształcenia, co potwierdza Gert Biesta, który zauważył, że społeczeństwa demokratyczne to społeczeństwa, w których cel edukacji nie jest narzucony z zewnątrz, ale stanowi przedmiot ciągłych dyskusji i deliberacji (Biesta 2007).

Warto jednak pamiętać o niewielkiej popularności (o czym świadczy znikoma obecność tego nurtu w literaturze i publicznych wypowiedziach) czwartej koncepcji edukacji, wywodzącej się z pedagogiki krytycznej, a zachęcającej do radykalnych zmian celów i praktyk edukacyjnych. Stephen Ball pisze, że współcześni kierujący edukacją używają głównie pojęć i języka ekonomii czy współzawodnictwa, co uniemożliwia rekonstruktywistyczne podejście do edukacji, a zachęca natomiast do konkurencji w ramach istniejących warunków. Michael Fielding podkreśla, iż nie ma rozwiązań idealnych, nadających się do wykorzystania w każdej sytuacji, i po prostu musimy przygotować się na niemiłe kompromisy, rozwiązania dalekie od doskonałości oraz napięcia między różnymi postawami i ideologiami. Wychodząc z takiego założenia, wnioskuje więc, że najlepszym wyjściem jest podjęcie wysiłku i próby znalezienia rozwiązań – choć nie perfekcyjnych, to jednak lepszych od stanu aktualnego (Fielding 2011).

Koncepcje przywództwa

Innym obszarem, w którym należy wprowadzić zasadnicze zmiany, powinno się stać zarządzanie procesem edukacyjnym, a w tym jedna z jego (zarządzania) głównych części składowych – przywództwo, a właściwie percepcja i świadomość tego konstruktów.

Jakie koncepcje przywództwa dziś obowiązują? W świecie globalnych powiązań coraz częściej kwestionuje się podejścia tradycyjne, a w myśleniu o przywództwie dominuje kilka nurtów. Próbując uchwycić złożoność jego tematyki, przywództwo można opisać w ramach czterech głównych paradygmatów: klasycznego, transakcyjnego, wizjonerskiego i sieciowego (Avery 2009).

Przywództwo klasyczne to dominacja jednej wybitnej osoby lub elitarnej grupy osób wydających innym polecenia lub nimi manipulujących. Cel działania grupy jest określony, ale niekoniecznie bywa otwarcie deklarowany – członkowie organizacji po prostu stosują się do dyrektyw wydawanych przez przywódców, nie kwestionując ich głównie ze strachu przed konsekwencjami lub z szacunku dla przywódcy. Taki styl pracy: wydawanie poleceń i kontrolowanie ludzi, był dominującym stylem przywódczym w XX-wiecznych organizacjach i jest bardzo popularny do dzisiaj (Avery 2009).

Przywództwo transakcyjne polega na tym, że przywódcy postrzegają członków grupy jako jednostki, poświęcając sporo uwagi ich umiejętnościom, potrzebom i motywom. Podstawowa koncepcja tego rodzaju przywództwa to przekonanie, że przywódca świadomie wykorzystuje swój wpływ, aby ukierunkowywać, porządkować oraz wspomagać czynności i relacje w grupie. Przywódcy i członkowie grupy

negocjują, czyli zawierają transakcje, których rezultaty zależą w dużym stopniu od umiejętności wpływania przez przywódcę na innych w celu osiągnięcia określonych celów oraz zdolności do nagradzania lub karania członków grupy (Avery 2009).

Przywództwo wizjonerskie (czasami nazywane charyzmatycznym, inspiracyjnym lub transformacyjnym) jest odpowiedzią na potrzeby czasów zmiany i niepewności. Tacy przywódcy apelują do serc i umysłów członków organizacji – przedstawiają jasną wizję przyszłości, opracowują plan osiągnięcia przez organizację założonych celów oraz motywują członków organizacji do realizacji tej wizji. Wizjonerzy to nie herosi, ale raczej „produkty” swoich czasów. Gdy one się zmieniają, tacy przywódcy często tracą swoją moc, ich umiejętności i wizje przestają pasować do potrzeb. Od podwładnych przywódców wizjonerskich oczekuje się aktywności i włączenia w działania grupy podejmowane dla realizacji wizji. Liczne konsultacje pozwalają spojrzeć na zadania i problemy z różnych punktów widzenia, co zwiększa szanse na wybór właściwej strategii. Jednym z ważnych mitów, obalonych na podstawie badań, jest przekonanie, że wizjonerskie organizacje to miejsce pracy dla każdego. Za takie uznają je wyłącznie ci, którym odpowiada podstawowa filozofia firmy (Avery 2009).

Przywództwo sieciowe (organiczne) pojawi się prawdopodobnie w organizacjach sieciowych (organicznym), których istnienie czyni koncepcję pojedynczego, centralnego przywódcy coraz bardziej bezużyteczną. Organizacje takie funkcjonują w wielokulturowym, zróżnicowanym świecie. Można przedstawić go (tak jak samą organizację) nie jako hierarchiczny system, ale grupę dynamicznych węzłów komunikacyjnych. Międzyfunkcyjne grupy robocze są codziennością we współczesnych organizacjach, a ich członkowie mogą się zmieniać w zależności od bieżących potrzeb i uczestniczyć w kilku takich grupach naraz. Zdolne do zarządzania sobą i samodoskonalące się grupy nie potrzebują stałych, formalnych przywódców, zawsze może ono być przekazane komuś bardziej odpowiedniemu. W związku ze zmianami w organizacjach zmianie musi również ulec koncepcja przywództwa – potrzebne są nowe formy uwzględniające rosnące rozproszenie pracowników oraz złożoność powiązań między nimi (Avery 2009).

Tradycyjne przywództwo bywa już czasami niemożliwe. Ludzie odgrywający rolę przywódców działają dziś raczej jako koordynatorzy wspomagający komunikację i współpracę grupy, podsycający zaangażowanie oraz funkcjonują jako katalizatory zmian, coachowie, nauczyciele czy integratorzy. Wyraźnie widać potrzebę ciągłego rewidowania założeń na temat przywództwa – przywództwo organiczne spowoduje prawdopodobnie rozmycie formalnego podziału na przywódców i pozostałych członków organizacji. To radykalna zmiana w myśleniu o przywództwie, ale jednocześnie szansa na usprawnienie funkcjonowania wielu instytucji zwłaszcza w procesie modyfikowania własnej działalności. Dzisiaj bowiem ci, którzy kierują, ponieważ nadano im władzę, często nie są liderami, a nawet czasami uniemożliwiają ludziom kreatywne działanie, zamiast do niego motywować.

Rysunek 2. Koncepcje przywództwa



Źródło: opracowanie własne

Metody badawcze i sposób analizy

W procesie zbierania informacji na temat przekonań dyrektorów wykorzystano różnorodne metody badawcze. Przeprowadzono 99 wywiadów indywidualnych z dyrektorami szkół, dobranych tak, aby reprezentowali wszystkie etapy edukacji formalnej (31 szkół podstawowych, 43 gimnazja, 25 szkół ponadgimnazjalnych). Przeprowadzono 99 jednodniowych obserwacji typu *job shadowing*, polegających na przebywaniu z dyrektorami biorącymi udział w wywiadzie. Dokonano analizy dokumentów, czyli dzienników prowadzonych przez tych samych dyrektorów szkół w formie elektronicznego blogu.

Starałem się mieć na uwadze twierdzenie Normana Denzina i Yvonna Lincolna, że każde badanie stanowi interaktywny proces zachodzący między badaczem a badanymi, który to proces jest kształtowany przez osobiste doświadczenia badacza, a także jego lub jej sytuację społeczną, płeć, wiek itp. Nazywając takiego rodzaju proces brikolazem, a badacza brikolerem, podkreślają, że brikoler zdaje sobie sprawę, że każda nauka i każde badanie to także gra o władzę i proces o politycznych implikacjach. Jednocześnie, w ten sposób pozwala sobie na korzystanie ze wszystkich dostępnych źródeł informacji, metod badawczych, sposobów interpretacji, a przede wszystkim na dopuszczenie do braku jasnej koncepcji ostatecznego rezultatu badań. Brikoler opowiada swoją historię o świecie niekoniecznie z przekonaniem mówienia o nienaruszalnych prawdach (Denzin, Lincoln 1994).

Podjmując próbę sprecyzowania pojęć i wskaźników, które miały posłużyć opisowi czterech koncepcji edukacji (edukacja jako kształcenie, edukacja jako narzędzie socjalizacji, edukacja jako wspieranie rozwoju indywidualnego i edukacja jako źródło zmiany społecznej), było dla mnie oczywiste, że w trakcie badania i interpretacji zebranych danych będą pojawiały się inne, nowe pojęcia i wskaźniki, a jednak postanowiłem jeszcze przed rozpoczęciem procesu zbierania danych przygotować zestawy możliwych komunikatów pozwalających przypisać daną wypowiedź do jednej z opisanych koncepcji edukacji.

Oczekiwałem, że w przypadku osób preferujących rozumienie edukacji jako procesu opanowania wiedzy będą dominować wypowiedzi wskazujące na szczególnie wysoką wartość wiedzy ogólnej jako wartości samej w sobie (np. „warto się uczyć, żeby wiedzieć”); wypowiedzi w stylu odpowiedzi alpinistów na pytanie o przyczyny wspinania się po górach – „bo są” („warto opanowywać wiedzę, bo jest”); ale też podkreślające wartość wiedzy jako czynnika odgrywającego szczególnie rolę w życiu ludzkim: kształtującego ludzki umysł („jak w klasycznym niemieckim gimnazjum: bez łaciny i greki wśród wykształconych byłeś inwalidą umysłowym”), dostarczającego wspólnego kodu, za którego pomocą można się porozumiewać („znajomość literatury klasycznej czy matematyki na przykład”), otwierającego drogę do wyższej sfery w ustabilizowanej rzeczywistości społecznej (inteligencja, ludzie kulturalni) i dającego klucz do otaczającej rzeczywistości („wszystko już było, historia kołem się toczy, znajomość historii pozwala lepiej dokonywać aktualnych wyborów obywatelskich”).

W przypadku osób preferujących rozumienie edukacji jako procesu socjalizacji spodziewałem się wypowiedzi wskazujących na konieczność dostosowania się do otaczającej rzeczywistości, przyjęcia, zaakceptowania i kierowania się w życiu aktualnymi normami społecznymi; traktowania edukacji jako przygotowania do odnalezienia się na rynku pracy („bez wykształcenia nie ma dobrej pracy”), zajęcia odpowiedniej pozycji społecznej („tylko dyplom daje szansę na awans i karierę”), zapewnienia sobie dostępu do dóbr materialnych czy spełniania obowiązków wobec innych (służba Ojczyźnie, społeczeństwu, rodzinie).

Założyłem, że wśród dyrektorów wskazujących na rozwój indywidualny jako główny priorytet edukacji będą dominować wypowiedzi na temat indywidualnego rozwoju ucznia jako nadrzędnej wartości i celu edukacji. Miałem zamiar poszukiwać wypowiedzi podkreślających znaczenie rozwijania wrodzonych zdolności, talentów i predyspozycji („szkoła ma nie przeszkadzać”), stwarzania warunków maksymalnie sprzyjających rozwojowi i uczeniu się („najważniejsze są dobre programy nauczania, warunki materialne, odpowiednie kadry nauczycielskie”) czy wspierania indywidualności, rozwijania unikalnej osobowości każdego ucznia jako wartości naczelnej w edukacji.

Próbując natomiast wyodrębnić grupę osób wskazujących, że edukacja ma przygotowywać do zmiany społecznej, poszukiwałem wypowiedzi wskazujących na nadrzędną wartość, jaką jest zmienność (postmodernistyczna płynność) rzeczywistości, konieczność zaakceptowania i przyjęcia za naturalne ciągłych i trudnych do przewidzenia zmian, do których adaptacja jest warunkiem godnego ludzkiego życia. Takie osoby powinny więc akcentować zmienność współczesnej rzeczywistości, wątpić w możliwość przewidzenia stanu rzeczywistości w nawet niedalekiej przyszłości, skupiać się na interakcji między zmieniającą się osobowością ucznia i zmieniającą się rzeczywistością, podkreślać głęboko twórczy charakter pracy pedagogicznej: każda sytuacja edukacyjna jest sytuacją nową, wymagającą oryginalnego podejścia i dopasowanych do niej rozwiązań. Takie osoby powinny też sądzić,

że rolą ekspertów, nauczycieli i osób doświadczonych jest raczej dostarczanie inspiracji aniżeli wzorców rozwiązań edukacyjnych.

Podjmując próbę doprecyzowania możliwych komunikatów odwołujących się do czterech koncepcji przywództwa, czyli przywództwa klasycznego, transakcyjnego, transformacyjnego i organicznego, ponownie przyjąłem założenie elastycznego kategoryzowania i interpretowania zebranych wypowiedzi, przygotowując jednak wstępne wskaźniki definicyjne.

Dla przywództwa klasycznego poszukiwałem wypowiedzi wskazujących na dominację jednej osoby (ewentualnie małej, elitarnej grupy), wydającej polecenia, manipulującej, wskazującej zadania, a także wypowiedzi koncentrujących się na liście cech przywódcy (podkreślających konieczność zrealizowania celu, za który jest on odpowiedzialny), posłuszeństwie/uległości podwładnych, stosowaniu się do poleceń oraz podkreślających znaczenie konsekwencji niesubordynacji.

Dla przypisania danej odpowiedzi do paradygmatu przywództwa transakcyjnego ważne były wypowiedzi podkreślające zależność między przywódcą a członkami grupy, zwracanie uwagi na potrzeby, umiejętności i motywacje podwładnych, wypowiedzi podkreślające wpływ i umiejętności wpływania na współpracowników, umiejętność motywowania, nagradzania i karania, ponadto wypowiedzi na temat istotności świadomości własnych możliwości w tym zakresie, konieczności doskonalenia oraz te pokazujące negocjacje jako typową formę kontaktu z pracownikami, a zawieranie transakcji jako gwarancję sukcesu.

Do kategorii przywództwa wizjonerskiego przypisać pozwalały wypowiedzi świadczące o trudnych zadaniach i wyzwaniach, pokazujące konieczność posiadania jasnej wizji i zdolności porwania innych, odwoływanie się do emocji, motywowania przez wartości i wizję przyszłości, a także wypowiedzi świadczące o niezwykłości przywódcy dla aktywności oraz zaangażowania podwładnych, mówienie o ciągłych konsultacjach i spotkaniach, patrzeć na problem z różnych punktów widzenia, wspomnianie o pracownikach, którzy pasują i nie pasują do wizji.

Dla przywództwa sieciowego (organicznego) ważne były wypowiedzi pokazujące różnorodne projekty prowadzone przez różne osoby (multiplikowanie przywództwa), podkreślanie wagi różnorodności i wielozadaniowości, pracy w grupie, partycypacji w rozwiązywaniu problemów i dzieleniu odpowiedzialności, wypowiedzi podkreślające brak hierarchii, a raczej znaczenie struktur poziomych, pracy w zmieniających się grupach, otwartości na różne punkty widzenia, braku ścisłego i stałego przypisania do funkcji, mobilności, zmienności oraz elastyczności, a także uwagi o decentralizacji, rozproszeniu, złożonych powiązaniach.

Założenia metodologiczne a rzeczywistość

Jak zwykle w przypadku przekładania planów i teorii na działanie i doświadczenie niektóre założenia musiały zostać zmienione. Dla dalszych wywodów szczególnie istotne wydaje się jedno wydarzenie. W kalendarzu badań ich trzeci etap, czyli pisa-

nie przez dyrektorów blogów, które miały dotyczyć codziennych spraw, problemów i konkretnych, podejmowanych decyzji, został zaplanowany na kwiecień 2010 roku. Okazało się, że katastrofa samolotu prezydenckiego tak mocno wpłynęła na rzeczywistość w kraju i w szkołach, że zdecydowana większość odpowiedzi na pytania o decyzje związane z zarządzaniem i przywództwem wracały do tematu katastrofy i sposobu przeżywania jej w szkole przez nauczycieli i uczniów. Z tego powodu zapisy dyrektorów zostały wykorzystane w niewielkim stopniu, natomiast sytuacja ta pozwala na dosyć oczywistą konstatację na temat specyfiki badań społecznych: niemożności przewidywania przebiegu wydarzeń i tego, jak bardzo – przyglądając się społecznej rzeczywistości – musimy być wrażliwi na kontekst prowadzonych działań.

Zapraszam do lektury publikacji, którą trzymacie Państwo w rękach, wyjaśniając jednocześnie, że składa się ona z dwóch części. Pierwsza to raport z badań – autorskiego projektu mającego na celu refleksję nad posiadanymi przez osoby istotne dla systemu oświatowego modelami mentalnymi kluczowych dla tego systemu zagadnień: edukacji i przywództwa. Drugą część to kolekcja etiud na wybrane tematy wynikające z przeprowadzonych badań, autorstwa studentek – uczestniczek seminarium magisterskiego „Przywództwo edukacyjne”, a jednocześnie zaangażowanych w proces zbierania danych asystentek badawczych.

Jednocześnie serdecznie dziękuję wszystkim dyrektorom i dyrektorkom, którzy wzięli udział w opisywanym projekcie badawczym, zapraszając nas do swoich szkół i znajdując czas na niekrótkie rozmowy w nawale codziennych obowiązków. Dziękuję również za okazane zainteresowanie wobec projektu oraz za uwagę, z jaką podchodzicie Państwo do swojego głównego zadania – kierowania szkołą.

Rozwój i edukacja

Wprowadzenie

Jako społeczeństwo stoimy dziś w Polsce (tak jak i inni na świecie) przed niespotykanymi dotąd wyzwaniami. Wydają się one czasami nas przerastać, ale przecież warto pamiętać, że polskie społeczeństwo odnosi od ponad dwóch dekad poważne sukcesy. Udało się zmienić ustrój polityczny, do pewnego stopnia uzdrowić gospodarkę – staliśmy się demokratycznym państwem. Polscy obywatele żyją w świecie innym niż ten przed 1989 rokiem. Wiadomo też, że za kolejne 10–20 lat będziemy ponownie doświadczać zupełnie odmiennej rzeczywistości i trzeba być na to przygotowanym.

Lata opóźnień w rozwoju cywilizacyjnym mają poważne konsekwencje w różnych dziedzinach życia społecznego. Między innymi spowodowały konieczność szybkiego budowania nowego systemu wartości, dodatkowego (większego niż w innych krajach) inwestowania w infrastrukturę i technologię, zwiększania wysiłków na rzecz kształtowania społeczeństwa obywatelskiego czy też przebudowania systemu oświaty tak, aby móc podjąć zadanie kształtowania i wspierania obywateli w rozwoju w innych niż dotychczas obszarach kompetencji i zupełnie nowej rzeczywistości. Niestety euforia wynikająca z graniczącego z cudem wydarzenia, jakim było (w miarę) płynne przejście od ustroju totalitarnego do demokratycznego, oraz lęk przed zbyt trudnymi pytaniami i problemami prawie zablokowały krytyczny dyskurs na temat ideologii rządzących życiem społecznym w Polsce. Chociaż polska transformacja była, w dużym stopniu, wynikiem wdrażania w życie odważnych wizji i zdolności podejmowania decyzji „pod prąd”, to bardzo szybko odwagi tej (i politycznej woli coraz bardziej zależnej od wyborczej weryfikacji) zaczęło brakować. Trudny okres transformacji politycznej, ekonomicznej i kulturowej, przymus podejmowania szybkich i zdecydowanych decyzji dotyczących gospodarki oraz (niestety) zgoda na pozostawienie pewnych grup społecznych samym sobie stopniowo pogłębiały olbrzymie nierówności¹. Dodatkowo otwarcie granic pokazało olbrzymią różnorodność świata, z którą jako społeczeństwo nie potrafimy sobie często poradzić. Okazało się, że zaniedbania w edukacji „okresu poprzedniego” i zbyt wolny proces jej reformowania oraz unowocześniania polityki edukacyjnej (już po 1989 roku) nie pomagają w szybkim rozwoju kapitału społecznego i nie pozwalają na pełne wykorzystanie potencjału intelektualnego Polaków. Przyczyniło

¹ Pisze też o tym w kontekście światowym Tony Judt w książce *Żle ma się kraj* (Wołowiec 2011).

się to do zwiększenia zagrożenia, z jakim Polska boryka się od pewnego czasu – pozostawiania rezerwuarem taniej siły roboczej i miejscem konsumpcji towarów produkowanych przez kogoś innego, zamiast odgrywania roli lidera w wyniku rozwoju kreatywności, mobilności i przedsiębiorczości Polaków².

Znaczenie edukacji i niepewność co do sposobów jej usprawniania

Ostatnie lata (a właściwie ostatnie dekadę) charakteryzują się wzrastającymi nakładami na oświatę na całym świecie (OECD 2010), co świadczy przede wszystkim o coraz większym przekonaniu decydentów, rządów oraz organizacji krajowych i międzynarodowych o wybitnym znaczeniu edukacji dla sukcesu społeczeństw. Kształcenie, a właściwie jego instytucjonalne (choć nie tylko) formy, pozostaje w centrum zainteresowań polityków. Oprócz decyzji politycznych kilka niezwykle istotnych dla rozwoju zjawisk powoduje, że edukację uznaje się za jedną z głównych inicjatyw ludzkości decydujących o kształcie współczesnego świata. Świadomość, ale też powszechna zgoda co do istotności roli edukacji w rozwoju indywidualnym, cywilizacyjnym, gospodarczym bądź społecznym wiążą się między innymi z refleksją na temat:

- transformacji – od epoki przemysłowej do epoki społeczeństwa wiedzy, w którym to społeczeństwie ważne stają się zupełnie nowe kompetencje; wśród nich szczególnie interesujące dla szkół powinny się stać umiejętności miękkie (na przykład praca zespołowa) – tak naprawdę do tej pory formalnie nie zaakceptowano ich jako celu nauczania (pomimo oficjalnych deklaracji i nawet umieszczenia ich w strategicznych dokumentach);
- globalizacji – tej skutkującej zmianami ekonomicznymi, ale również tej zbliżającej do siebie odmienne kultury, ujednolicającej przekonania, upodabniającej style życia; ważne jest tu pytanie: czy edukacja może się stać przestrzenią, w której przygotowuje się młodych do otwartości wobec odmienności i różnorodności w duchu równych szans?, przestrzenią gwałtownego, a jednocześnie niekontrolowanego i kontrowersyjnego rozwoju nowych technologii komunikacyjnych i nie tylko, który to rozwój, pomimo olbrzymich inwestycji dla stworzenia warunków umożliwiających korzystanie z nich w procesie kształcenia, nie przynosi wciąż radykalnej poprawy jakości edukacji (Dumont, Istance 2010)?

Edukacja niezmiennie pozostaje jednym z głównych przedmiotów zainteresowania rządów na całym świecie, ponieważ wciąż uważana jest za najlepszą inwestycję w przyszłość. W większości krajów stanowi znaczącą pozycję w wydatkach publicznych oraz pozostaje sposobem zapewniania sukcesu. Właściwie nigdzie nie kwestionuje się przekonania, że inwestowanie w edukację jest korzystne dla

²Dylemat ten pojawił się również w rządowym raporcie: *Raport Polska 2030* (2009), M. Boni (red.), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.

umacniania możliwości długookresowego wzrostu oraz pomaga w reagowaniu na zmiany technologiczne i demograficzne mające wpływ na rynek pracy. Przekonanie o użyteczności edukacji dla odniesienia sukcesu (zarówno indywidualnego, jak i społecznego) potwierdzają różnorakie dane statystyczne, pokazujące na przykład różnice w zarobkach osób o różnych poziomach wykształcenia³ (wyższe wykształcenie wiąże się z wyższymi zarobkami), korzyści społeczne związane z wykształceniem (przykładowo lepszy stan zdrowia), korzyści z tytułu podatków od wyższych dochodów⁴, a także rolę edukacji w zatrzymywaniu pracowników na rynku pracy przez dłuższy okres (co staje się koniecznością ze względu na starzejące się społeczeństwa lub przy zwiększaniu możliwości zatrudnienia⁵). Dane pokazują też, że wraz z wykształceniem rośnie zaufanie do innych ludzi (co ułatwia współpracę i prowadzenie różnych przedsięwzięć społecznych), a także deklarowane zainteresowanie polityką (co daje nadzieję na większą aktywność w sferze publicznej) (OECD 2010).

Nie dziwi więc fakt, że formalna edukacja systematycznie zyskuje spore wsparcie finansowe – kraje OECD przeznaczają średnio 6,2% całkowitego PKB na funkcjonowanie instytucji edukacyjnych. Nawet w krajach, które wyznaczają niewielką pulę środków na cele publiczne, wydatki publiczne na edukację są społecznym priorytetem (średnio 13,3% całkowitych wydatków publicznych). W latach 1995–2007 w tych krajach wydatki instytucji edukacyjnych na jednego ucznia (poza szkolnictwem wyższym) wzrosły średnio o 43% (OECD 2010)!

Mimo dowodów na ekonomiczne i społeczne korzyści płynące z edukacji oraz mimo znaczącego wzrostu nakładów niepokoi jednak fakt, że nie widać poprawy jakości wyników kształcenia. Jednym z wniosków ekspertów analizujących dane na temat oświaty jest konieczność podjęcia wysiłków dla odpowiednich przemian w sektorze edukacji celem uzyskania lepszych wyników kształcenia w stosunku do zainwestowanego kapitału (OECD 2010). Sytuacja jest jednak niezbyt klarowna – wiadomo, że systemy edukacyjne mają znaczenie dla pojedynczych osób i całych społeczeństw, wiadomo też, że to systemy bardzo drogie i nie najlepiej funkcjonujące, ale wciąż bezskutecznie poszukuje się sposobów na poprawienie ich działania. Można obserwować sporą aktywność zarówno rządów, jak i organizacji pozarządowych, podejmowaną dla usprawnienia systemów edukacji i zwiększenia efektyw-

³ W ponad dwóch trzecich krajów OECD, dla których dane były dostępne, osoby z wyższym wykształceniem miały o ponad 50% wyższe zarobki od pozostałych.

⁴ Średnio w krajach OECD mężczyzna z wykształceniem wyższym w całym okresie aktywności zawodowej przynosi państwu dochód z tytułu podatku dochodowego i składek na ubezpieczenie społeczne o 119 tys. dolarów większy w porównaniu z mężczyzną z wykształceniem średnim. Faktyczne zyski dla społeczeństwa są większe, ponieważ dochód z tytułu podatków nie odzwierciedla bezpośrednio wielu innych korzyści płynących z edukacji.

⁵ Średnio w krajach OECD od 1997 roku stopa bezrobocia wśród osób z wyższym wykształceniem kształtowała się na poziomie 4% lub poniżej, podczas gdy dla osób z wykształceniem poniżej średniego wielokrotnie przekraczała 10%.

ności procesu nauczania i uczenia się, jednak wyrokowanie o skuteczności tych inicjatyw w perspektywie systemowej jest prawie niemożliwe.

Tak jak trudno zaprzeczyć wnioskowi o konieczności wprowadzenia zmian w sektorze edukacyjnym, tak jednocześnie trudno znaleźć konkretne propozycje pokazujące, jakiego rodzaju zmiany warto wprowadzać i w jaki sposób. Stephen Ball (2007) zauważa, że działania podejmowane w ostatnich latach dla poprawienia sytuacji w oświacie, odwołujące się najczęściej do modelu rynkowego (w którym sukces pracowników zależy od ich zdolności do sprzedaży własnych umiejętności, wiedzy i przedsiębiorczości na globalnym rynku), nie przynoszą rezultatów z dwóch powodów. Po pierwsze, często nie pociągają za sobą zmian, które obiecują, a po drugie, tworzą nowe problemy, problemy innego rodzaju.

Nowe zasady tworzenia bogactwa zastępują logikę masowej produkcji fordowskiej ery przemysłowej logiką produkcji elastycznej, opartej na wiedzy, ale niekoniecznie pokazują nowe sposoby funkcjonowania państwa. Ponadto często stosowane deregulacja i prywatyzacja (w różnych dziedzinach, w tym w edukacji) zredukowały możliwości państwa do bezpośrednich interwencji zarówno na poziomie praktycznym, jak i ideologicznym. Nie wiadomo na przykład, jak reagować w przypadku zapewniania kształcenia na potrzeby tak zwanej pracy przemysłowej, która nie zniknęła, ale została wyeksportowana. Tania praca w systemie masowej produkcji znalazła po prostu inne miejsca na geograficzno-politycznej mapie (najczęściej bez odpowiedniej ochrony pracownika) i właściwie nie opłaca się przygotowanie pracowników dla tego obszaru pomimo pojawiania się okresowo potrzeby istnienia takich pracowników. Praca wymagająca niskich kwalifikacji wciąż jednak istnieje także w społeczeństwach rozwiniętych (najczęściej w sektorze usług, często wiążąc się z feminizacją niektórych zawodów, co też przyczynia się do problemów ideologicznych w planowaniu rozwiązań systemowych), ale w opinii wielu nie ma odpowiedniego wsparcia w systemie oświatowym.

Co do argumentu o nowych problemach generowanych przez popularne działania decydentów oświatowych Ball zauważa podobieństwo między relacjami centrum–peryferia globalnej gospodarki a relacjami między szkołami liderami rankingów i szkołami zamykającymi wszelkie listy, zwłaszcza w systemach oświatowych, które doświadczyły reformy według modelu rynkowego (Ball 2007). Dobrzy stają się coraz lepsi, słabi coraz gorsi. Wolny rynek nie służy działaniom sprawiedliwym, kierowanym do osób potrzebujących większego wsparcia.

Wyraźnie widać specyficzny dualizm w polityce edukacyjnej wielu państw. Z jednej strony podkreśla się znaczenie jednostki i wyborów pojedynczych konsumentów, a z drugiej – nawiązuje do celów polityki skoncentrowanej na zaspokajaniu ekonomicznych interesów państwa. Nie do końca wiadomo, czy priorytety można realizować za pomocą tych samych inicjatyw. Wśród typowych elementów myślenia o edukacji i sposobach systemowego usprawnienia znaleźć można:

- pomysł na to, aby poprawiać sytuację ekonomiczną przez bliższe wiązanie oświaty z zatrudnieniem, produktywnością i handlem,

- próby zaopatrzenia uczniów w umiejętności i kompetencje przydatne przy zatrudnianiu i pracy,
- ruch w stronę bezpośredniej kontroli nad programami nauczania i ocenianiem,
- inicjatywy redukcji kosztów administracji i zarządzania w edukacji,
- zwiększanie wpływu społeczności na proces podejmowania decyzji oraz presji wyboru rynkowego (Ball 2007).

Ten zestaw działań czy też propozycji na rzecz poprawy edukacji wywodzi się z neoliberalnej wizji świata, w której najważniejsze elementy struktury społecznej wiążą się z decyzjami gospodarczymi podejmowanymi w atmosferze wolnego rynku. Nie mam tutaj zamiaru dyskutować na temat skuteczności tychże rozwiązań, pragnę natomiast podkreślić, jak bardzo determinują one sposób myślenia o edukacji w wielu krajach świata, upośledzając jednocześnie krytyczną nad nimi (tymi rozwiązaniami) refleksję. Wpływ lokalnej społeczności na proces podejmowania decyzji bądź pewne mechanizmy rynkowe mogą być doskonałymi rozwiązaniami problemów w konkretnych sytuacjach, ale nie mogą być przyjmowane jako uniwersalne recepty na sukces, bez brania pod uwagę kontekstu społecznego czy konkretnych potrzeb. Dodatkowo wszystkie podejmowane decyzje narażone są na niepewność co do ich ostatecznych rezultatów, a to ze względu na bliski związek edukacji z globalną ekonomią, utrudniający działanie i rozwiązywanie aktualnych problemów.

Pomimo krytycznego podejścia Stephena Balla do rynkowej specyfiki inicjatyw firmowanych przez Organizację Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (OECD) oraz Komisję Europejską (takich jak na przykład *White paper. Teaching and learning. Towards learning society*) warto pamiętać, że refleksja o ograniczeniach wprowadzanych reform oświatowych jest również refleksją tychże organizacji i instytucji nawołujących do zmiany podejścia do inicjatyw koncentrujących się na poprawianiu systemów oświatowych i samego procesu kształcenia. Ostatnio więc na całym świecie, i to na szeroką skalę, inwestowano w doskonalenie nauczycieli, w dostęp do nowych technologii i ich zastosowanie w procesie uczenia się, w zmiany na poziomie programów nauczania oraz na poziomie funkcjonowania systemów oświatowych (przywoływane inicjatywy zwiększające zakres autonomii szkół), infrastrukturę i wyposażenie bądź redukcję liczebności klas (Dumont, Instance 2010).

Obecnie wśród pomysłów związanych z odświeżeniem podejścia do edukacji znajdują się ponadto: koncentracja na procesie uczenia się, lepsze wykorzystanie wyników badań nad procesami uczenia się, próba rozszerzania myślenia o uczeniu się na całe życie, ale też koncentracja na instytucjach spoza formalnego systemu edukacji oraz usprawnianie mechanizmów przygotowywania do zawodu i doskonalenia nauczycieli. Andy Hargreaves i Dennis Shirley w swej książce *Fourth Way. The inspiring future for educational change* (2009) pokazują, jak przez kilkadziesiąt lat próbowano znaleźć najlepszy sposób monitorowania pracy nauczycieli oraz rozwiązania relacji państwo–nauczyciele w systemach publicznej edukacji, przechodząc od czasów „złotej wolności”, ale i pewnej anarchii, do epoki totalnej rozliczalności i nieustannej kontroli, a później do poszukiwania trzeciej i czwartej dro-

gi jako kompromisu czy nowej wartości wobec wcześniejszych postaw (wolności i kontroli). Zmiany te pokazują też zresztą, jak równocześnie zmieniał się społeczny poziom zaufania do szkół i nauczycieli oraz jaką rolę w rozwoju szkoły przypisywano autonomii nauczycieli i dyrektorów.

Obserwując współczesne zmiany w oświacie i inicjatywy mające służyć usprawnianiu systemów edukacyjnych, wyraźnie widać, iż obecnie zarzucono wcześniejsze przekonanie, że możliwe jest zaproponowanie jednego systemu czy sposobu modernizacji szkolnictwa publicznego. Poszukuje się raczej rozwiązań dekonstruujących scentralizowane biurokracje oraz bazujących na konsumenckim wyborze i konkurencji między różnymi placówkami edukacyjnymi. Bardzo często rozwiązania decentralizujące system wiążą się z nowymi pomysłami na rozliczalność (*accountability*) i szkolną inspekcję. To zwykle prowadzi wprawdzie do urynkowienia edukacji (o której wspomina Ball), ale jest to urynkowienie bardzo specyficzne, gdyż w jego rezultacie w sferze usług opłacanych i zapewnianych przez państwo powstają *quasi*-rynk. Na takich rynkach „wolny wybór” konsumentów (najczęściej rodziców) wiąże się z ograniczoną autonomią szkoły i stopniowo zwiększającym się znaczeniem zdolności szkół do publicznego rozliczania się (a właściwie udowadniania własnej jakości) oraz z coraz większą liczbą rządowych regulacji (Whitty 2001), co wydaje się stać w sprzeczności z ideą „rynkowej wolności” i konkurencji.

Wolny wybór i szkolna autonomia w zakresie technik przyciągania „klientów” mają zwiększać możliwość zdrowej konkurencji i pozytywnie wpłynąć na efektywność i zdolność szkoły do reagowania na konkretne zapotrzebowanie. Takie podejście rozumiane jest jako antidotum na niewydolność biurokracji i masowej edukacji. Wygląda jednak, iż współcześnie, po kilkuletnich próbach poprawiania szkolnictwa w ten sposób, że sama autonomia i wolny wybór, bez szerszych polityk nakierowanych na równoważenie społecznych i kulturowych nierówności, nie są w stanie pozytywnie zmieniać szkoły. Niestety „gracze” najślabi i ci bez odpowiedniego kapitału społecznego tracą jeszcze bardziej w sytuacji, kiedy sukces zależy od kreatywności, przedsiębiorczości i innowacyjności. W konsekwencji społecznej atomizacji, spowodowanej między innymi przez penetrację globalnych rynków, tradycyjne społeczne systemy wsparcia stają się dysfunkcjonalne – coraz słabsza jest ich siła integrująca (Whitty 2001). Konieczna jest próba odpowiedzenia sobie na pytania, w jaki sposób można odbudować społeczną solidarność, wzmocnić społeczne struktury i ożywić pojęcie obywatelstwa, a przede wszystkim w jaki sposób zagwarantować, że to edukacja może stać się narzędziem zmiany (Mazurkiewicz, Walczak 2011).

Systemowe podejście do złożonej rzeczywistości

Jedną z najważniejszych zasad myślenia o rozwoju edukacji jest „współzależność”. Nie można dzisiaj mówić o pojedynczych teoriach czy pomysłach na działanie oferujących rozwiązanie zastanych problemów. Należy raczej brać pod uwagę zestaw

warunków determinujących adekwatność i efektywność jakichkolwiek inicjatyw. Aby urealnić szanse rzeczywistego reformowania edukacji, nasze działania muszą być jednocześnie:

- skoncentrowane na uczących się, co oznacza, że wszystkie działania muszą przede wszystkim wpływać na proces uczenia się,
- prawidłowo zaprojektowane i ustrukturalizowane, co oznacza, że działania nie mogą wynikać wyłącznie z intuicji nauczycieli, ale powinny również tworzyć przestrzeń dla autonomii i dociekań uczących się,
- znacząco spersonalizowane, czyli wrażliwe na kontekst oraz specyfikę jednostek i grup, ich uprzednią wiedzę, motywacje i emocje,
- inkluzywne, czyli wrażliwe na różnice i deficyty, umożliwiające każdemu uczącemu się pokonywanie wrodzonych barier,
- społeczne, co oznacza, że uczenie się zawsze odbywa się w interakcjach, współpracy i wspólnym wysiłku dla tworzenia środowiska wspierającego uczenie się (Dumont, Istance, Benavides 2010).

Jakiegokolwiek przyjęte rozwiązanie czy też pomysł na rozwiązanie dylematów związanych z edukacją powinno też pokazywać i traktować sprawę z wielu odmiennych perspektyw, uwzględniając potrzeby i punkty widzenia różnych grup, poziomów systemu i przyjętych strategii. Każda inicjatywa powinna mieć komponent skoncentrowany na szkole i na jej otoczeniu, na nauczycielach, ale i na innych grupach obecnych w systemie. Każda inicjatywa powinna być wprowadzana „od góry” poleceniami służbowymi i zmianami w prawie, ale też i „od dołu”, dzięki zmianie świadomości i potrzeb uczestników systemu edukacji. Implementacja wszelkich zapisów prawnych czy służbowych poleceń w dużym stopniu zależy od kulturowego oprogramowania grupy, której dane decyzje dotyczą, dlatego konieczne jest działanie wielokierunkowe, ze szczególnym uwzględnieniem kultury społecznej i organizacyjnej.

Aby uniknąć losów wielu świetnych pomysłów reform i zmian, które zostały ubezwłasnowolnione w tym znaczeniu, że w procesie implementacji straciły pierwotny, planowany sens, a zaczęły funkcjonować jak spetryfikowane emblematy całkiem innego (nieplanowanego) porządku, do każdej projektowanej zmiany należy podejść systemowo, czyli uwzględnić następujące trzy wątki działania:

Zobaczyć wszystkie części składowe systemu oraz starać się zrozumieć relacje i powiązania między tymi elementami, a także konsekwencje, jakie z tych relacji wynikają. Myślenie systemowe to próba odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób nadajemy sens relacjom w danej sytuacji, strukturom, procesom czy wzorom z nich wynikającym, oraz co to dla nas oznacza.

Wprowadzać i angażować wielorakie perspektywy dla zrozumienia danego zagadnienia, starać się zobaczyć tę samą sprawę w odmienny sposób, czyli w taki, w jaki mogą postrzegać ją różne grupy. To pomaga uniknąć stereotypów w myśleniu o rozwiązaniach oraz wzmacnia świadomość tego, że to, z jakiej perspektywy „my” patrzymy na system i jak o nim myślimy, przyczynia się do natychmiastowej interpretacji tego, co widzimy, ale niekoniecznie przez innych (którzy widzą coś in-

nego i interpretują odmiennie). Wartościowe jest, przy wprowadzaniu jakiegokolwiek zmiany, zadawanie sobie pytania o to, jakie są inne sposoby rozumienia sytuacji, o to, jak te inne sposoby rozumienia wpłyną na ocenę zjawiska. Szukając dobrego, gwarantującego sukces rozwiązania, należy szukać również odpowiedzi na pytanie, jak ten sukces może być rozumiany i jak te różnorodne perspektywy rozumienia wpłyną na zachowania i działania ludzi, z którymi przychodzi nam współpracować.

Być świadomym granic pomiędzy elementami systemu, gdyż widzenie wszystkiego jako całości uniemożliwia zauważanie odrębności wszystkich istotnych elementów i ich zrozumienie. To, gdzie i w jaki sposób zaznaczamy granice, ma znaczenie dla systemu i dla nas, ponieważ umożliwia zminimalizowanie zajmowania się rzeczami, które nie są dla nas istotne w danym systemie, ale też na które nie mamy wpływu. Stawianie granic wiąże się oczywiście z przyjętym systemem wartości, więc zawsze warto pytać o to, kto je wyznaczył, o to, co jest wewnątrz, a co pozostało na zewnątrz, lub o to, jakie są praktyczne i etyczne konsekwencje decyzji wyznaczenia granic, uwzględnienia czy wykluczenia (Williams, Hummelbrunner 2011).

Co to jest system? Jak rozumieć system w przypadku edukacji publicznej? To skomplikowana sprawa. Wśród elementów konstytutywnych powinny znaleźć się struktury organizacyjne i administracyjne z całą swoją złożonością, system prawny i sposoby jego modyfikacji, rozumienie priorytetów pracy szkoły w społeczeństwie, wyobrażenia na temat szkoły i roli poszczególnych grup ludzi, dydaktyka i nauczane treści, sposób przygotowania osób pracujących w oświacie, różne grupy interesu, tradycja i kultura, świadomość osób co do własnej roli i jej znaczenia dla systemu. Ale proste wymienienie tych elementów (zakładając na przykład, że to skończona lista) nie wystarczy, aby zrozumieć system. W podejściu systemowym niezbędne jest widzenie i rozumienie granic oraz bycie świadomym, że to w rezultacie podejmowanych decyzji, a nie z powodu istnienia obiektywnej rzeczywistości niektóre elementy uznawane są za ważne, a inne za mniej istotne, jedne za wewnętrzne, a inne za zewnętrzne.

Czy to, jak rozumieją edukację posłowie, jest elementem systemu edukacyjnego? Czy gospodarka to element systemu edukacyjnego? Czy Kościół i religia to elementy systemu? W pewnym sensie na te pytania łatwiej odpowiedzieć, gdy pamięta się o pierwszym elemencie systemu – relacjach. Powiązania między częściami systemu, różne procesy i relacje między grupami decydują o tym, jak system funkcjonuje. Czy relacje między rządem, ministerstwem a parlamentem to element systemu? Jak relacje między nauczycielami a rodzicami, szkołą a władzami wpisują się w funkcjonowanie systemu? Co ludzie rozumieją, a czego nie? Za rzadko padają takie pytania, szkołę uznaje się za odrębny od społeczeństwa byt, oczekując, że rozwiąże ona problemy, których społeczeństwa nie są w stanie rozwiązać.

Wydaje się, że warto obecnie zmienić tryb wprowadzania zmian i doskonalenia systemów oświatowych, warto odejść od popularnej i bardzo praktycznej perspektywy natychmiastowego reagowania na diagnozowane problemy na rzecz głębszej refleksji o naturze edukacji, potrzebach współczesnych społeczeństw oraz roli teorii i założeń na temat rzeczywistości. Podejście do edukacji, pedagogika, przywództwo

muszą być definiowane kontekstualnie, tak aby można było reagować na specyficzne warunki i problemy pojawiające w różnych sferach, w których zachodzi edukacja. Ważne również, aby nieustannie pytać o społeczną sprawiedliwość i jej relacje z istniejącymi strukturami, procesami, podejmowanymi decyzjami. Konieczne jest zainicjowanie, ale też zauważenie różnych dyskursów na temat edukacji, gdyż to one konstruują oświatową rzeczywistość.

Refleksja na temat możliwych perspektyw prowadzi do konieczności poszukiwania nowego języka politycznego i pedagogicznego, który mógłby umożliwić reagowanie na zmieniający się kontekst i wyzwania. Język ten powinien ożywić relacje między demokracją, etyką i polityką tak, aby działania w edukacji rozumiane były jako działania polityczne (czyli wynikające z kontekstu politycznego i nań wpływające), a działania w polityce jako działania edukacyjne (czyli służące edukowaniu społeczeństwa). Konieczne jest zrozumienie, że dla edukacji bardziej istotny jest język polityki (i władzy) niż język technologii i metodologii, gdyż edukacja to działanie moralne i polityczne pokazujące wizje życia społecznego, przyszłość jednostek i grup (Giroux 2011: 71). Zajmując się jakąkolwiek dziedziną ludzkiej działalności, często uświadamiamy sobie, iż kierują nami, a czasami wręcz hipnotyzują nas, nieuświadamiane założenia na temat tej dziedziny, być może przydatne jeszcze kiedyś w przeszłości, ale już nie w teraźniejszości. Jednym ze sposobów neutralizowania szkodliwych konsekwencji tychże założeń jest ich rozbijanie, a następnie pokazywanie nowych dróg i rozwiązań.

Obiecujące pomysły, przydatne tendencje

Ciekawą propozycję podejścia do zagadnienia poprawy sytuacji w oświacie przynosi raport McKinsey&Company na temat dostosowywania działań naprawczych do aktualnego stanu wybranego systemu oświatowego (Mourshed, Chijioke, Barber 2010). Autorzy raportu zwracają uwagę na istnienie zależności między wynikami szkół a centralizacją zarządzania szkołami, która polega na zalecaniu poprawności i wskazywaniu działań „minimum” oraz na wyzwaniu doskonałości przez wzmacnianie profesjonalizmu i autonomii. Dzieląc istniejące systemy na takie, które funkcjonują słabo, dostatecznie, dobrze i bardzo dobrze, Mourshed, Chijioke i Barber pokazują, że w zależności, z jakiego poziomu startujemy i na jaki chcemy się wspiąć, konieczne jest dostosowywanie pomysłów do działań naprawczych.

Systemy przechodzące od poziomu słabego do dostatecznego zazwyczaj charakteryzują się słabo wykwalifikowaną kadrą oraz ścisłą, scentralizowaną kontrolą nad procesami nauczania i uczenia się. Minimalizacja różnic w poszczególnych klasach i szkołach to główny motor poprawy sytuacji na tym etapie. Odwrotną natomiast sytuację obserwuje się w systemach przechodzących od wyniku dobrego do bardzo dobrego. Tu zwykle napotyka się wysoko wykwalifikowaną kadrę, której potrzebne są jedynie luźne wskazówki na temat procesów uczenia się i nauczania, gdyż

kreatywność i innowacyjność wewnątrz szkoły jest głównym motorem poprawy wyników na tym etapie.

Można zatem wyróżnić dwa typy interwencji w ramach poprawy systemu szkolnictwa: pierwsza grupa to interwencje na konkretnym etapie rozwoju, druga – interwencje dotyczące wszystkich etapów, ale manifestujące się w inny sposób na każdym z nich. Interwencje zależne od etapu to nie działania pojedyncze, lecz systemowe. Na każdym etapie przydatne są inne grupy interwencji. Każda grupa jest zróżnicowana i utrzymuje się przez cały czas trwania danego etapu:

- przechodzenie z etapu słabego na etap dostateczny wymaga interwencji, które mają wesprzeć uczniów w nabywaniu umiejętności czytania, pisania i liczenia. Wymaga to zapewnienia schematu pracy nisko wykwalifikowanym nauczycielom, spełnienia podstawowych potrzeb uczniów oraz podniesienie poziomu wszystkich szkół w systemie, tak aby spełniały minimalne wymogi jakości;
- przechodzenie z etapu dostatecznego na etap dobry wymaga interwencji, które umożliwią konsolidację podstaw systemu, czyli zbieranie danych, budowanie systemu rozliczalności, oraz zapewnią finansowanie, organizacyjne struktury i modele pedagogiczne. Te dwa pierwsze etapy, ze względu na słabo wykwalifikowaną kadrę, charakteryzują się potrzebą scentralizowanej kontroli nad procesami nauczania i uczenia się;
- przechodzenie z etapu dobrego na etap bardzo dobry wymaga interwencji koncentrujących się na tym, aby nauczanie i przywództwo w szkole było postrzegane jako pełnowartościowy zawód – oznacza to wdrożenie koniecznych praktyk i wyznaczenie ścieżek awansu, tak aby nauczanie i przywództwo były tak jasno zdefiniowanymi profesjami, jak medycyna czy prawo;
- przechodzenie z etapu bardzo dobrego na etap doskonały wymaga interwencji umożliwiających przeniesienie środka ciężkości i odpowiedzialności za jakość z centrum systemu do samych szkół. Oznacza to koncentrację na wprowadzeniu systemu uczenia się od kolegów i koleżanek w ramach interakcji w szkole, budowaniu samozarządzających się zespołów, a także na wspieraniu finansowanych przez system innowacji i eksperymentów. Dwa „wyższe” etapy charakteryzują się kreatywnością i innowacyjnością wewnątrz szkoły (co jest głównym motorem poprawy wyników) – powoduje to, że dla poprawy jakości wystarczają luźne wskazówki na temat procesów nauczania i uczenia się (Mourshed, Chijioke, Barber 2010: 26–27).

Przechodzenie przez kolejne etapy rozwoju w dążeniu do doskonałości jest możliwe wtedy, gdy na każdym z tych etapów kładzie się nacisk na zbudowanie właściwych podstaw, adekwatnych do sytuacji i wrażliwych na kontekst. Z perspektywy rozwoju systemu edukacji w Polsce warto się raczej przypatrywać rozwiązaniom służącym przechodzeniu do etapów najwyższych, ale jednocześnie nie wolno zapominać o działaniach, które wciąż należy u nas rozwijać. Są to moim zdaniem: doprowadzenie wszystkich szkół do minimalnego wymaganego poziomu jakości poprzez wyznaczanie wyników, które należy osiągnąć, organizowanie dodatkowego wsparcia dla szkół ze słabymi wynikami oraz zbudowanie podstaw

dotyczących korzystania z danych i przejmowanie odpowiedzialności, dzięki zwiększaniu przejrzystości w zakresie wyników szkoły oraz wspieraniu inspekcji szkół i wzmacnianiu instytucji zajmujących się inspekcjami.

Jak już wspomniano, to jednak działania usprawniające przechodzenie na wyższe poziomy (bardzo dobry i doskonały), proponowane przez autorów raportów McKinsey&Company, wydają się właściwsze dla polskiego systemu. Zdecydowanie musimy zainwestować w podnoszenie poziomu pracujących dyrektorów i nauczycieli poprzez doskonalenie programów kształcenia ustawicznego, wyjaśnienie sprawy ścieżki kariery oraz popularyzowanie idei samorozwoju przez interakcje z innymi na forach nauczycieli i lokalnej społeczności oraz wspierać uczenie się od innych dyrektorów i nauczycieli, co może polegać na popularyzowaniu praktyki współpracy, decentralizowaniu prawa podejmowania decyzji na tematy pedagogiczne czy proponowaniu programów rotacji i tymczasowych przeniesień (Mourshed, Chijioke, Barber 2010: 36). Inne przykłady efektywnych działań podejmowanych i sprawdzonych już w różnych krajach można zobaczyć w tabeli 1 i tabeli 2.

Tabela 1. Przechodzenie od wyników dobrych do bardzo dobrych oznacza nacisk na kształcenie kadry

Temat	Opis	Przykłady interwencji
Podnoszenie poziomu nauczycieli i dyrektorów rozpoczynających pracę	<ul style="list-style-type: none"> • Rekrutacja: system podnosi poziom wymagań dla nowych kandydatów na nauczycieli. • Przygotowanie i wdrożenie: system podnosi jakość szkoleń przed rozpoczęciem pracy i wymaga formalnych certyfikatów. 	<ul style="list-style-type: none"> – programy rekrutacyjne, – szkolenia przed rozpoczęciem pracy, – formalne wymogi certyfikatów
Podnoszenie poziomu pracujących nauczycieli i dyrektorów	<ul style="list-style-type: none"> • Rozwój zawodowy: system podnosi wymogi rozwoju zawodowego, dostarcza więcej okazji do samokształcenia i uczenia się od kolegów i na organizowanych centralnie kursach. • Trening w praktyce: trenerzy pracują z nauczycielami, aby wzmocnić ich w takich obszarach jak planowanie lekcji, analiza danych o uczniu, pedagogika w klasie. • Ścieżki kariery: system tworzy specjalizację nauczycielską i leaderską poprzez stworzenie ścieżek kariery, podnoszenie oczekiwań na kolejnych szczeblach i podnoszenie pensji na kolejnych etapach. 	<ul style="list-style-type: none"> – programy kształcenia ustawicznego, – treningi w szkołach, – ścieżki kariery, – fora nauczycieli

Podjęmowa- nie decyzji w szkole	<ul style="list-style-type: none"> • Autoewaluacja: system wspiera niezależność szkół w doskonaleniu się poprzez wprowadzenie do szkół autoewaluacji i upublicznienie danych o wynikach. • Elastyczność: system daje szkołom wolną rękę w realizacji autorskich programów odpowiednich dla ich uczniów, stopniowo decentralizując prawa pedagogiczne. 	<ul style="list-style-type: none"> – autoewaluacja, – systemy danych, – niezależność i specjalizacja szkół
--	---	---

Źródło: Mourshed, M., Chijioko, C., Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey&Company, s. 47.

Tabela 2. Przechodzenie od wyników bardzo dobrych do doskonałych oznacza nacisk na uczenie się poprzez relacje koleżeńskie i innowacyjność

Temat	Opis	Przykłady interwencji
Podnoszenie poziomu nauczycieli i dyrektorów rozpoczynających pracę	<ul style="list-style-type: none"> • Wspólnoty uczenia się: system ułatwia wspólnotom uczenia się w szkołach budowanie koleżeńkiego wsparcia i wzajemnej odpowiedzialności. • Elastyczność: system zapewnia skutecznych edukatorów o dużej autonomii pedagogicznej. • Rotacja: edukatorzy zmieniają miejsca w systemie, tak aby rozpowszechniać uczenie się i różne style mentoringu. 	<ul style="list-style-type: none"> – praktyka współpracy, – decentralizacja praw pedagogicznych (do poziomu szkół i nauczycieli), – programy rotacji i tymczasowych przeniesień między szkołami
Tworzenie dodatkowych mechanizmów wsparcia zawodowego	<ul style="list-style-type: none"> • Odciążenie: system zapewnia personel administracyjny dla szkół, po to by nauczyciele i dyrektorzy mogli się skupić na nauczaniu i przywództwie, a nie na zadaniach administracyjnych. 	<ul style="list-style-type: none"> – zatrudnienie dodatkowego personelu administracyjnego
Centralnie finansowane innowacje w szkołach	<ul style="list-style-type: none"> • Innowacje uczestników systemu: system finansuje i rozpoznaje przykłady innowacyjnych praktyk w szkołach (praktyki uczenia się i nauczania, praktyki zaangażowania rodziców/wspólnoty lokalnej) i wypracowuje mechanizmy dzielenia się owymi innowacjami z innymi placówkami. 	<ul style="list-style-type: none"> – dzielenie się innowacjami, – fundusze na innowacje

Źródło: Mourshed, M., Chijioko, C., Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey&Company, s. 51.

Analizując sukcesy inicjatyw i programów edukacyjnych, autorzy raportu podkreślają, że pewne działania są skuteczne właściwie w każdym systemie. Są to koncentrujące się na nauczaniu i uczeniu się:

- wzmacnianie rozwoju zawodowego dyrektorów i nauczycieli,
- trening w uzupełnianiu się nauczycieli i dyrektora,
- ocenianie uczniów,

- tworzenie systemów danych, czyli zbieranie, analiza i dzielenie się danymi na temat wyników szkół, uczniów, nauczycieli czy obszarów geograficznych,
- wykorzystywanie danych jako narzędzia kierowania funduszy na wsparcie,
- zmiana standardów i programów nauczania dla lepszego zdefiniowania tego, co uczeń powinien wiedzieć, rozumieć, potrafić wykonać, oraz stworzenie adekwatnych treści nauczania,
- tworzenie i dystrybucja dokumentów dotyczących polityki i praw edukacyjnych dla artikulacji aspiracji, celów i priorytetów programu reformy (Mourshed, Chijioke, Barber 2010).

Współczesna polska szkoła cierpi z powodu nieobecności dyskursu na temat kluczowych zagadnień związanych z strategiami i planami rozwoju systemu edukacji. Wśród nieobecnych tematów szczególnie należy podkreślić deficyt refleksji nad rolą i zadaniami dyrektorów szkół. Około 35 tys. formalnych przywódców (bo tyle jest szkół i placówek oświatowych w Polsce) nie spaja ciągła dyskusja o możliwych ideologiach edukacyjnych, nie dzielą oni podobnych pytań, dylematów i inspiracji, nie dyskutują o możliwych wizjach czy rozwiązaniach. Właściwie, jeśli się poważnie nad tym zastanowić, to widać raczej frustrację i przekonanie o zbiurokratyzowaniu własnej pracy, będące mentalnym spoiwem tej profesjonalnej grupy. To toksyczna mieszanka w sytuacji, w której nie wolno ignorować potencjału przywództwa edukacyjnego jako olbrzymiego kapitału społecznego niezbędnego do prawidłowego rozwoju polskiego społeczeństwa. To dlatego właśnie przywództwo uczyniono przedmiotem zainteresowania niniejszego opracowania. Przywództwo może być zarówno inspirującym przedmiotem dyskursu edukacyjnego, jak i samo może ten dyskurs generować. Przywództwo jest elementem systemu edukacyjnego, o którym nie można zapomnieć, wprowadzając jakiegokolwiek reformy i zmiany systemowe. Wreszcie to przywództwo i jego rozwój umożliwiają przechodzenie na wyższy poziom systemom już dobrym, więc stanowi poważną szansę rozwojową dla polskiej oświaty.

Obecne i nieobecne dyskursy: edukacja i przywództwo

Wśród istotnych czynników decydujących o sukcesie inicjatyw rozwojowych oraz o sukcesie szkół i całych systemów oświatowych coraz częściej wymienia się potencjał przywódcy. To kto, z jakimi umiejętnościami, w jakim celu i przy jakim wsparciu przeprowadzi procesom edukacji, staje się coraz ważniejszym (a może raczej coraz mocniej uświadamianym) elementem decydującym o jakości szkół i systemów edukacyjnych.

Najczęściej uważa się, że jakość edukacji zależy przede wszystkim od pracy nauczycieli, ich przygotowania do zawodu, wiedzy, umiejętności i zaangażowania w działania zawodowe. Stąd wielki nacisk wywierany na przedstawicieli tej grupy zawodowej, a także częste obwinianie ich za niedostateczne osiągnięcia uczniów. Rzadziej dostrzega się rolę szerszego kontekstu, w którym proces edukacyjny zachodzi. Stosunkowo mało (w porównaniu z rzeczywistym znaczeniem) widocznym czynnikiem odgrywającym znaczącą rolę w osiąganiu wysokich rezultatów w edukacji jest sposób kierowania tą instytucją społeczną (Łucznyński 2011), zależny od rodzajów, często konkurencyjnych, rozumienia edukacji, roli szkoły czy osób nią kierujących. Jednym z kluczowych elementów decydujących o kształcie systemu edukacji jest to, jakim modelem mentalnym edukacji i jakim modelem mentalnym przywództwa cechują się osoby decydujące o tym, co się dzieje w szkole. Bardzo często dobre pomysły upadają nie z powodu braku motywacji lub woli, czy nawet braku umiejętności myślenia systemowego, ale z powodu ludzkich modeli myślowych. Nowe koncepcje zawodzą przy wprowadzaniu do praktyki, ponieważ pozostają w konflikcie z naszymi wewnętrznymi obrazami — modelami tego, jak funkcjonuje świat, obrazami, które ograniczają nas do naszych starych, dobrze wypróbowanych sposobów myślenia i działania.

Modele myślowe mogą być prostymi uogólnieniami, typu „ludziom nie można ufać”, lub też złożonymi teoriami, takimi jak na przykład koncepcja wyjaśniająca, dlaczego członkowie mojej rodziny oddziałują na siebie tak, a nie inaczej. Ale, co najistotniejsze, modele myślowe mają charakter aktywny – kształtują nasze działania. Jeżeli uważamy, że ludzie nie są godni zaufania, działamy inaczej, niż gdybyśmy sądzili, że są tego zaufania godni. Jeśli rodzic uważa, że synowi brakuje pewności siebie, a córka jest bardzo agresywna, będzie stale interweniował w ich wzajemne stosunki, aby jej nie pozwolić wpłynąć niekorzystnie na jego kształtującą się osobowość. Zrozumienie sposobu, w jaki modele myślowe kształtują naszą percepcję,

jest niezwykle ważne w zarządzaniu. Problemy z modelami myślowymi polegają nie na tym, czy modele są prawidłowe, czy nie, bo wszystkie są z założenia uproszczeniami. Problemy z modelami myślowymi pojawiają się, gdy są one przyjmowane milcząco — to znaczy kiedy funkcjonują poniżej progu świadomości (Senge 2002).

Przywództwo edukacyjne: ewolucja czy rewolucja?

Przywództwo, pomimo wielu różnorodnych propozycji (Northouse 2007), najczęściej definiuje się jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągnięcia uzgodnionych celów organizacji (Alston 2002: 2). Można je rozumieć jako specyficzny proces grupowy zachodzący w wyniku interakcji między ludźmi. Czasami przywództwo traktuje się jako zachowanie (Northouse 2007), czasami jako pewną właściwość osobowości, zestaw cech – wzorców zachowań oraz cech osobowych – które sprawiają, że niektórzy skuteczniej niż inni osiągają pewne cele (De Vries 2008: 203). W innym ujęciu przywództwo analizuje się z perspektywy konkretnych umiejętności, na przykład zdobywania i przetwarzania informacji, rozwiązywania problemów, umiejętności społecznych, motywowania innych bądź wiedzy. To ostatnie podejście podkreśla znaczenie kompetencji i pokazuje perspektywę dorastania do roli lidera. Daje szansę każdemu na nauczenie się przywództwa, a podkreślając jego złożoność, jednocześnie pokazuje, z czego się składa (Mazurkiewicz 2011).

Coraz wyraźniej słychać nawoływanie do zasadniczej zmiany społecznej, przypominanie o konieczności masowej współpracy i zmiany stylu przywództwa, która mogłaby się przejawiać w rezygnacji z mitologizowania specjalizacji i wiedzy eksperckiej, doświadczenia i kontroli na rzecz współpracy, partycypacji i kreatywności. Wiadomo już od dawna, że nie uda się przygotować przywódców przyszłości, patrząc wstecz. Zjawiska związane z współpracą społeczną i wirtualną zmieniają nie tylko sposób uczenia, ale i uczenie się samo w sobie, a to stwarza nowe zadania dla liderów. Liderzy powinni stać się bardziej antropologami skupiającymi się na grupach aniżeli (jak to było do tej pory) psychologami koncentrującymi się na jednostkach (Gobillot 2009). Oczywiście postulat rezygnowania z wiedzy eksperckiej i doświadczenia może niepokoić, ale warto pamiętać, że mowa tu o potencjale przywódczym, o kapitale, który powinien pomóc nam poradzić sobie z rezultatami trendów utrudniających życie społeczne i uniemożliwiających kontynuowania działań w sposób jaki znamy. Gobillot mówi o:

- fatalnym trendzie demograficznym widocznym w zjawisku coraz mniejszego zrozumienia między generacjami,
- utrudniającym tradycyjne działania trendzie eksperckim, zauważalnym przez to, iż specjalistyczną wiedzę i umiejętności można dziś znaleźć nie tylko wewnątrz, ale i na zewnątrz organizacji,
- trendzie utraty uwagi/koncentracji, który jest widoczny, gdy coraz trudniej koncentrować uwagę wokół spraw istotnych dla organizacji i gdy coraz mniej na to czasu,

- trendzie demokratycznym, który przejawia się w tym, że coraz mniej prawdopodobne jest, aby liderzy kontrolowali zasoby i ludzi w sposób osobisty – bezpośrednio.

Neil Dempster (2009) natomiast dodaje, iż pracę utrudnia konieczność radzenia sobie z rosnącymi nierównościami, erozją instytucji rodziny, zarządzaniem wiedzą (w perspektywie makro) oraz ze zmianą kultury organizacyjnej szkół i naturą zaangażowania rodziców (w perspektywie mikro).

Badania nad przywództwem pokazują bardzo skomplikowany obraz, znacznie odbiegający od uproszczonego podejścia stosowanego w praktyce (Northouse 2007). Proponuję, aby pozostać przy rozumieniu przywództwa jako procesu zachodzącego w grupach ludzi i charakteryzującego się kilkoma wyraźnie pokazującymi jego specyfikę właściwościami. Na przykład przywództwo edukacyjne to proces, który dotyczy procesów nauczania i uczenia się. Jego cele specyficzne zależą od kontekstu, w których przebiega kształcenie, ale celem głównym pozostaje uczenie się osób. Mówiąc o przywództwie edukacyjnym, należy pamiętać, że edukacja to proces, w którym wykluwa się wspólnota uczących się, dzięki zaangażowaniu umysłu, emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność. Podobnie rzecz ma się z przywództwem. Nie jest ono cechą jednostki czy nawet grupy, ale jakością organizacyjną – rezultatem współpracy wielu osób. Potencjał przywódczy wiąże się więc nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością zwiększania partycypacji członków organizacji w procesie decyzyjnym. Przywódca edukacyjny doskonali umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych po to, by z sytuacji niekorzystnej, czyli funkcjonowania w grupie jednego przywódcy, przejść do sytuacji pożądanej, czyli partycypowania w procesie podejmowania decyzji wielu osób i zwiększania potencjału przywódczego grupy. Świadomy przywódca powinien wspólnie z grupą tworzyć sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów (Mazurkiewicz 2011).

W uczącej się społeczności uczą się wszyscy dzięki prowadzonemu dialogowi, klimatowi dzielenia się ideami i współpracy, a pracownicy są uprawnieni do współtworzenia wizji działania. Przywódca musi więc dbać o aktualną zdolność pracowników do uczenia się i adaptowania do teraźniejszych warunków, gdyż jest ona znacznie ważniejsza od tego, czego się nauczyli w przeszłości. Istotne jest, aby pracownicy uczestniczyli aktywnie w refleksji nad kluczowym pytaniem, po co działa ich organizacja, nad krytycznym myśleniem o strukturach władzy i obowiązujących paradygmatach, a nie tylko w refleksji nad procedurami obowiązującymi w organizacji. Warunkiem profesjonalizmu jest świadomość różnych kontekstów: politycznego, społecznego, kulturowego, ekonomicznego bądź ekologicznego. Wspólna aktywna i głęboka refleksja buduje system wsparcia i zaufanie w grupie. Brak refleksji, brak wsparcia i zaufania wiąże się z niskimi morale zmniejszającymi atrakcyjność zawodu nauczyciela.

Przywództwo edukacyjne to proces podobny do nauczania i uczenia się, gdyż wiąże się z wyzwaniem w innych zdolności do wykonywania zadań jak najlepiej.

Kenneth Blanchard, opisując koncepcję uprawniania innych do bycia pełnowartościowymi pracownikami, uważa, że nowocześni przywódcy muszą się skupić na zaprojektowaniu procesu współpracy w taki sposób, aby dać wszystkim pracownikom szansę na wyzwolenie drzemiącej w nich władzy, wynikającej z ich wiedzy, doświadczenia i motywacji oraz ukierunkowanie tej siły na osiągnięcie wyników (ang. *empowerment*) (Blanchard 2007). Uczenie się dla zrozumienia świata to coś więcej niż proces poznawczy, to także proces kulturowy i emocjonalny (Fink 2005), i takie też jest przewodzenie ludziom, którzy są uczestnikami tego procesu, ale nie jest obecnie możliwe, aby to formalny lider organizacji brał całą odpowiedzialność za jakość pracy organizacji czy jakość jej produktów. Warunkiem pojawienia się przywództwa edukacyjnego jest odpowiednie nastawienie osób sprawujących formalne funkcje przywódcze wobec własnego stanowiska, wobec siebie, a przede wszystkim wobec innych. Pełnienie funkcji przywódcy edukacyjnego oznacza konieczność wyrobienia wysokiego poziomu samoświadomości i poczucia własnej wartości, ale jednocześnie wycofania się, zostawienia przestrzeni współpracownikom zarówno na rozwój, jak i na pracę oraz sukcesy. Punktem wyjścia dla każdego przywódcy jest zobaczenie siebie w kontekście organizacji – refleksja nad własnymi przekonaniami, wartościami i priorytetami, która prowadzi do zrozumienia konsekwencji ich posiadania dla działań innych osób w organizacji czy nawet całego systemu (Mazurkiewicz 2011).

Przywódcą edukacyjny dzieli się swoją władzą i zachęca do jak najlepszego współdziałania, pomagając innym uwierzyć w siebie, zobaczyć i wykorzystać własny potencjał. Powinien też upewniać współpracowników co do słuszności kierunku pracy, prawidłowości podejmowanych decyzji i pomagać w zwalczaniu niepewności, tak często łączącej się z uzyskiwaniem autonomii i samodzielności. Niestety coraz bardziej skomplikowana przyszłość będzie przyczyniać się raczej do utrudniania niż upraszczania pracy dyrektorów szkół, którzy zmuszeni będą do ciągłego doskonalenia. Nie wróży to dobrze dyrektorom, którzy już teraz obarczeni są obowiązkami ponad ich możliwości. Dlatego rozwiązanie, jakim jest dzielenie się władzą, jest prawdopodobnie jedynym dającym szansę na efektywne zarządzanie szkołą. Konieczne jest zatem, jak już wspomniano, przedefiniowanie ról dyrektorskich w kierunku projektantów i budowniczych kultury szkolnej pozwalającej na uczenie się wszystkim członkom jej społeczności. Przywódcy są członkami zespołów mądrzejszych niż jednostki ze względu na bogactwo zespołów – ludzi. Thomas Hoerr używa pojęcia dystrybuowana inteligencja (*distributed intelligence*), które, jego zdaniem, pokazuje, że nasza inteligencja nie może być ograniczana do tego, co wewnątrz nas, ale powinna być determinowana przez umiejętność zauważania i korzystania z zasobów zewnętrznych. Uważa, że to ten rodzaj inteligencji zadecyduje o sukcesie organizacji (a zwłaszcza szkół) w przyszłości (Hoerr 2005).

Niestety większość szkół nie radzi sobie z wyjaśnianiem ani różnorodności, ani społecznych paradoksów, które pojawiają się w wyniku głębokich przemian społecznych, globalizacji, specyfiki płynnej (zmieniającej się) rzeczywistości czy rewolucji technologicznej. Szkoły powinny być na to przygotowane, a nie są. Oczekuje

się wprowadzie coraz lepszej jakości kształcenia, ale jednocześnie rosną tendencje obcinania kosztów. Trzeba sobie dodatkowo uświadomić, że szkoła nie spełnia ambitnych oczekiwań w sytuacji deficytu wizji i pomysłów na przyszłość. Problemem jest nie tylko cięcie kosztów, ale także wykorzystywanie praktyk stosowanych w celu zapewnienia efektywności i zysków w biznesie, a często stojących w konflikcie z systemem wartości obecnym oficjalnie w sferze publicznej i w edukacji. Deklarując konieczność budowy zaufania, nie można utrzymywać polityki niskiego zaufania, czyli kontroli i karania.

Konieczne jest więc zachowanie umiaru w proponowaniu zmian, ponieważ wprowadzanie wszystkich dostępnych innowacji i nowości jest równie szkodliwe jak trwanie w stanie konserwującym obecną bezradność. Zakładam jednak, że aby doprowadzić do powstania dojrzałego systemu kierowania szkołami, który jednocześnie będzie sprawny i zdolny do „samonaprawiania się”, konieczne jest pojawienie się kilku istotnych warunków, takich jak:

- odpowiednia, adekwatna do współczesnych uwarunkowań konceptualizacja pożądanych zmian, która może się pojawić tylko wtedy, gdy powstanie język, którym będziemy mogli się porozumiewać, i gdy toczyć się będzie autentyczny, profesjonalny dyskurs,
- instytucjonalna struktura umożliwiająca rozwój i funkcjonowanie profesjonalistów zarządzania edukacją: uczelnie, ośrodki, instytucje badawcze, czyli organizacje budujące przestrzeń dla dyskursu, różnicy zdań czy nawet eksperymentów,
- techniczne możliwości generowania, porównywania, oceniania, archiwizowania pomysłów i projektów, tak aby wartościowe inicjatywy nie dotyczyły pojedynczych wydarzeń, ale wspierały budowę systemu zrównoważonego rozwoju,
- umiejętności działania pod presją, wzięcia odpowiedzialności za własne czyny (w tym błędy), zdolność do elastycznego reagowania na zewnętrzne potrzeby i jednocześnie odpowiedzialnego i innowacyjnego kreowania nowych rozwiązań (Ciolan 2006).

Jak wynika z danych przytaczanych w rozdziale pierwszym i z analizy dokumentów strategicznych dla edukacji w Unii Europejskiej (Delors 1998; Kleiber 2006; *Raport o kapitale intelektualnym Polski* 2008), panuje bardzo mocne przekonanie, że dla sukcesu Polski i Europy już w najbliższej przyszłości kluczowe będą systemy kształcenia i szkolenia cechujące się wysoką jakością, zapewniające zarazem skuteczność i równość. Uważa się więc, że należy zadbać o wysoką jakość nauczania, o odpowiednie kształcenie nauczycieli i stały rozwój zawodowy nauczycieli i szkoleniowców, a także zwiększyć atrakcyjność zawodu nauczyciela. Ważne jest, by udoskonalić zarządzanie i kierowanie instytucjami edukacyjnymi i szkoleniowymi oraz opracować skuteczny system zapewniania jakości. Można to uzyskać wyłącznie dzięki skutecznemu i zrównoważonemu wykorzystaniu zasobów oraz promowaniu w kształceniu i szkoleniu polityki i praktyki opartych na uzyskanych danych. Ważne jest przekazanie procesu decyzyjnego nauczycielom i dyrektorom, wspieranie ich w zdobywaniu umiejętności zarządzania adekwatnego do potrzeb konkretnej szkoły i inwestowanie w ich profesjonalizm tak, aby byli zdolni do świa-

domego i umiejętnego wprowadzania koniecznych zmian. Ta zdolność zawsze zależy od kilku czynników: dostępu do informacji, istnienia przykładów przydatnych innowacji, wsparcia ze strony władz, zrozumienia nauczycieli, presji lokalnej społeczności czy nowych programów i funduszy oraz innych zewnętrznych mechanizmów, o których pisałem wcześniej. Tak właśnie w telegraficznym skrócie definiuje się kluczowe zadania przywódców edukacyjnych: dbanie o wysoką jakość kształcenia, budowanie obywatelstwa europejskiego, przeciwdziałanie wykluczeniu oraz wspieranie rozwoju społeczeństwa wiedzy i modelu uczenia się przez całe życie dzięki zwiększaniu partycypacji profesjonalistów w procesie decyzyjnym.

Przywództwo dla uczenia się to podstawowa koncepcja przywództwa edukacyjnego. John MacBeth i Sue Swaffield definiują przywództwo dla uczenia się jako „osobną formę edukacyjnej praktyki, która angażuje otwarty dialog, podtrzymuje koncentrację na uczeniu się, pielęgnuje warunki ułatwiające uczenie się, przywództwo, które jest zarówno dzielone, jak i umożliwiający wskazanie odpowiedzialnych. Uczenie się i przywództwo są tworzone jako działania połączone przez centralną pozycję humanizmu w ramach wyznaczonych przez cel moralny” (MacBeath, Swaffield 2009: 43). Rozwijając swoją definicję, MacBeath i Swaffield odwołują się czteropozomowego modelu uczenia się, w którym uczenie się uczniów wiąże się z uczeniem się nauczycieli, łączącym się z uczeniem się organizacyjnym, powiązanym z uczeniem się systemu. Taka wizja procesu uczenia się nie ogranicza przywództwa wyłącznie do kontekstu organizacji czy jednej z grup – to wizja pokazująca możliwość wielości form przywództwa we współczesnym świecie.

Przywództwo edukacyjne charakteryzuje się specyficzną wrażliwością osób zaangażowanych w ten proces, która przejawia się w ciągłym poszukiwaniu sposobów na budowanie wspólnoty, wizji organizacji i specyficznego (dla danej organizacji) podejścia do realizacji zadań. Te „sposoby budowania organizacji” dotyczą i przejawiają się w przeróżnych obszarach, z których najważniejsze to:

- 1) Refleksja nad warunkami funkcjonowania, potrzebami społeczności, trendami społecznymi, filozofią i podejściem do procesu uczenia, która owocuje działaniami adekwatnymi do kontekstu (ADEKWATNOŚĆ). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym panuje przekonanie o sensowności działań, chęć poszukiwania nowych rozwiązań i zgoda na ewentualne błędy wynikające z aktywności, a nie lekceważenia.
- 2) Koncentracja na procesie uczenia się i rozwoju (UCZENIE SIĘ). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym cel działania jest jasny i akceptowany. W każdym aspekcie działalności organizacji widać, że priorytetem jest uczenie się jej członków.
- 3) Nieustanne wspieranie i domaganie się partycypacji wszystkich pracowników w procesie decyzyjnym i dialogu, dzięki któremu definiuje się kierunki działania (PARTYCYPACJA). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym ujawniają się talenty pracowników, widać chęć brania odpowiedzialności za więcej niż niezbędne minimum, zauważa się gotowość do udziału we wszystkich wydarzeniach związanych z działalnością instytucji.

- 4) Zdolność do pełnienia refleksyjnej wobec ludzi i instytucji służby (SŁUŻEBNOŚĆ). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym panuje atmosfera zaufania i wsparcia, a widocznym priorytetem jest chęć niesienia pomocy w rozwiązywaniu problemów. Hierarchia służbowa jest bardzo spłaszczona, szacunek i prestiż zdobywa się w relacjach z innymi, a nie dzięki stanowisku.
- 5) Uszanowanie autonomii i różnorodności, nawet tej trudnej, odmiennej od głównego nurtu (RÓŻNORODNOŚĆ). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym zauważa się zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów, także z odmienności i różnorodności, a zasady autonomii pozwalają ową odmienną traktować jako wzmocnienie, a nie obciążenie (Mazurkiewicz 2011b).

Ważne jest, żeby osoby biorące udział i odpowiedzialne za proces przywództwa edukacyjnego były świadome tego, jak wiele różnych elementów składa się na końcowy rezultat funkcjonowania instytucji i pracy grupy ludzi. Wyrobienie tego rodzaju świadomości to moment, w którym można rozpocząć rozwój potencjału przywódczego zarówno jednostki, jak i grupy. Próba budowania sprawnej organizacji uczącej się, a jednocześnie rozwijanie potencjału przywódczego organizacji wymaga działań wielokierunkowych i o różnym stopniu natężenia. Nie da się wtedy uniknąć pytania o to, czym jest edukacja.

Edukacja: konieczność zmiany paradygmatów

Wraz z rozwojem powszechnej i obowiązkowej edukacji szkolnej wyraźnie można było zobaczyć zwiększenie masowych oczekiwań. Szkoła (edukacja) przestała służyć niewielkiej grupie wybrańców bądź też przygotowywać masy do prostych obowiązków przy taśmie produkcyjnej, a miała zacząć zapobiegać biedzie, budować poczucie tożsamości narodowej, odbudowywać strukturę społeczną po potwornościach wojen, dawać podstawowe umiejętności umożliwiające przetrwanie na rynku pracy, zastępować rodzinę w jej funkcjach opiekuńczych. Oferta edukacyjna ma być również coraz lepsza, bardziej różnorodna i dostępna. Wiele z tych oczekiwań jest niemożliwych do spełnienia. Na razie szkoła zawodzi, a Clive Harber (2004) uważa wręcz, że szkoła szkodzi społeczeństwu i jednostkom, ponieważ z powodu panującej w niej wszechobecnej przemocy jest przyczyną rozprzestrzeniania się agresji w społeczeństwach. Zdaniem Harbera powodem takiego stanu rzeczy jest szkolny totalitaryzm, wynikający z powszechnego przekonania o tym, że to nauczyciele uczą, a uczniowie są nauczani, nauczyciele wiedzą wszystko, a uczniowie nic, nauczyciele mówią, uczniowie słuchają, nauczyciele utrzymują porządek, a uczniowie się podporządkowują, nauczyciele działają, uczniowie reagują, nauczyciele dokonują wyborów, a uczniowie podążają za tymi wyborami. Zastanawiając się nad przyczynami reprodukcji zachowań agresywnych, Harber podkreśla, że szkolne sytuacje wymuszają wykonywanie autorytarnych poleceń zamiast zachęcać do myślenia, co modeluje takie zachowania. Nazywa to mechanizmem krzywdzenia na

rozkaz (Harber 2004). Czy to nie wynik pielęgnowanych przez nas przekonań na temat natury edukacji, przywództwa czy też relacji między ludźmi?

Dwa najważniejsze wskazywane przeze mnie do tej pory obszary myślenia decydujące o procesie kształcenia, ale i o rozwoju społecznym, to myślenie o tym, czym jest uczenie się i czym jest przywództwo, oraz o tym, jak można je prowadzić. Myślenie o edukacji i o samym procesie uczenia się wiąże się zwykle z pytaniem o to, jak je poprawić. Wysoka intensywność myślenia i dyskusowania o edukacji wynika często z ambitnych celów i ciągłego zwiększania społecznych oczekiwań. W dyskusji tej dominują jednak zdrowy rozsądek i popularne przekonania o tym, co słuszne i dobre. Konsekwencją tego jest fakt, że prowadzona dyskusja niekoniecznie służy kształceniu. Dzieje się tak, gdyż rzadko wiąże się ona z wynikami badań nad edukacją (zresztą relacje między praktyką a teorią nigdy nie były w myśleniu o edukacji zbyt bliskie). Sensowny namysł i działanie muszą się natomiast wiązać ze świadomością aktualnego stanu refleksji nad procesem edukacyjnym. Refleksja ta może i powinna wspierać innowatorów i projektantów zmian w systemach oświatowych, ale przede wszystkim powinna umożliwiać pracę praktykom (nauczycielom i przywódcom).

W niniejszej pracy przyjęto pogląd, że całość uczenia się obejmuje trzy wymiary. Uczenie się rozpięte jest między trzema biegunami i może być postrzegane i analizowane z trzech różnych perspektyw lub jako ich wypadkowa. Po pierwsze, uczenie się ma pewną treść praktyczną. Przyswojenie tej treści jest przede wszystkim procesem kognitywnym, poznawczym. Po drugie, całość uczenia się jest procesem emocjonalnym, czyli procesem psychodynamicznym, obejmującym uczucia, emocje, postawy i motywacje. Mobilizują one uczenie się, a jednocześnie są warunkami, na które uczenie ma wpływ i które mogą być przez nie kształtowane. Po trzecie, uczenie się jest procesem społecznym zachodzącym w interakcjach między jednostką a jej otoczeniem (innymi osobami), jest więc procesem zależnym od warunków historycznych i społecznych. Ten wymiar ma dwa poziomy: interpersonalny poziom interakcji oraz poziom społeczny, wpływający na charakter tej interakcji i zaangażowanie jednostek (Illeris 2006).

Zainteresowanie procesem uczenia się i tym, jak można na ten proces wpływać, widoczne było już czasach antycznych, natomiast w XX wieku nastąpił gwałtowny rozwój badań nad nauczaniem i uczeniem się. Badania naukowe zachęciły do większych oczekiwań wobec możliwości poprawiania jakości i efektywności praktyk edukacyjnych, ale niestety relacje między wynikami badań i praktyką pozostały słabe i mało produktywne (de Corte 2010: 36). Kolejne pojawiające się teorie przedstawiały różnorodne podejścia do procesu uczenia się. Behawioryzm polegał na przekonaniu, że uczenie się wiąże się ze zmianami w zachowaniu wynikającymi z pojawienia się bodźca i reakcji na ten bodziec, przebiegającej według kolejnych etapów przyswojenia, wzmocnienia, a następnie stosowania danej umiejętności, informacji, emocji. Psychologia Gestalt, która pojawiła się jako kontrpropozycja dla behawioryzmu, podkreślała znaczenie całości dla zrozumienia zachowań ludzkich. Nasz umysł interpretuje dane według zasad traktujących świat i człowieka jako ca-

łość, która jest czymś więcej niż strukturą składającą się z wielu elementów. Inną, późniejszą reakcją wobec behawioryzmu była psychologia kognitywna, dzięki której ludzie przestali być uważani za zestaw reakcji na bodźce zewnętrzne, a zaczęli być traktowani jako procesory, a nasz mózg opisywano za pomocą metafory komputera. Zamiast obserwować zewnętrzne zachowania, zaczęto się zastanawiać nad procesami mentalnymi i strukturą wiedzy wpływającymi na ludzkie zachowania. Pojawiły się dzięki temu możliwości ingerencji w stosowane strategie nauczania. Ciągłe badania doprowadziły do wniosku, że uczący się aktywnie konstruuje posiadaną wiedzę i umiejętności dzięki ciągłym interakcjom z otoczeniem oraz reorganizacją własnej wiedzy. Uczenie się zachodzi nie dzięki zapisywaniu informacji, ale dzięki jej interpretowaniu – to główne hasło konstruktywizmu stosującego metaforę budowania wiedzy dla opisu procesu uczenia się. Pod koniec XX wieku socjokonstruktywizm traktuje poznanie i uczenie się jako wynik interaktywnej współpracy między jednostką, sytuacją i wiedzą, a sama wiedza staje się po części produktem tej działalności (współpracy), po części kontekstem, po części kulturą, w której jest rozwijana i wykorzystywana. Przez ponad 100 lat pojawiały się i zmieniały różne koncepcje uczenia się, ale ich wpływ na praktykę nauczania pozostawał stosunkowo niewielki. Zbliżenie badań nad uczeniem się i nauczania w praktyce mogłoby stać się jednym z priorytetów polityki edukacyjnej służącej poprawie sytuacji w szkolnictwie (de Corte 2010: 42–45).

Pytanie o to, jak się uczymy, gdzie i w jaki sposób przebiega uczenie się nieformalne oraz o to, w jaki sposób projektować uczenie się formalne, powinno stać się przedmiotem ciągłej refleksji zarówno profesjonalistów, jak i innych osób mających jakikolwiek wpływ na systemy i instytucje edukacyjne. Nawet nieuświadomiane przekonania w nieunikniony sposób decydują o ludzkich zachowaniach, a więc w konsekwencji o instytucjach i efektach ich działalności. To, w co wierzymy, determinuje naszą rzeczywistość, a to, co wiemy, decyduje o granicach naszej rzeczywistości. Dlatego warto zorganizować i uporządkować posiadane przekonania na temat tego, czym jest edukacja i jej funkcje, oraz zastanowić się nad konsekwencjami tych przekonań dla praktyki.

Czy wierzymy, że uczenie się to proces budowania wiedzy i rzeczywistości? Czy wierzymy, że to uczący decydują o procesie uczenia się? Czy zdajemy sobie sprawę, że uczenie się w bardzo dużym stopniu zależy od sytuacji, w jakiej zachodzi, jest kontekstowe? Czy wierzymy, że uczenie się zachodzi dzięki i we współpracy i czy potrafimy to wykorzystać?

Konieczność refleksji i aktywnej postawy wobec rzeczywistości

Należy wesprzeć przywódców i kandydatów na przywódców w rozwoju innym niż do tej pory – stawiającym przed nimi inne cele i realizowanym w innej formie. Przede wszystkim konieczne jest wsparcie w myśleniu o ich rolach, o procesie kształcenia, o ich miejscach pracy – szkołach, w których pracują, w znacznie

szerszym kontekście, niż to się dzieje obecnie. Potrzebna jest refleksja na temat działania w kontekście posiadanych przez nich, ich współpracowników i członków społeczeństwa przekonań, w kontekście wartości i założeń na temat tego, co robią, w kontekście priorytetów i uzasadnień dlaczego działają tak, a nie inaczej. Prowadzenie takiej refleksji to jeden z kluczowych aspektów rozwoju przywódców, których celem jest ciągła, zgodna z potrzebami ewolucja sposobów działania, budowanie zaufania w i do organizacji, działanie odpowiedzialne i w połączeniu z tym, co dzieje się wokół na świecie. Tacy refleksyjni przywódcy będą mogli myśleć systemowo i widzieć skomplikowane zależności w środowisku, w jakim żyją i pracują, co umożliwi działania cykliczne, ulepszone z każdym kolejnym etapem rozwoju. Refleksja nad działaniem i teoriami, którymi się posługujemy (nawet nieświadomie), jest niezbędnym elementem zarówno rozwoju, jak i działania przywódców.

W epoce ciągłych niedoborów czasu, nierealizowanych terminów i opóźnień postulat poświęcania czasu na refleksje nad teoriami wydawać się może nierozsądnym, ale jest koniecznością racjonalnego działania. Ograniczanie się w rozwoju zawodowym do spraw „technicznych”, praktycznych i zamykanie się na tak zwaną teorię niosą z sobą zagrożenie bezrefleksyjnego stosowania procedur i metod i połączonego z nim bezrefleksyjnego działania. Znajomość własnych nastawień, a jednocześnie umiejętność osadzenia swoich poglądów w kontekście teoretycznym dają możliwość: określenia własnego stanowiska, rozumnego dostępu do doświadczeń i postaw innych osób, uzasadnienia stosowanych praktyk, a także narzędzia intelektualnego dla rozpoznawania, analizowania i ewaluacji różnych zagadnień czy problemów, z którymi się stykamy. Taka samoświadomość zapewnia ochronę przed samooskarżaniem za problemy (przykładowo za to, że nasi uczniowie się nie uczą, że istnieje opór wobec uczenia się) oraz możliwość sensownego rozwoju. Jeżeli rozumie się treści, strukturę, a także źródła własnych koncepcji i teorii, to istnieje możliwość ich rozbudowy w sposób refleksyjny i świadomy, można też wówczas zyskać terminologię dla prowadzenia dyskursu, co ułatwia (a właściwie umożliwia) uczestniczenie w nim i budowanie profesjonalnej kultury. Łatwiej wtedy usprawiedliwiać i wyjaśniać podejmowane przez siebie działania oraz chronić się przed modami i pooteoriami (Brookfield 1995).

Systematyczny namysł nad własnymi poglądami i ich uzasadnianiem jest psychologiczną i zawodową koniecznością, gdyż tworzy metodologiczną i etyczną bazę dla działania, daje szansę na stworzenie punktu odniesienia – zestawu przekonań, służącego za przewodnik zwłaszcza wtedy, gdy w sytuacjach niepewności trzeba podjąć decyzję niosącą z sobą nieprzewidywalne rezultaty. W ten sposób buduje się też atmosferę uczenia się, a przywódcy i nauczyciele, którzy ujawniają swoje poglądy i refleksje nad tym, co się dzieje, pomagają uczniom i współpracownikom zrozumieć działanie, w którym biorą udział, zrozumieć proces uczenia się i nauczyć się krytycznego myślenia (Brookfield 1995).

Refleksja pomaga radzić sobie z emocjami i uspokaja, ponieważ ilekroć nie próbujemy wyjaśniać tego, co widzimy, i nie stawiamy pytań o zachowania innych, tylekroć często pojawia się przekonanie, że światem rządzi chaos, a to, jak nam

idzie, jest efektem przypadku, gdyż to los lub zbieg okoliczności rządzą edukacją. Rozmowa o tym, co się dzieje, wzmacnia demokrację, zaufanie i podnosi poziom świadomości relacji władzy. Możliwość krytycznego podejścia do rzeczywistości jest psychologiczną, profesjonalną i polityczną koniecznością. Teoria w tym przypadku to metodologiczna i etyczna kotwica, dająca fundament w postaci zestawu przekonań i wartości wykorzystywanych jako wskazówki w sytuacjach nieprzewidywanych. To indywidualne podejście do rzeczywistości jest oczywiście konstruktem dynamicznym, zmieniającym się wraz z upływem czasu i pod wpływem otoczenia (Brookfield 1995).

Postulując myślenie o przywództwie jako o sposobie na działanie adekwatne do potrzeb i jako o metodzie na satysfakcjonujący rozwój systemu edukacji, wskazując refleksję jako mechanizm budowania przywództwa, ponieważ wierzę, że to, jak i co myślimy o świecie, decyduje o tym, jaki ten świat jest. Proponuję zatem przyjąć konstruktywizm społeczny za główną teorię wyjaśniającą mechanizm uczenia się ludzi i organizacji, co oznacza przyjęcie założenia społecznego tworzenia rzeczywistości – oto człowiek jest twórcą świata, przez proces interpretacji nadaje sens i strukturalizuje swoje otoczenie. Człowiek w organizacji jest poszukiwaczem sensu (Sułkowski 2005: 77–85). Przyjęcie konstruktywistycznego punktu widzenia wiąże się z akceptacją kilku założeń, którymi posługują się społeczni konstruktywiści:

- 1) krytycznego podejścia do wiedzy i pojęć uznawanych za zrozumiałe same przez się,
- 2) uznania, że nasza wiedza na temat świata uwarunkowana jest zarówno historią, jak i kulturą,
- 3) przekonania, że wiedza, którą się posługujemy, jest wytwarzana, podtrzymywana i uaktualniana w trakcie procesów społecznych,
- 4) uznania, że wiedza i działanie są z sobą blisko powiązane, połączone sprzężeniem zwrotnym wynikającym z refleksyjności (Rapley 2010: 26).

Akceptując fakt, że rozumienie tego, jaki jest świat i w związku z tym sposób, w jaki się w nim odnajdujemy i działamy, zależy od pewnych modeli mentalnych oraz teoretycznych założeń, które tłumaczą nam to, co widzimy, a które wykształciliśmy w trakcie dorastania i dojrzewania, musimy również zaakceptować istnienie różnorodnych obrazów świata i konieczność ich porównywania i dopasowywania do potrzeb. Konstruktywizm jako grupa pewnych teorii wyjaśniających proces zdobywania wiedzy i uczenia się zakładających (w dużym uproszczeniu), że jednostki budują i przebudowują rozumienie świata na podstawie tego, co już wiedzą, prowadzi do konkluzji, iż wiedza jest produktem ludzkiego mózgu, więc naprawdę nigdy nie wiadomo, do jakiego stopnia odpowiada zewnętrznej rzeczywistości (Jordan, Carlie, Stack 2009). Pojawia się nawet wątpliwość, czy jest to w ogóle możliwe. Jednocześnie wyraźnie widać, że pewne podejścia bywają bardziej popularne, łatwiej akceptowalne, a czasami wyraźnie bardziej przydatne od innych. Kierując procesem nauczania i uczenia się (i nauczając), trzeba nieustannie poddawać krytycznej refleksji własne wyobrażenia o tych procesach i podejście do nich.

Skoro zarówno praktycy, jak i eksperci zauważają nieskuteczność działań prowadzonych w sektorze edukacji oraz rozczarowanie spowodowane rozbieżnością między oczekiwaniami formułowanymi wobec formalnych systemów oświatowych a efektami wysiłków podejmowanych w celu ich zaspokajania, należy się zastanowić nad genezą owego rozczarowania. Jedną z możliwych przyczyn negatywnych ocen jest niespójność między nowymi wyzwaniem a tradycyjnym systemem kreowania celów edukacyjnych i stosowanymi metodami kierowania (oraz kształcenia). W czasach nowych technologii i gwałtownych zmian społecznych konieczne jest przemyślenie koncepcji alfabetyzmu⁶ i edukacji „w ogóle”. Edukacja musi oferować możliwość rozwoju, tak aby wzmocnić uczniów i uczynić doświadczenie edukacyjne adekwatnym do ich życiowych doświadczeń i wymagań świata (Kellner 2000). Podobnie rzecz ma się z przywództwem edukacyjnym. Słabość, a miejscami nieobecność tego niezbędnego procesu (przywództwa) może wynikać z niespójności między praktyką a potrzebami, teorią a wyzwaniami. Nadchodzi czas zmiany sposobów myślenia, co powinno prowadzić do zmiany sposobów działania i do zmiany kultury organizacyjnej współczesnych instytucji edukacyjnych.

Aby zrozumieć i zmienić zasady działania organizacji, nie wystarczy poznać jej strukturę czy strategię. Niezbędne jest zapoznanie się z normami, wartościami, postawami i przekonaniem decydującymi o jej specyfice i niepowtarzalności. Przydatna może być również znajomość ceremonii i rytuałów oraz form komunikowania się. Zmiana systemowa wymaga przygotowania polegającego na poznaniu artefaktów, czyli struktur i procesów organizacyjnych (w tym zachowań członków organizacji), poznaniu uznawanych wartości, czyli „powodów” konkretnego postępowania, oraz poznaniu podstawowych założeń, czyli milcząco przyjętych i bezkrytycznie akceptowanych koncepcji dotyczących rzeczywistości (Schein 2010). Badania opisane w dalszej części tej publikacji mają posłużyć zdefiniowaniu przekonania kadry kierowniczej oświaty co do tak skomplikowanych pojęć jak edukacja i przywództwo, a to w założeniu ma pomóc w przygotowaniu teoretycznych ram do wszelkich działań i projektów zakładających aktywny udział liderów oświaty (w tym także ich doskonalenia).

⁶ W języku angielskim termin *literacy* oznacza zdolność czytania i pisania w stopniu umożliwiającym funkcjonowanie w społeczeństwie (a nie tylko mechaniczną umiejętność składania liter i pisania).

Dyrektorzy i ich wizje edukacji

Czym jest edukacja? Odpowiedź na to pytanie zwykle nie sprawia większych trudności. Właściwie każdy z nas ma jakieś własne rozumienie tego pojęcia i potrafi je przedstawić. Również każde społeczeństwo lub grupa posiadają o niej jakieś, mniej lub bardziej u wspólnione, wyobrażenie. To wyobrażenie zawiera zwykle w sobie najczęściej cele i rezultaty edukacji, metody, a także to, jak edukacja powinna być zorganizowana w skali szkoły, regionu i kraju. Te całkowicie teoretyczne wyobrażenia, wizje i definicje edukacji mocno wpływają na praktyczny sposób jej realizacji i prowadzenia w społeczeństwie. Związek między indywidualnymi czy też społecznymi teoriami a szkolnym światem jest trudny do jednoznacznego opisanie. Karkołomna wydaje się też próba wskazania bezpośrednich relacji między konkretnymi praktycznymi decyzjami a posiadanymi przez decydujących teoriami, ale związek ten istnieje. Nauczane treści i formy kształcenia, sposoby organizacji i finansowania, relacje między ludźmi, zgoda na monopol (lub nie) państwa i wiele konkretnych rozwiązań wynikają z teoretycznych założeń na temat edukacji obowiązujących w danym państwie. Istnieje również prawdopodobieństwo, że myślenie o edukacji może wpływać na wyobrażenia i praktyczne rozwiązania dotyczące przywództwa edukacyjnego. Dla procesu edukacyjnego – jego organizacji i przebiegu – ważne jest, aby zasady wynikające z różnych teorii i założeń nie były z sobą sprzeczne lub w konflikcie. Dlatego właśnie warto je nazywać i opisywać, ponieważ tylko taka refleksja pozwala na świadome analizy praktyki i ewentualne działania naprawcze.

Jednym ze sposobów definiowania edukacji jest określanie jej celu i mówienie o roli, jaką edukacja pełni w różnych stadiach rozwoju społecznego. Pierwsze pytania zadane w trakcie wywiadu przeprowadzonego z dyrektorami szkół w ramach omawianego projektu badawczego dotyczyły roli edukacji w ludzkim życiu. Jaką rolę edukacja pełni w życiu społecznym? Jaką rolę edukacja pełni w życiu jednostki? Pytania te pozwalały na uzyskanie odpowiedzi pokazujących „jak jest”, jaka jest szkolna rzeczywistość determinowana przez podstawowe zadania edukacji. W konsekwencji można było określić zadania i rezultaty pracy szkoły – kluczowej dla edukacji instytucji – tego dotyczyły kolejne pytania. Jaką rolę szkoła pełni w społeczeństwie? Co ważnego zyskują uczniowie dzięki temu, że uczą się w waszej szkole?

Właściwie wszyscy badani dyrektorzy, odpowiadając na pytanie o rolę edukacji, składali wstępną deklarację, w której wyrażali przekonanie o ogromnym znaczeniu edukacji dla człowieka, a następnie uzasadniali swoje stanowisko, podając różne argumenty, które pozwalały rozszyfrować priorytety decydujące o wizji edukacji konkretnego respondenta. Podobnie jak międzynarodowa społeczność przywoływana w rozdziale pierwszym, tak badani dyrektorzy cenią edukację, wierząc, że pełni ona ważną funkcję w kształtowaniu przyszłego losu dzisiejszych uczniów: „edukacja to podstawa do życia, najważniejsza część życia człowieka, bez edukacji to nie ma przyszłości, edukacja decyduje o przyszłości, decyduje, jakie role będziemy mieli przypisane w naszym życiu”⁷ – takie odpowiedzi można było usłyszeć bardzo często. Wskazywano też na aspekt ciągłego uczenia się: „(edukacja) pełni ważną rolę ponieważ towarzyszy człowiekowi przez całe życie – od narodzin, niemowlęcia, aż do końca swoich dni”, chociaż niektórzy stereotypowo i tradycyjnie ograniczali uczenie się do formalnego systemu oświatowego: „wiedzę zdobywa się od przedszkola po studia”.

Nikt nie wyraził opinii o znikomej wartości tego aspektu ludzkiego bytu (co wydaje się oczywiste z racji pełnionej funkcji). Różnice widoczne były natomiast w uzasadnieniach przekonania o istotności edukacji oraz w doprecyzowywaniu jej roli.

Najczęściej podkreślano aspekt socjalizacyjny i poznawczy. Edukacja pozwala na świadome funkcjonowanie w społeczeństwie i decydowanie o swoim życiu, a dzieje się tak dzięki zdobywaniu odpowiednich wiadomości i kompetencji. Prawie jedna trzecia (29%) dyrektorów i dyrektorek szkół za najważniejszą funkcję szkoły wskazała funkcję socjalizacyjną. Chociaż wśród wypowiedzi dominowały takie, które trudno było zakwalifikować jednoznacznie do jednej z czterech utworzonych kategorii definiujących sposób myślenia o edukacji, to jednak aż 29% respondentów zdecydowanie wyrażało swoje przekonanie o jej funkcji socjalizacyjnej. Socjalizacja, w opinii dyrektorów i dyrektorek, polega na przygotowywaniu młodych ludzi do stanu istniejącego, na dopasowywaniu się do istniejącej rzeczywistości: „socjalizacja pełni rolę informującą o zasadach obowiązujących w życiu”, po to, aby osiągnąć sukces życiowy najczęściej mierzony sukcesem na rynku pracy. „Edukacja pozwala na funkcjonowanie w życiu społecznym, kulturalnym i generalnie w życiu (...) indywidualnie dla każdego edukacja jest bardzo istotna ponieważ potem przejawia się ona w pozycji zawodowej. Nie ma nic za darmo, a jeśli się ma dobry zawód, to ma się również dobre pieniądze”.

Dzięki wykształceniu człowiek „będzie miał szansę zdobywania lepszej pracy i będzie człowiekiem ogólnie szanowanym. Edukacja (...) wyposaża w pewne

⁷ Zapisy w cudzysłowie bez podanego źródła to oryginalne wypowiedzi dyrektorów uzyskane w wywiadach (dotyczy rozdziałów trzeciego i czwartego).

umiejętności i wiedzę, które pozwalają funkcjonować w środowisku zarówno zawodowo, społecznie i kulturowo”.

W wypowiedziach podkreślających znaczenie socjalizacyjne edukacji nacisk kładzie się głównie na zdobycie zawodu: „edukacja przygotowuje do życia poprzez pomoc w wyborze zawodu”.

Funkcjonowanie w grupie społecznej, rozumienie zasad, wspólnota kulturowa pojawiają się jak gdyby w tle konieczności zdobycia zawodu: „uważam, że bez edukacji to nie ma przyszłości, bo przecież od tego trzeba zacząć, żeby zdobyć zawód, trzeba być wyedukowanym i wyczerpanym”.

Bez edukacji człowiek jest mniej wartościowym członkiem społeczeństwa, a może być nawet obciążeniem: „człowiek, który nie jest wykształconym człowiekiem, mądrym, no nie będzie sobie umiał poradzić w życiu, w rzeczywistości”. Bez edukacji również społeczeństwo będzie mniej wartościowe: „ja myślę, że jeśli mamy mieć społeczeństwo mądre, wyedukowane, to edukacja pełni bardzo ważną rolę”.

Dzięki wykształceniu, jak mówią dyrektorzy: „człowiek ma wpływ na swój los – może planować swoje życie zawodowe i życie w ogóle”. Wierzą, że istnieje wiedza przydatna do życia i wiedza mniej przydatna (teoretyczna), podkreślając, że w szkole można się przygotować do dorosłości: „ucząc się także nie tylko wiedzy takiej merytorycznej, przedmiotowej, ale także ucząc się życia. Edukacja to nie tylko uczenie się matematyki, historii czy udział w kursach tańca, ale kontakty interpersonalne”.

Ci, którzy edukację postrzegają jako proces socjalizacji, mówią o niej jako o przygotowaniu. Edukacja jest etapem życia przed dorosłością – etapem koniecznym, ale wciąż nie prawdziwym życiem, etapem decydującym o przyszłości, determinującym nasze życie, ale nie samym życiem. Wszystko (według niektórych) zależy od edukacji: „funkcje zawodowe, rodzinne i środowiskowe, wszystkie obowiązki i zadania, które w przyszłości przyjdzie wypełnić”. Trochę może wydawać się paradoksalne, że ten najważniejszy proces, decydujący o przyszłości i życiu obywateli, jest jednocześnie tylko wprawką, ćwiczeniem, poligonem przed przyszłymi poważnymi zadaniami. To może być jedna z przyczyn, dla których często trudno motywować uczniów do nauki czy zachęcić do wzięcia odpowiedzialności za proces uczenia się. Jak się angażować, gdy to, co się robi, nie jest wciąż niczym autentycznym, tym, co naprawdę mamy zrobić w przyszłości?

Jak wcześniej stwierdzono, oprócz wypowiedzi pozwalających bez żadnych wątpliwości przypisać ich autorom pewną zdefiniowaną wcześniej wizję edukacji (poznanie, rozwój, socjalizacja zmiana), część odpowiedzi pokazywała wizje mieszane, z pogranicza paradygmatów. Oprócz zatem 29% dyrektorów, którym przypisano wizję edukacji jako procesu socjalizacji, dość duża grupa dyrektorów, mówiąc o swojej wizji edukacji, wiązała funkcję socjalizacyjną z inną funkcją: 16% – z funkcją rozwojową, 8% z funkcją poznawczą, czyli koniecznością nabywania wiedzy. Tylko 2% łączyło funkcję socjalizacyjną ze zmianą (co jest oczywiste ze względu na odmienne cele socjalizacji i przygotowywania do zmiany). Wynika z tego, że wątek

socjalizacyjny jest obecny w wyobrażeniach funkcji edukacji u większości dyrektorów zaangażowanych w badania (55%⁸).

Ci, którzy za główną funkcję edukacji uznali przekazywanie odpowiednich treści, ułatwianie nabywania wiedzy rozumianej jako informacji i kształtowanie kompetencji (15% wszystkich respondentów), oraz ci już wspomniani, którzy łączyli nabywanie wiedzy z socjalizacją (8% wszystkich respondentów), mówili, że efektem edukacji „jest człowiek wykształcony umiejący radzić sobie z problemami oraz możliwość zaspokojenia ciekawości wiedzy i poznania świata”. Stanowili oni znaczącą grupę, 23% badanych. Dodatkowo 3% dyrektorów łączyło wątek poznawczy z procesem rozwoju, a 4% łączyło go też ze zmianą. W sumie wątek poznawczy w wypowiedziach na temat wizji edukacji odnaleźć można w wypowiedziach 30% dyrektorów.

Kształcenie według tych respondentów to proces przekazywania wiedzy i wzorców zachowania, a właściwie ich wdrukowywania: „uczniowie nabywają nowych doświadczeń i wzorców zachowań równie ważnych co wiedza merytoryczna”. Edukacja pozwala na podzielenie naszego życia na pewne odcinki, w trakcie których zdobywamy różnego rodzaju doświadczenia: „człowiek uczy się różnych rzeczy na różnych etapach swojego życia, na różnych etapach edukacji – w szkole podstawowej poznaje podstawowe rzeczy, zasady pisania czytania, w gimnazjum pogłębia tę wiedzę, i tak przez całe życie. Edukacja pozwala poszerzać wiedzę, poznawać świat”. Takie rozumienie pozwala widzieć edukację jako logiczne kontinuum, każda kolejna sekwencja wykorzystuje wiedzę i umiejętności z poprzedniego etapu i przygotowuje do następnej: „na przykładzie szkoły podstawowej: nie nauczymy czytać, pisać, liczyć no to potem koniec. Jak wystartujesz, no to dojdiesz do mety albo nie. Bez tego absolutnie dalej nie ruszą, (...) nawet najmniejszy punkt może zdecydować o ich dalszej karierze edukacyjnej. (...) (Każdy) powinien starać się osiągnąć jak najwięcej wiedzy, więc musi się uczyć i starać się wedle swoich możliwości zdobyć najwyższy poziom wykształcenia”.

Edukacja, według dyrektorów, może więc pomóc w gromadzeniu wiedzy, której wielkość pozwala na przewidywanie przyszłego sukcesu, a człowiek wykształcony to człowiek, który zebrał odpowiedni bagaż informacji i faktów. Człowiek wykształcony, czyli ten, który ma informacje: „od tego, ile człowiek zdobędzie wiedzy, zależy, jak poradzi sobie kiedyś w życiu. (...) Świat przestał się dzielić na wschód–zachód, na dobrze i źle uzbrojonych. Dzieli się na świat ludzi wykształconych i niewykształconych”. Dla zwolenników edukacji rozumianej jako proces zdobywania wiedzy istnieje znak równości między wykształceniem, rozumianym jako zdobywanie informacji, a sukcesem życiowym: „jeżeli uczeń zdobędzie wiadomości i umiejętności – wykształci się, będzie w przyszłości człowiekiem wykształconym”. Dlatego szkoła musi pomóc przyswoić wiedzę, ale przede wszystkim pomóc

⁸ Procenty pokazujące wielkość grupy dyrektorów prezentujących poszczególne paradygmaty nie sumują się do 100%, gdyż pominięto braki odpowiedzi i odpowiedzi „inne”.

udowodnić, że się ją posiada: „zasadniczym celem jest przygotowanie do egzaminu maturalnego, do egzaminów zawodowych”.

Wśród dyrektorów posługujących się modelem edukacji, w którym pełni ona rolę procesu przekazywania pakietu informacji i umiejętności, przypominającym zresztą krytykowany przez Paolo Freire’a koncept edukacji jako procesu przelewania informacji z „kont nauczycieli” na „konta uczniów” (*banking education*) (Freire 2001), panuje przekonanie o tym, że istnieje pewien uniwersalny zestaw informacji dla danej społeczności, który należy sobie przyswoić: „społeczeństwo to jest bardzo złożona struktura, i żeby ona mogła funkcjonować, no to musi być jakiś specyficzny kod, coś wspólnego, coś, co łączy daną społeczność, grupę lokalną niedużą, czy naród, czy grupę religijną. Dlatego, że wszystko, co robimy, opiera się na tym, co już umiemy, a to, co umiemy, opiera się na edukacji. Każde nasze doświadczenie życiowe, każda nasza wiedza, każda nasza umiejętność wynika z tego, czego się już nauczyliśmy, ale to też wynika z pewnej wiedzy, takiej wrodzonej”.

Edukacja to nie tylko zapewnienie życiowego sukcesu czy zebranie odpowiedniej ilości informacji, ale też możliwość rozwoju. To edukacja decyduje o tym, „kim staje się człowiek, kształtuje charakter, pozwala dokonywać właściwych czy stosownych wyborów, uczy podejmowania decyzji – pełni kluczową rolę w życiu człowieka”. To opinie trzeciej grupy dyrektorów, tych, którzy wskazują na indywidualny rozwój człowieka jako na główną funkcję edukacji. Edukację jednoznacznie z rozwojem ludzkim wiąże 11% respondentów. Ponadto ślady takiego kierunku myślenia o edukacji odnaleźć można wśród wypowiedzi tych dyrektorów, których wizja edukacji składa się z części należących do różnych paradygmatów. Spośród nich 16% uważa, że edukacja to proces decydujący zarówno o rozwoju, jak i o socjalizacji, 9% – że to proces decydujący o rozwoju i o zmianie, a 3% postrzega edukację jako proces decydujący jednocześnie o rozwoju i kształceniu. Opinie wiążące edukację z procesem rozwoju indywidualnego odnaleźć więc można w wypowiedziach 39% badanych dyrektorów.

Edukacja inspiruje, „jest motorem, pobudza ludzi do myślenia, prowokuje do poszukiwań, do osiągania nowych celów”, ale dyrektorzy często utożsamiają ją z procesem, który zachodzi raczej w formalnym systemie oświatowym: „można by powiedzieć, czy się zastanowić czy człowiek by się nie rozwijał bez szkoły, bez szkolnictwa... w jakimś zakresie tak, ale nie wszyscy jednakowo”. „Taka zorganizowana edukacja jak szkolnictwo umożliwia rozwój, ukierunkowuje, otwiera horyzonty, daje możliwości. Dostęp też do form kształcenia jest większy. Bo nie wszystkich byłoby stać na to, by rozwijać się w taki sam sposób bez dostępu do ogólnej edukacji”. Instytucje edukacyjne to miejsca, gdzie kształtujemy się jako osoby, „bo to z kim, w jaki sposób stykamy się w najmłodszym wieku, to później rzutuje na całe nasze życie. Czy człowiek potrafi walczyć z kompleksami, czy jeszcze bardziej się w nim te kompleksy utwierdzają. (...) Warto o tym mówić stale, po to, by właśnie w tej edukacji wczesnoszkolnej wytworzyć motywację w tych młodych ludziach, żeby oni chcieli w przyszłości uczyć się dalej. To jest bardzo ważna sprawa. (...) Ludzie

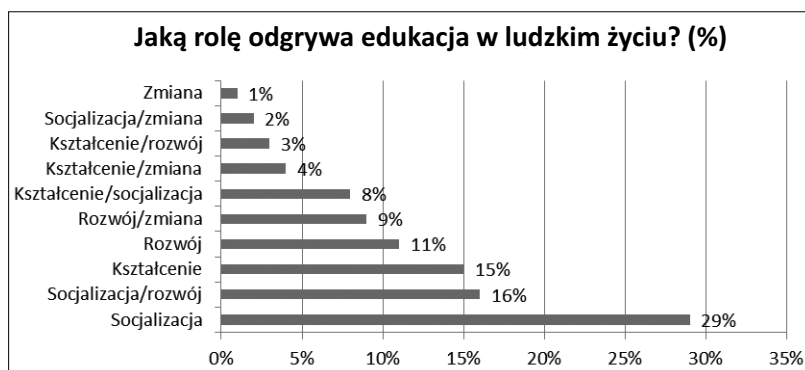
w gimnazjach mają problem sami ze sobą i tutaj ten system pozwala zbudować własną osobowość, własne ja, człowieka z siebie”.

Edukacja w takim rozumieniu pozwala na poszerzanie zainteresowań i horyzontów, służy rozwojowi społeczeństw, jest motorem postępu, więc jest niezbędnym elementem strategii rozwoju każdej cywilizacji, każdego państwa, każdego środowiska, ale też ma ogromne znaczenie w indywidualnym rozwoju każdego człowieka. Jednak w opiniach tych nie widać olbrzymiej zmiany, jaka nastąpiła ostatnio w teorii edukacji, której istotę oddaje określenie „od nauczania do uczenia się”. Czynności uczenia się są wciąż skolonizowane przez czynności nauczania. Uczenie się jest reaktywne wobec działań nauczycieli, którzy obligatoryjnie decydują o treściach i metodach (Malewski 2006). Respondenci podkreślają wprawdzie nie tylko dążenie do realizacji celów społecznych, ale również indywidualnych, lecz nie widać w ich wypowiedziach koncepcji konkurencyjnych wobec niepodzielnej panującej idei wiedzy obiektywnej i raczej centralnej pozycji szkoły i nauczycieli w procesie uczenia się.

Nie powinno więc dziwić, że wizja edukacji jako zmiany jest bardzo mało popularna. Nikt nie powoływał się na taką wizję w sposób bezpośredni. Jej refleksje można było odnaleźć w wypowiedziach pokazujących równocześnie elementy różnych wizji, na przykład rozwój i zmianę (9%), kształcenie i zmianę (4%), socjalizację i zmianę (2%), czyli razem 15%. Osoby te często odwołują się do koncepcji uczenia się przez całe życie, co zostało uznane za element wizji związanej ze zmianą, ponieważ akceptuje się tu, że edukacja nie ogranicza się do pewnego okresu w życiu i do instytucji edukacji formalnej („edukacja nie może się zakończyć na etapie szkolnym czy na etapie studiów”). Niektóre z tych osób mówiły o konieczności obserwowania i reagowania na rzeczywistość, na zewnętrzny wobec szkoły świat. Pojawiły się też głosy (nieliczne) o konieczności kwestionowania zastanego porządku i zmiany, czego przykładem może być taka wypowiedź: „człowiek powinien się stale rozwijać, ponieważ zmienia się świat wokół nas, i jeżeli byśmy się tylko ograniczyli do edukacji w rozumieniu oświaty tej obowiązującej, to wydaje mi się, że bardzo byśmy się zamknęli i ograniczyli jako społeczeństwo, a to jest proces otwarty, nie kończący się”.

Jednoznacznie można stwierdzić, że szkolni liderzy bardzo rzadko postrzegają edukację w kategorii motoru zmian społecznych. Pomysł, aby szkoła przygotowywała swych absolwentów do wprowadzania (pożądanych) zmian społecznych wygląda raczej egzotycznie w świecie, w którym o sukcesie decyduje zdolność dostosowania się i umiejętność gry według istniejących zasad. Zdecydowanie wśród dyrektorów przeważały wizje, w których edukacja ma służyć zdobywaniu wiedzy, socjalizacji lub indywidualnemu rozwojowi. Najbardziej popularna wśród badanych dyrektorów jest idea edukacji jako mechanizmu socjalizacyjnego. Wynika to prawdopodobnie z funkcjonalistycznej wizji społeczeństwa, w której hierarchicznie ułożone struktury współpracują dla wspólnego dobra. To prawdopodobnie niezbyt przystająca do rzeczywistości społeczeństwa sieci i wiedzy wizja porządku społecznego.

Wykres 1. Funkcje edukacji



Źródło: opracowanie własne.

Pytanie o to, jakiej edukacji współcześnie potrzebujemy, jest pytaniem prowokacyjnym, trudnym, inspirującym nie tylko do dyskusji, ale wręcz do ścierania się przeciwstawnych punktów widzenia. Czy pragniemy umacniania *status quo*, czy chcemy poprawiania tego, co istnieje, czy chcemy radykalnej zmiany? Zatem jakiej edukacji potrzebujemy? Czy wystarczy, aby odtwarzała rzeczywistość, rzeczywistość często niesprawiedliwą, wzmacniającą błędne stereotypy, pokazującą świat jako prosty system, w którym wystarczy się stosować do uznanych zasad i praw? Coraz częściej badacze społeczni, aktywiści i tak zwani zwyczajni ludzie podkreślają konieczność zrekonstruowania interpretacji zasad społecznych, wartości i priorytetów, którymi się obecnie kierujemy (Judt 2011). Za często współcześnie edukacja to proces kanalizowania ludzi i umieszczania ich w społecznej stratyfikacji na podstawie urodzenia; zbyt często edukacja to stygmatyzacja lub kategoryzowanie, wiążąca się z sztywnym rozumieniem socjalizacji jako „umieszczaniem na rynku pracy”.

Główne rozumienie edukacji jako procesu socjalizacyjnego oraz szczególnie ważne w tym procesie przystosowywanie do rynku pracy nie może być oceniane negatywnie, ale w sposób oczywisty tworzy z edukacji źródło siły roboczej, co jednoznacznie determinuje zarówno sposób edukacji, jak i sposób na życie. Tak, zgadza się, musimy znaleźć sposób na rozwój gospodarczy i możliwość zatrudnienia, ale czy musimy się zgadzać na dyktat tego systemu wartości? Ze współczesnej perspektywy lat kryzysu, braku solidarności i etyki widać wyraźnie, że neoliberalna koncepcja rynku nie może być rozwiązaniem i receptą na społeczne życie. Konieczna jest świadomość konsekwencji takiego podejścia do życia społecznego i edukacji, a szczególnie ważne jest to dla osób kierujących tym systemem.

Wśród tych, którzy wierzą, że poznanie jest głównym celem, panuje przekonanie, że świat jest logicznie urządzony i można mieć zaufanie do wiedzy. Tak myślący dyrektorzy są przekonani, że wiedzę można podzielić i sprawnie zorganizować proces jej przekazywania. O sukcesie decyduje wielkość opanowanego materiału,

ilość informacji, objętość posiadanej wiedzy. Możemy ją mierzyć, a wyniki pomiaru pokazywać jako wymierne wskaźniki sukcesu lub jego predykcji. Ta wizja wzmacnia na przykład przekonanie o konieczności systematycznego prowadzenia egzaminów.

Dyrektorzy, którzy wierzą, że funkcją edukacji jest wspieranie jednostek rozwoju, mocno akcentują znaczenie szkoły jako instytucji formalnego systemu oświatowego. Niestety dominuje podejście, w którym edukacja służy utrwalaniu aktualnego stanu rzeczy poprzez przekazywanie pakietu niezbędnych dla życia społecznego informacji. Nie widać w opiniach dyrektorów twórczego fermentu, rewolucyjnych pomysłów, kwestionowania panującego porządku bądź niezgody na tradycyjne rozwiązania. Brak wśród dyrektorów choćby odrobiny buntu wobec rzeczywistości (oczywiście poza słynną szkolną biurokracją, przeciw której protestuje wielu).

Trochę pobocznym wątkiem, ujawnionym jakby przy okazji, jest niezbyt korzystne dla uczących się podejście do edukacji jako ciągłego ćwiczenia „na sucho”, przygotowywania się do życia, wstępnego wobec prawdziwego świata i prawdziwych zadań, a nie czegoś autentycznego. Współcześnie kształcenie trwa kilkanaście lat, więc uczący się uczestniczą w czymś w rodzaju bardzo długiego obozu treningowego lub przygotowawczego. To niemożliwe, aby być zaangażowanym i autentycznie zmotywowanym, gdy nie robi się niczego „naprawdę”, gdy nie ponosi się odpowiedzialności, gdy nie ma się władzy, gdy tak długo czeka się na możliwość decyzji, na swój ruch. Konsekwencje tego ponosimy wszyscy, koegzystując z młodymi dorosłymi, którzy gubią się, gdyż dotychczas nie mieli szansy na to, aby o sobie decydować, aby ponosić konsekwencje swych błędnych decyzji albo czerpać radość z prawdziwego sukcesu.

Oczekiwane efekty edukacji

Pytaniem uzupełniającym do rozważań na temat natury edukacji było pytanie zapraszające do refleksji nad tym, co jest efektem procesu edukacji, czyli nad tym, jakimi stają się ludzie poddani temu procesowi. Zapytano dyrektorów: co to znaczy być wyedukowanym? Niektórym dyrektorom nie odpowiadało brzmienie tego pytania. Mówili o tym, że dotąd nie spotkali się z takim sformułowaniem, sugerowali, że bardziej odpowiednim słowem jest wykształcenie zamiast wyedukowanie, a także wątpili, czy można mówić o stanie dokonanym, skoro uczenie się nigdy się nie kończy, jest procesem ciągłym, towarzyszącym nam przez całe życie: „No nie wiem. Bo co znaczy być wyedukowanym?! »Wyedukowano« – można powiedzieć, że już skończyła się ta edukacja”.

„Ja nie użyłabym takiego słowa »wyedukowanym«, uważam, że człowiek nigdy nie jest do końca wyedukowany, nigdy do końca nie jest wyuczony i nauczony, nawet w tej chwili możemy wzajemnie się czegoś uczyć, ludzie przez całe życie powinni się doskonalić, doksztalcać (...), ja na pewno nie jestem do końca wyedukowana (śmiech)”.

„Bardzo nie podoba mi się to określenie i chyba pierwszy raz się z nim spotykam. Nie powiedziałabym o kimś wyedukowany, raczej wykształcony, ma wiedzę, autorytet. A słowo samo mi się nie podoba, gdyż ma takie zabarwienie negatywne, bo uczymy się ciągle”.

Wśród tych, którzy podzielili się swoimi przemyśleniami ponownie, tak jak w przypadku rozważań na temat edukacji, dominowały wypowiedzi podkreślające socjalizacyjny charakter procesu edukacyjnego. Podkreślano gotowość do pełnienia ról społecznych, znajomość zasad, na bazie których funkcjonuje świat, umiejętność zachowania się, ale też posiadania „zaświadczeń” (*credentials*) potwierdzających te umiejętności i decydujących o miejscu zajmowanym w społecznej hierarchii: „Bycie wyedukowanym to bycie przede wszystkim dobrze wykształconym, przygotowanym do pełnienia jakiejś roli w życiu dorosłym (...) pod kątem jakiegoś zawodu, czyli do pełnienia tej roli jako człowieka, członka społeczeństwa już wykonującego jakąś pracę, a z drugiej strony też i ta druga rola wyedukowanego człowieka, czyli przystosowanie do norm społecznych, do umiejętnego korzystania z życia kulturalnego, społecznego w szerokim tego słowa znaczeniu”.

„Być wykształconym, wychowanym, umieć podejmować decyzję, właściwe wybory dla siebie, ale bez negatywnego wpływu na środowisko, w którym się znajdujemy, oraz być asertywnym”.

„To być właściwie przystosowanym do współżycia w społeczności, czy to szkolnej, czy społeczności środowiska, w którym się żyje, czy państwa, kraju, czy Europy, czy nawet świata”.

„Wyedukowany to znaczy taki ktoś, kto ma określony status w społeczeństwie, określoną pozycję zawodową, jest ogólnie człowiekiem”.

„Trzeba dostać dokumenty na to, że się jest wyedukowanym, czyli że można od pewnego pułapu startować w życiu dorosłym i zawodowym”.

Człowiek wyedukowany to ktoś doskonale orientujący się w życiu społecznym, umiejący poruszać się w gąszczu zasad, i to z różnych dziedzin: „To znaczy znać zasady obowiązujące w życiu szeroko rozumianym. Wyedukowany człowiek to człowiek, który potrafi się odnaleźć zarówno na płaszczyźnie ekonomicznej, na płaszczyźnie społecznej, płaszczyźnie kulturalnej i na płaszczyźnie nawet rodzinnej”.

„Stara się umieć zachować w różnych sytuacjach. Ma odpowiedni prestiż w środowisku, bo to jest istotne. Zupełnie inaczej wygląda to w środowisku miejskim, inaczej w środowisku wiejskim. Jednak w środowisku wiejskim człowiek wyedukowany jest bardziej doceniany, inaczej to środowisko na niego patrzy”.

„Człowiek wyedukowany to człowiek który posiada nie tylko wiedzę, nie tylko umiejętności, ale potrafi tę wiedzę, umiejętności właściwie wykorzystywać w swoim życiu. Jednocześnie to człowiek, który buduje właściwe relacje z innymi ludźmi, który potrafi funkcjonować w każdym środowisku, który potrafi dostrzec obok siebie drugiego człowieka”.

„To dążyć do uzyskania takiej dojrzałości intelektualnej, ale żeby to osiągnąć, trzeba dużo pracować nad sobą, dużo czytać, czerpać wzorce od odpowiednich osób”.

Przetrwanie zapewniają nabyte umiejętności, ale też, tak jak w przypadku wizji edukacji jako kolekcjonowania informacji, swego rodzaju oprogramowanie – podstawowe dane o tym, jak funkcjonować w danej rzeczywistości: „Posiadać niezbędne umiejętności, wiedzę, która pozwala przetrwać”.

„Po pierwsze, być wyedukowanym to znaczy posiadać jakieś kwalifikacje w zakresie pewnych profesji związanych z wykonywanym zawodem. Druga sprawa, to w grę wchodzi jeszcze znajomość kultury. Mam tu na myśli umiejętność korzystania z różnych środków, dostęp do Internetu, literatury klasycznej, popularnonaukowej, związanej z zawodem”.

„To znaczy być przygotowanym do dobrego spełniania obowiązków, które zostaną przed danym człowiekiem postawione. Czyli umiejętność, powiedzmy, przekraczania barier, umiejętność radzenia sobie z problemem, umiejętność dostosowania się do istniejącej sytuacji, czyli rozwiązania problemu”.

Co ciekawe i ważne – w wielu wypowiedziach zauważyć można poszerzenie pola interpretacyjnego pojęcia edukacji. Dyrektorzy sprawiają wrażenie jakby, myśląc o swoich uczniach i innych osobach rozwijających się dzięki edukacji, byli zdolni do dostrzeżenia większej liczby niuansów i zrozumienia bogactwa tego procesu w zdecydowanie wyraźniejszy sposób, niż miało to miejsce, gdy odpowiadali na pytanie o rozumienie edukacji:

„Wyedukowanie to jest też związane z tym, że czujemy swoją wartość i dzięki temu też bierzemy pod uwagę, że ten ktoś ma inne cele, ale może te cele są bliskie moim i że możemy wspólnie do tych celów dążyć”.

„Wyedukowanym to jest troszeczkę tak: mieć świadomość tego, co było za nami, i umieć wykorzystać to w teraźniejszości, patrząc w przyszłość (...). Ja troszeczkę się martwię tym, że jednak się zmienia ta wizja edukacji. Jak gdyby wydaje mi się, że ulega ona jakby zawężeniu. I dziś ten świat wymaga od szkolnictwa, edukacji, może inaczej – narzuca się taką wizję, że są to ściśle specjalizacje”.

„Potrafiący zrozumieć to, co wokół się dzieje i umiejący się w tym odnaleźć. Nie sztuką jest otrzymać taką a taką ocenę, dostać świadectwo, bo te oceny mogą być w różny sposób zdobyte, ale chodzi o to, że jeśli będzie wyedukowany, to będzie wszystko rozumiał. Bo słowo wykształcony kojarzy się z chodzeniem do szkoły, ze zdobywaniem papierów. Owszem, w dzisiejszych czasach ten papier jest ważny, no ale to nie o to chodzi”.

„Wiąże się z wykorzystaniem swoich predyspozycji, zdolności, spełnienia marzeń. Jeśli ktoś ma marzenia, no to musi dążyć także do nich poprzez edukację”.

„Trzeba mieć pogląd na świat, na politykę, wybierać dobrze naszych przywódców, bo do tej pory jestem zdegustowany tym wszystkim. Myślę, że znać świat”.

Dywagacje na temat rozumienia pojęcia „wyedukowanie” zostały zdominowane, jak już powiedziano, przez nurt socjalizacyjny, a wątki związane z kształceniem i rozwojem, podobnie jak w przypadku rozważań na temat edukacji, pojawiały się rzadziej, choć też w sposób znaczący (30% kształcenie, 22% rozwój). Dyrektorzy, którzy odwoływali się do elementów wizji edukacji jako kształcenia w wypowiedziach na temat zakresu pojęcia „wyedukowany”, wspominali przede wszystkim

opanowanie, wejście w posiadanie zasobu wiedzy, informacji, charakteryzujących się określoną jakością i przydatnością: „Wyedukowanym – wykształconym, posiadającym wiedzę ogólną na wszystkie tematy”.

„Ponieważ edukowanie to jest pewien proces, a człowiek wyedukowany to jest człowiek, który zakończył już pewien etap edukacji, więc powinien posiadać podstawową wiedzę na wszystkie tematy”.

„Nie idący jednym torem, mający rozeznanie we wszystkich dziedzinach życia, czytany, otwarty na zdobywanie wiedzy. Posiadający zasób wiedzy”.

„To znaczy być wyuczonym, zdobyć dobre wykształcenie na wysokim poziomie i dobrze to wykształcenie wykorzystać w pracy, w życiu, w praktyce”.

„Być wyedukowanym, czyli wykształconym, ale także samodzielnym i rozumiejącym, czemu służy nauka, jak również czemu służy nauka ciągła, przez całe życie”.

„Wyedukowany człowiek to taki, który posiada wiedzę, prawie na każdy temat potrafi coś powiedzieć”.

„Człowiek, który posiada pewien zasób wiedzy, jest inteligentny, otwarty, umie się znaleźć we współczesnym świecie, umie sobie poradzić w różnych sytuacjach”.

Zauważalny był różny poziom szczegółowości w określaniu, doprecyzowaniu tych ważnych obszarów wiedzy, które należy poznać – od sformułowań w rodzaju „wszystkie tematy”, przez ogólne stwierdzenia w rodzaju:

„Są pewne podstawowe rzeczy, które każdy, powinien wiedzieć, umieć. Inaczej nie da się funkcjonować w świecie, musimy posiadać chociaż minimum jakiejś wiedzy”.

„Są pewne umiejętności i wiedza ogólna, którą każdy dorosły człowiek musi posiadać z zakresu literatury, kultury, nauk matematyczno-przyrodniczych. Ta wiedza jest niezbędną, aby funkcjonować w dzisiejszym świecie, niezwykle ważne są umiejętności interpersonalne, ważna jest sfera emocjonalna”.

„Dobrze wyedukowany to znaczy mieć szerokie horyzonty, teraz też może być świetny inżynier, który w życiu nie był w teatrze, który nigdy nie był w muzeum, nie zna współczesnej literatury, dla mnie on nie jest wyedukowany, chyba coraz mniej tych ludzi renesansu”.

Aż do bardzo dokładnego określenia niezbędnych umiejętności:

„Człowiek wyedukowany odpowiednio wysławia się, mówi poprawną polszczyzną, jeżeli to jest Polak, przynajmniej stara się mówić poprawną polszczyzną”.

Niektórzy zauważali kontekstualny charakter wiedzy czy owego niezbędnika – pakietu informacji ważnego dla każdego wyedukowanego człowieka, wskazywali konieczność jego modyfikowania i unowocześniania, ciągłego poszukiwania:

„Człowiek wyedukowany to człowiek po prostu światły, odpowiedzialny, dojrzały, posiadający jakiś zasób wiedzy na różne tematy (...), umiejący się poruszać we współczesnym świecie. W tym, w którym żyje świecie – bo czego innego od takiego człowieka wymagano powiedzmy w XVI wieku, a czego innego teraz – epoka chociażby komputerów itd.”.

„Kim jest ktoś kto jest wyedukowany? Człowiek, który umie posługiwać się wiedzą, umie znaleźć nową wiedzę. Człowiek, który szuka dalej. Tylko ludzie wyedukowani umieją szukać czegoś nowego, chcą się czegoś dowiedzieć”.

„Dla mnie edukacja to jest właśnie zdobywanie wiedzy, umiejętności. Nie tyle zdobycie, ale to, żeby je zdobywać i utrzymać”.

Tak jak w nurcie socjalizacyjnym, w wypowiedziach dyrektorów obecny był wątek formalnych struktur, systemu kształcenia i edukacji jako kolekcjonowania tytułów czy też szczebli oświatowych:

„Takie pierwsze skojarzenie, tak? Hm... osoba wyedukowana to taka, która przeszła możliwie najwięcej etapów edukacji w takim bezpośrednim rozumieniu”.

Pojawiają się też opinie pokazujące różnicę między oficjalnym formalnym wykształceniem potwierdzonym dokumentami, zaświadczeniami a wykształceniem polegającym na zdobyciu wiedzy i przydatnych umiejętności:

„Bycie wyedukowanym, czyli wykształconym, ale żebyś była dobrze zrozumiana: nie w sensie stopnia, tytułu, dokumentu potwierdzającego jakiś poziom wykształcenia. Ale być wykształconym to posiadanie pewnej wiedzy. To jest przykre, ale nie zawsze wykształcenie – to faktyczne idzie w parze z tym, co znajduje się na papierze”.

„Wyedukowanym – wykształconym, czyli wyposażonym w pewne umiejętności, tak widzę to w moim przekonaniu po pewnym okresie pracy i mojego życia. Człowiek dobrze wyedukowany to ten, który ma narzędzia, ma umiejętności”.

„Nie wystarczy skończyć świetną uczelnię. Być wyedukowanym to mieć wiedzę i umiejętności, by dobrze funkcjonować w tym, co się robi”.

Dyrektorzy w swoich wypowiedziach na temat znaczenia terminu „wyedukowany” rzadziej niż w przypadku rozważań na temat znaczenia pojęcia „edukacja” odwoływali się do koncepcji i procesu rozwoju. Najczęściej podkreślali, że osoby wyedukowane charakteryzują się takimi cechami, jak samodzielność, kreatywność i umiejętność rozwiązywania problemów. Te elementy pojawiały się w ich wypowiedziach jako specyficzne wartości lub jakości, które można osiągnąć dzięki edukacji: „Być wyedukowanym to znaczy posiadać narzędzia umożliwiające systematyczny, samodzielny rozwój”.

„To znaczy potrafić coś zrobić, poradzić sobie w każdej sytuacji i rozwiązywać problemy, jakie pojawiają się w życiu”.

„Jest operatywny, jest mobilny, jest kreatywny. Taki człowiek poradzi sobie w życiu, będzie ciągle szukał, będzie zgłębiał wiedzę, będzie mu czegoś brakowało”.

Dyrektorzy, dla których proces rozwoju stanowił istotę edukacji, wskazywali także na konieczność ciągłego uczenia się, zarówno w sferze merytorycznej, jak i moralnej:

„To znaczy umieć uczyć się, wykorzystywać różne sytuacje do nauki”.

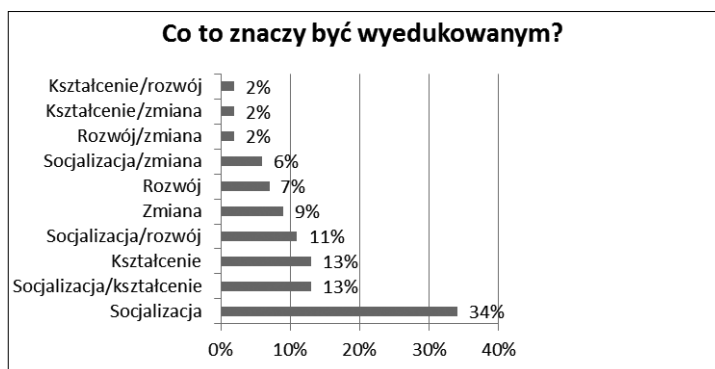
„Bycie wyedukowanym to również pewien sposób kształtowania charakteru człowieka”.

W odpowiedziach na pytanie o znaczenie terminu „wyedukowany” pojawiło się więcej niż przy poprzednim pytaniu odwołań do koncepcji edukacji jako zmiany. Najczęściej jednak mówiono o zmianie rzeczywistości zewnętrznej wobec szkoły i o konieczności dostosowania się do niej, a nie o możliwości kształtowania i zmieniania tej rzeczywistości przez odpowiednie działanie w sferze edukacyjnej:

„Być wyedukowanym, być człowiekiem, który potrafi się dostosowywać do tego co się dzieje w otoczeniu, w środowisku i musi cały czas się uczyć”.

„We współczesnym świecie sama wiedza nie wystarcza (...), umiejętnością podstawową jest otwartość na zmiany, otwartość na poszukiwania”.

Wykres 2. Oczekiwane rezultaty edukacji



Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi na pytanie o znaczenie terminu „wyedukowany” potwierdziły schemat myślowy widoczny wyraźnie także w odpowiedziach na pytanie o funkcje edukacji – zdecydowana większość dyrektorów łączy edukację z procesem socjalizacji. Aż 64% badanych dyrektorów w swoich wypowiedziach o rozumieniu przez nich terminu „wyedukowany” łączyła go w jakiś sposób z procesem socjalizacji (przy pierwszym pytaniu o rolę edukacji było 55% wypowiedzi z wątkami socjalizacyjnymi). Odwołania do procesu kształcenia pozostały na podobnym poziomie jak w przypadku pytania pierwszego, natomiast zmniejszyła się liczba nawiązań do procesu rozwoju. W niewielkim stopniu wzrosła liczba odwołań do edukacji jako zmiany.

Rzeczywiste efekty edukacji

Próbując sprawdzić, w jakim stopniu posiadane teorie odpowiadają rzeczywistości szkoły lub przynajmniej wyobrażeniom o szkolnej rzeczywistości posiadanym przez dyrektorów i dyrektorki, zadałem pytanie o to, co uczniowie zyskują dzięki temu, że uczą się w ich szkołach. Okazało się, że wizje edukacji, tego, co naprawdę jest ważne w tym procesie, oraz oczekiwania co do profilu osób mogących się pochwalić zdobytym wykształceniem są spójne z tym, co dyrektorzy sądzą o konkretnych efektach kształcenia w ich szkołach. Odpowiedzi na pytanie o to, co zyskują uczniowie, pokazują, że teoretyczne modele wspierają praktykę szkolną widoczną w efektach kształcenia podawanych jako przykłady rzeczywistości szkolnej.

Ponownie sformułowania dominujące w wypowiedziach dyrektorów odwoływały się do wizji edukacji jako socjalizacji, zarówno w czystej postaci (25% badanych), jak i do wizji mieszanych socjalizacji i kształcenia (23%) oraz socjalizacji i rozwoju (13%). Większość, bo aż 61% biorących udział w badaniu dyrektorów, mówiąc o ważnych efektach (zyskach) procesu edukacyjnego zachodzącego w kierowanych przez nich placówkach, nawiązywała do socjalizacyjnej funkcji szkoły.

Opowiadając o osiągnięciach swoich uczniów i o tym, czego się nauczyli w tej konkretnej szkole, dyrektorzy często podkreślali własne przekonanie, że szkoła pomaga „radzić sobie w życiu”:

„Przygotowanie do życia w dorosłym okresie polega na pokazaniu właściwego wyboru dalszej drogi kształcenia oraz tego jak można normalnie funkcjonować w społeczeństwie – by nie wchodzić w konflikty z prawem”.

Można zauważyć różne strategie przygotowywania do dorosłości. Popularny jest model autorytarny, niepozostawiający zbyt wiele swobody, opisywany przez jednego z respondentów w następujący sposób:

„(...) jasno określone normy zachowania ucznia, poprzez nie tylko skonstruowanie statutu, karty obserwacji ale też pewnego katalogu oczekiwanych zachowań. Jasne postawienie wymagań, uczciwych, sprawiedliwych, ale wymagań twardych”.

Jasno określone normy i katalog oczekiwanych zachowań przedstawiane są tutaj jako ważny zysk uczniów. Podobny ton można odnaleźć w innej wypowiedzi:

„(Uczniowie) są wyposażeni w umiejętności związane z przestrzeganiem obowiązujących norm etycznych, pewnych zasad i reguł. Przestrzeganiem procedur postępowania w różnego rodzaju sytuacjach, także mają bardzo jasno określone te zasady, do których muszą się komponować i których muszą przestrzegać”.

Istnieje też odmienne podejście do przekazywania systemu wartości i reguł postępowania mających przygotować do dorosłości (lub przynajmniej w mówieniu o tym):

„Chciałabym, żeby zyskiwali to, że umieją dostrzegać drugą osobę, szanować tę drugą osobę, kierować się w życiu tym, co ważne (...), bardzo ważne w rozmowach z uczniami, to próbuję im pokazać, że jeżeli tak się zachowujemy, a nie w inny sposób, to wyrządzamy krzywdę drugiemu człowiekowi, i żeby jakoś uczyć ich tych relacji wzajemnych (...), część uczniów przynajmniej w pewnym wymiarze to zyskuje: to ważne, że nie mogę się zachowywać tak jakbym była sama na tym świecie!”.

Dyrektorzy często podkreślają swoją (szkoły) wyjątkowość. W przypadku procesu wychowywania o wyjątkowości świadczy podmiotowe traktowanie uczniów:

„To, co nas wyróżnia spośród innych szkół, to jest to, że uczymy ich samodzielności. Ponadto czują, że jest demokracja dla uczniów, większa niż w innych szkołach. Oni współdecydują o wielu rzeczach”.

Zróżnicowanie widać zarówno w sposobie przekazywania systemu wartości czy listy obowiązujących zasad, jak i w treściach promowanych przez te wartości i zasady. Często nawiązuje się do tradycyjnych i utrwalonych mechanizmów:

„Ta szkoła funkcjonuje w środowisku już 50 lat, więc potrafiła zbudować system wartości, w oparciu o który odbywa się wychowanie od wielu lat, potrafimy usza-

nować dorobek poprzednich pokoleń wychowawców oraz nauczycieli. Mamy tutaj wspaniałe wzorce poprzednich dyrektorów, oddanych nauczycieli, wspaniałych wychowawców”.

Czasami proces ten wiąże się z środowiskiem zewnętrznym szkoły, międzynarodowym i globalnym, jak na przykład w wypowiedzi:

„Co zyskują? To szkoła bardzo otwarta na środowisko, to szkoła stowarzyszona z UNESCO, a akcje UNESCO dotyczą takich tematów jak na przykład współdziałanie kultur, zrównoważony rozwój, globalizacja. My pod tym kątem tworzymy cały program wychowawczy szkoły, więc uczniowie uczą się, zdobywają wiedzę, uczestniczą w różnych projektach, programach, imprezach tu na terenie szkoły i miasta. (...) Szkoła jest po prostu na to mocno nastawiona i tutaj się propaguje taki styl życia – takie działanie na rzecz innych”.

Uczniowie, według dyrektorów, otrzymują „wysoki poziom edukacji”, ale ponadto różnorodny zestaw postaw i umiejętności niezbędnych do życia we współczesnym świecie:

„(...) na przykład umiejętność pracy w grupie, umiejętność rozpoznawania zachowań pozytywnych i negatywnych, postawy tolerancji, otwartość na drugiego człowieka, duch patriotyzmu i umiłowania ojczyzny, patriotyzm lokalny, pielęgnuje się tradycje i zwyczaje świąteczne, angażuje w święta środowiskowe, dzieci są wrażliwe społecznie, są uczuciowe, uczestniczą w wielu akcjach, czyli są przygotowane do tego, aby kwestie najbliższego środowiska reprezentować w sposób właściwy – my chcemy uczyć życia w społeczeństwie, odróżniania problemów dużych od małych, nieznaczących”.

Dyrektorzy opowiadali o dużej odpowiedzialności szkoły w sytuacji, gdy rodziny lub środowiska nie są zdolne do wywiązania się ze swoich obowiązków:

”te dzieci trzeba uczyć podstawowych zasad zachowania międzyludzkiego (...), one po prostu nie do końca wiedzą, jak naprawdę powinny wyglądać relacje międzyludzkie. Dla nich pewne rzeczy, pewne zachowania są oczywiste, a my pokazujemy, że są niewłaściwe, to że nas to niepokoi, wywołuje u nich zdumienie. Bo w ich środowisku osiedlowym jest to normą”.

Imponująca jest wspomniana różnorodność efektów, godna podkreślenia spójność z przekonaniami na temat edukacji, natomiast trudno zauważyć wśród wymienianych przykładów efekty wspólne na przykład dla szkół tego samego typu, tych samych etapów kształcenia czy dla regionów. Może to być spowodowane brakiem zdecydowanej polityki oświatowej. Jedyne elementy, które przewija się przez wszystkie wypowiedzi, to przygotowanie do rynku pracy (lub do następnego etapu kształcenia o czym będzie mowa za chwilę). Bardzo często więc w szkołach ponadgimnazjalnych wymienia się możliwość doskonalenia zawodowego:

„już w czwartych klasach maturalnych technikum młodzież ma pracę, po praktykach zawodowych wyjazdowych w ośrodkach w turystycznych w całej Polsce w zasadzie, dzieci mają zaproponowaną pracę po skończeniu szkoły – to jest najistotniejszy sukces, że w momencie kiedy kończą szkołę nie tylko, jak to młodzież

mówi, mają przysłowiowy papier, ale także umiejętności, które pozwalają im znaleźć pracę w konkretnym zawodzie”

lub po prostu deklaruje:

„nasi uczniowie są bardzo dobrze przygotowani do wykonywania pracy w swoich zawodach”

W wypowiedziach skategoryzowanych jako te nawiązujące do wizji edukacji polegającej na kształceniu, czyli przekazywaniu pakietu ważnych informacji, dyrektorzy odwoływali się do formalnych aspektów edukacji w rodzaju dokumentów (podstawa programowa), egzaminów i testów, dostosowania do kolejnego etapu kształcenia oraz do swego rodzaju uniwersalnego kanonu przydatnych wiadomości i umiejętności, chociaż oczywiście nikt nie byłby w stanie pokazać źródła owego uniwersalizmu. Wiedza funkcjonuje w tych wypowiedziach albo jako przepustka do kolejnych szczebli systemu oświatowego, albo jako zestaw narzędzi przydatnych w życiu w sposób niekwestionowany. Nikt nie dyskutuje z zestawem informacji, nie dopytuje się. Co w takim razie zyskują uczniowie?

„Przygotowanie do matury i do następnych etapów kształcenia jest bardzo dobre. Wszyscy, 100% ludzi zdaje maturę”.

Szkoła pracuje dobrze wtedy, gdy uczniowie są gotowi do podjęcia nauki w kolejnej szkole, na dalszym etapie. Gdy jest sprawnie działającym fragmentem „edukacyjnej taśmy montażowej”. Dyrektorzy wielokrotnie podkreślali, że ich szkoła:

„przede wszystkim dobrze przygotowuje do dalszego etapu kształcenia – gimnazjum jest przedścionkiem już szkoły ponadgimnazjalnej, przeważnie liceum, technikum”.

Przygotowanie do egzaminów i następnego etapu edukacyjnego to najczęściej rozpowszechniana informacja o szkole, wskaźnik jej jakości i rozpoznawalności:

„chodzi o to, żeby wiedzieli, że w tej szkole zyskają na dobrym przygotowaniu przede wszystkim do egzaminu maturalnego. Twierdzą tak, ponieważ wyniki zdawalności w tej szkole są na wysokim poziomie – zawsze powyżej średniej krajowej, średniej mazowieckiej, najwyższe w powiecie. Tak było od lat i tak jest”.

Innymi słowy, uczniowie zyskują wykształcenie, które jest synonimem opanowania treści wyznaczonych przez podstawę programową – to uzyskanie udowadnia się wynikami na egzaminach:

„zyskują wykształcenie, zyskują to, co jest zasadniczą funkcją szkoły, czyli realizujemy podstawę programową, zyskują wiedzę i umiejętności na bardzo wysokim poziomie, co jest potwierdzone wynikami na egzaminie lub przede wszystkim zdobywają, jak to rodzice określają, wiedzę na wysokim poziomie, dlatego tu rodzice specjalnie zapisują dzieci już do pięciolatków, żeby potem nie było problemu z przyjęciem”.

Oprócz kolejnego etapu kształcenia, egzaminów i podstawy programowej bardzo często wspomina się wiedzę. Wiedzy nie trzeba definiować, wydaje się, że wszyscy rozumieją, o czym się mówi, gdy używa się tego terminu; najczęściej chodzi o wiedzę przydatną i wysokiej jakości, można jednocześnie wiedzę porcjować, przekazywać, udostępniać lub ograniczać dostęp. Wiedza to towar, szkoła to insty-

tucja dystrybuująca, nauczyciele – jej strażnicy, a uczniowie to osoby, którym ta wiedza jest niezbędna. Potwierdzają to następujące wypowiedzi:

„W naszej szkole dostęp do wiedzy i informacji nie jest ograniczony, wykorzystujemy tu wszystko, nie tylko zajęcia dydaktyczne, ale i centrum multimedialne, informację w bibliotece, gdzie pracuje osoba bardzo otwarta, i jeśli uczeń przychodzi i zwraca się z jakąś prośbą o literaturę albo wskazówki, gdzie szukać, to taką informację dostaje”

Lub:

„(uczeń uzyskuje) wiedzę, grono pedagogiczne jest naprawdę bardzo dobrze wykształcone, bardzo aktywnie, wszyscy nauczyciele pracują, chcą przekazać jak najwięcej tej wiedzy uczniom. Wiemy, że w szkołach średnich nasi uczniowie nie mają problemów z nauką, więc uważam, że to jest duża zasługa naszej szkoły (...), nie muszą brać korepetycji, jak niestety spora liczba osób z innych szkół”

lub:

„staramy się ich dobrze wyposażać w wiedzę ogólną i sądzę, że ci, którzy dokonują dobrych wyborów odnośnie do klasy, w jakiej powinni się znaleźć, i faktycznie cały cykl edukacyjny odbywa się w tej dobranej klasie, wtedy te osoby najczęściej zyskują i te wyniki matury są wtedy wysokie”

Pojawia się też wiedza przydatna, a kryterium tej przydatności to możliwość wykorzystania w rzeczywistości, w realnym życiu:

„Wiedza, jaką tutaj zdobywają, też jest ważna – nie jest to wiedza encyklopedyczna, ale wiedza, która im się potem w życiu przyda”

lub:

„moi uczniowie nie mają problemów chociażby z wypełnieniem wniosków o dopłatę bezpośrednie – oni wiedzą jak, ponieważ nauczyciele to z nimi ćwiczą”, albo:

„ci, którzy w tej szkole w miarę dobrze prosperowali, potem dobrze sobie radzą, a i w szkołach wyższych mają dobre wyniki. Dobrze ich przygotowujemy”

Niewielu dyrektorów biorących udział w badaniu, bo tylko 3%, przy okazji pytania o realne efekty edukacji prezentowało poglądy pozwalające skategoryzować ich jednoznacznie jako te osoby, dla których edukacja jest równoznaczna z procesem kształcenia. Wraz z tymi jednak, którzy łączyli takie rozumienie z socjalizacją (23%) lub z rozwojem (9%), stanowili w sumie 32% ogółu.

Oprócz socjalizacji, czyli wpajania zasad współżycistowania i wprowadzania na rynek pracy oraz przekazywania niezbędnego pakietu wiedzy, bo tak głównie rozumiane jest kształcenie, szkoły wspierają swych uczniów w procesie rozwoju. Uczniowie, jak deklarują dyrektorzy, mają możliwość korzystania z bogatej oferty i bazy szkolnej, czują się bezpiecznie, wzrasta ich poczucie własnej wartości. Ci dyrektorzy, którzy wiążą edukację z indywidualnym rozwojem, pokazują przede wszystkim, jakie możliwości działania i angażowania się mają ich uczniowie dzięki zarówno propozycjom zajęć, jak i dzięki wyposażeniu szkoły:

„Zapewniamy im dużą gamę zajęć pozalekcyjnych, gdzie mogą rozwijać swoje umiejętności i talenty, a oni bardzo chętnie przychodzą tu w dniach wolnych czy

popołudniami (...). Organizujemy różne rozrywki, dyskoteki, zabawy, żeby też nie musieli jeździć gdzieś, nie wiadomo gdzie. To też jest rozwój w tej sferze nie mniej istotnej”.

„Mamy też zajęcia artystyczne, co jest bardzo zaniedbane w polskim systemie edukacji, bo po szkole podstawowej, po gimnazjum dzieci przychodzą głuche i bez żadnych umiejętności jeżeli chodzi o kwestie artystyczne, czyli jeżeli chodzi o plastykę, rysunek, grafikę (...), mamy zarówno elementy muzyki, mamy chór, jak też elementy plastyki”.

„Żadna szkoła tutaj nie może się poszczycić takim wyposażeniem jak nasza. Posiadamy aktualnie na stanie 64 komputery, są trzy pracownie komputerowe. Pracownie przedmiotowe są bardzo dobrze wyposażone w środki dydaktyczne. Oprócz tego są to sale audiowizualne, czyli w każdej sali znajduje się nagłośnienie, w każdej sali jest komputer, rzutnik, ruchome, dydaktyczne ekrany, są programy edukacyjne, do każdego stanowiska komputerowego jest podpięty Internet. Posiadamy tablice interaktywne, co jest przecież rzadkością w szkołach. Oprócz tego mamy piękny kompleks boisk sportowych. (...) Jest sala gimnastyczna, nieduża, bo dawno była budowana, ale jest. Szkoła osiąga wysokie wyniki jeśli chodzi o sport. Ze względu na to, że baza szkoły jest bardzo dobra, uczniowie mają możliwość wszechstronnego rozwoju i my tutaj kładziemy przede wszystkim nacisk na rozwój indywidualny ucznia”.

„Mają dobre, a może nawet i bardzo dobre warunki, mamy bardzo dobrą kadrę, a więc równocześnie uczniowie korzystają z tego potencjału intelektualnego nauczycieli, mogą rozwijać swoje zainteresowania praktycznie w każdej dziedzinie, ponieważ posiadamy pracownię komputerową, salę gimnastyczną, bardzo dobrze wyposażone sale lekcyjne”.

„Mają możliwość rozwijania swoich wiadomości i umiejętności w szerokiej gamie zajęć pozalekcyjnych (także dzięki temu, że nauczyciele charytatywnie pozostają z nimi, przeprowadzają te zajęcia). Możliwość uczestniczenia w różnych konkursach, przedstawieniach artystycznych na rzecz społeczności lokalnej (...). Uczniowie mają UKS (zajęcia sportowe), uczniowie mają możliwość reprezentowania szkoły na zewnątrz w różnych zawodach, konkursach i to im potem pomaga, bo uczą się, nie mają tremy, mogą się pokazać”.

„Uczniowie rozwijają swoje talenty, gdyż u nas jest mnóstwo kółek artystycznych, sportowych... biorą udział w wielu konkursach, olimpiadach, więc mają kontakt z innymi dziećmi z innych szkół... dzięki temu mogą się sprawdzić, pokazać, dowartościować się”.

„Dużo zajęć pozalekcyjnych, robimy różne projekty, nauczyciele wykonują dodatkowe działania (...). W ankietach dzieci podawały konkretne przykłady tego, co można zyskać w naszej szkole, na przykład że mogą jeździć na basen, wycieczki rowerowe”.

„Rozwijają swoje zainteresowania. Oprócz tego, co im powinniśmy dać ze względu na podstawę programową, to oni mogą na przykład wystawiać spektakle teatralne, brać udział w zawodach sportowych, uczestniczyć w dodatkowych zajęciach. I odnoszą również sukcesy”.

„Zyskują przede wszystkim wszechstronne ukierunkowanie, możliwość rozwijania swoich zainteresowań poprzez istnienie siedmiu kółek zainteresowań przedmiotowych, poprzez bardzo dobrą współpracę z samorządowymi instytucjami typu dom kultury, typu GOPS, typu parafia”.

Inny ważny obszar, na którym widać efekty pracy szkoły, wskazywany przez dyrektorów, to poczucie własnej wartości i pewność siebie. Wielokrotnie pojawiały się opinie, że uczniowie zyskują:

„Takie poczucie pewności, że w szkole średniej nie będą myśleli, że są gorsi od innych”.

„Samodzielność. Myślę, że samodzielność, umiejętność podejmowania decyzji, poznają swoją wartość i mam nadzieję, że jednak umiejętność uczenia się”.

„Pewność, że nawet jeśli bardzo się nie uczyli, nie będą mieć większych problemów”.

„Wyjazdy na wycieczki, imprezy, spotkania z innymi dziećmi, to powoduje, że nasi uczniowie się niezwykle otwierają, zaczynają oddychać”.

Niezwykle istotnym elementem tego procesu jest poczucie bezpieczeństwa i dobra atmosfera:

„Dzieci są przede wszystkim bezpieczne tutaj”.

„Uczniowie bardzo często podkreślają, że czują się w szkole bezpiecznie. Lubią chodzić do szkoły, lubią się uczyć, mówią, jakie przedmioty najbardziej lubią”.

„Potrafimy każde dziecko objąć, w tym sensie, że każde dziecko jest nam znane. Dziecko po prostu nie ginie w tłumie (...) każde dziecko... no znamy jego problemy i jeśli faktycznie są problemy, wiemy”.

„Bardzo zwracamy uwagę na to, że wszyscy mają takie same szanse, takie same możliwości. Nie ma u nas dzieci gorszych czy lepszych”.

To właśnie odpowiednie podejście, właściwi nauczyciele i pewne niektóre decyzje dotyczące struktury (wielkość szkoły) decydują o tym, że uczniowie, w opiniach dyrektorów, mogą rozwijać się w bezpiecznej atmosferze. Wielokrotnie pytani o to, co zyskują uczniowie, podkreślali pracę zespołu:

„Niepowtarzalną atmosferę. Największym plusem w naszej szkole jest to, że rzeczywiście jest szansa na rodzinną atmosferę, bo tutaj są takie małe zespoły klasowe. Takie indywidualne podejście do ucznia to jest takie, które jest trudno spotkać w wielu szkołach prywatnych i komercyjnych”.

„I bardzo by mi zależało na tym, żeby młodzi ludzie wiedzieli, że nam zależy na nich. Na każdym z nich z osobna, że nie traktujemy ich jak zbiór, tylko jak jednostki”.

„Staramy się dotrzeć do każdej tej grupy, tak przynajmniej kieruję tu pracą nauczycieli, żeby do każdej grupy dotrzeć i każda żeby była usatysfakcjonowana, żeby wyniosło to, co jest możliwe, jak najwięcej”.

„Są wśród przyjaznych ludzi. Nie ma konfliktów między nauczycielami. Jest przyjazna atmosfera. Dzieci chętnie tu wracają, chętnie korzystają z oferty zajęć dodatkowych. Tu szanuje się dziecko i jego pomysły”.

„Tutaj zwracamy uwagę na możliwości rozwojowe dziecka w taki sposób bardzo indywidualny. W zasadzie można powiedzieć, że gdyby nie nasza szkoła, to uczniowie nie osiągnęliby tego, co mogą osiągnąć”.

„Jesteśmy niewielką szkołą, jest mało uczniów w klasie. Dzięki temu nasi uczniowie zyskują bardzo dużo. Mają tę wiedzę lepiej utrwaloną. Oni praktycznie codziennie przepytывani są, każdy uczeń na każdej lekcji uczestniczy aktywnie. Poprzez to lepiej zapamiętuje, więcej wie. Wyniki mamy w miarę dobre. Mogą aktywnie uczestniczyć, pokazać się, wykazać się na każdej lekcji. Mają komfort, poczucie bezpieczeństwa. Jest ich mało w szkole i są dopilnowani. (...) bardzo dobrze znamy środowisko, znamy rodziców, znamy problemy tych uczniów. Mają bliższy kontakt z nauczycielem”.

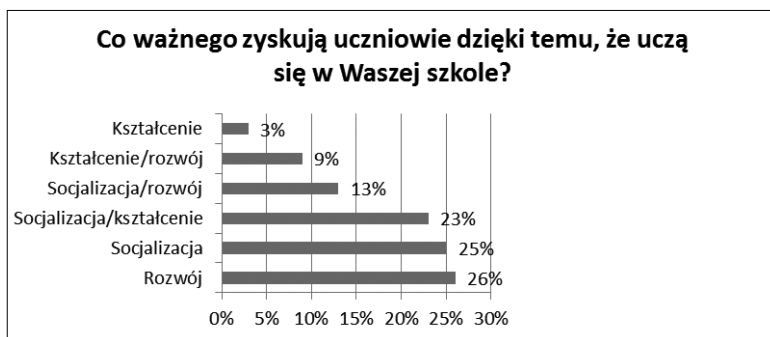
Dyrektorzy rozumiejący swoją główną rolę jako wspieranie uczniów w rozwoju częściej wspominają o uczniach, którzy wymagają dodatkowego wysiłku ze strony szkoły, potrzebują, z różnych przyczyn, dodatkowej uwagi:

„Trzeba się skupić na tych właśnie dzieciach, które potrzebują pomocy, bo na przykład są z rodzin niezaradnych, wychowawczo nieporadnych, gdzie trzeba więcej jakby włożyć takiej pracy nad ich wychowaniem, czyli skupić się na takiej pracy opiekuńczo-wychowawczej. To sprowadza się do tego, że trzeba im dać jeść, dosłownie, bo przychodzą bez śniadania, bo obiady tutaj jedzą, czasami tutaj nawet przychodzą dzieci tylko po to, żeby zjeść obiad w szkole”.

„Nie można zostawić dziecka smutnego ot tak, na korytarzu. Trzeba go zapytać, co się dzieje. Jeśli coś się dzieje, a nie chce o czymś mówić, trzeba go zaprosić na spokojną rozmowę w zaciszne miejsce. To też jest odbierane bardzo pozytywnie”.

„Na przykład na rok 2009/2010 wśród 246 kandydatów do klas pierwszych przyjętych do szkoły było jedno dziecko ze świadectwem z paskiem. Jedno... W kolejnym roku było troje takich dzieci. W związku z tym, mówiąc brzydko, przedmiotowo dostajemy właśnie taki »materiał« i dla nas sukcesem jest każda jedna osoba, która osiągnie próg 30% na egzaminie maturalnym i tę maturę zda. To jest próg, którego nie przekroczyli, kończąc gimnazjum, bo przyszli do nas z ocenami dopuszczającymi albo dostatecznymi. (...) Doceniamy każdego, kto coś osiąga”.

Wykres 3. Rzeczywiste rezultaty pracy szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Zastanawiając się nad tym, co zyskują uczniowie uczący się w szkołach, którymi kierują, badani dyrektorzy zdecydowanie wskazywali efekty wiążące się z koncepcją edukacji jako procesu socjalizacji. Umiejętności związane z funkcjonowaniem w społeczeństwie i pomagające odnaleźć się na rynku pracy wskazało 61% badanych. Na rezultaty wiążące proces edukacyjny z procesem rozwoju wskazało 47% badanych, a 35% mówiło o tych wiążących się z wizją edukacji jako procesem kształcenia. Nie było natomiast odwołań do efektów, które można by zakwalifikować jako zgodne z wizją edukacji jako procesu przygotowania do zmiany. Dyrektorzy są przekonani, że uczniowie, ich uczniowie, są bardzo dobrze przygotowani do życia w społeczeństwie, do funkcjonowania na rynku pracy i do kolejnego etapu edukacyjnego. Wierzą, że to przygotowanie zachodzi w bezpiecznej i przyjaznej atmosferze (innej niż „normalnie” w szkołach). Niestety nie pokazują swoim uczniom kierunków poszukiwań, nie zachęcają do kwestionowania zastanego porządku, a raczej uczą akceptacji i sposobów przetrwania.

Wizje edukacji – próba podsumowania

Badając, czy rzeczywiście dyrektorzy szkół mają odmienne wizje edukacji bądź modele mentalne, którymi dysponują, próbując zrozumieć istotę tego procesu, uzasadniona wydaje się konkluzja, że jest tak rzeczywiście – dyrektorzy posługują się różnymi modelami i wyobrażeniami edukacji. Część z nich posiada spójną, jednowymiarową wizję edukacji, używając do jej zwerbalizowania elementów tylko jednego z paradygmatów, część natomiast buduje swój model mentalny z elementów przynależących do odmiennych paradygmatów.

Zdecydowanie najbardziej popularnym paradygmatem edukacji jest rozumienie jej jako socjalizacji – przygotowywanie do pełnienia ról społecznych, wdrażanie do przestrzegania zasad, pomoc w dopasowywaniu się do potrzeb rynku pracy. Klasyczny model społeczeństwa i edukacji popularyzowany przez teorie funkcjonalne dominuje w świadomości kadry kierowniczej, a więc jest też nurtem determinującym organizację procesu nauczania i codziennej praktyki.

Dyrektorzy i ich wizje przywództwa

Przywództwo, jak stwierdzono już wcześniej, definiuje się najczęściej jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągnięcia uzgodnionych celów organizacji. Przywództwo niekiedy uważa się za zachowanie, czasami za zestaw cech, które sprawiają, że niektórzy skuteczniej niż inni osiągają pewne cele. Różnorodność cech, zachowań czy umiejętności wymienianych jako niezbędne czyni proces przywództwa niezwykle skomplikowanym, ale zawsze należy je rozumieć jako specyficzny proces grupowy zachodzący w wyniku interakcji między ludźmi.

Badania nad przywództwem pokazują obraz bardzo skomplikowany. Przywództwo i przywódca to pojęcia, których znaczenie i możliwości rozumienia wydają się z pozoru oczywiste, gdyż są z ludźmi od dawna – słyszy się o nich, dyskutuje, odwołuje do nich. Pomimo tego (a może właśnie z tego powodu) precyzyjne ich zdefiniowanie jest bardzo trudne, a każda o nich rozmowa czy analiza przypomina raczej obieranie cebuli – nie prowadzi do uwspólnienia rozumienia, ale raczej do odkrywania kolejnego poziomu znaczeń. Rozpoczynając rozmowę na temat przywództwa od pytania o osobę (-y) przywódców: kim jest przywódca?, można było zauważyć pewną prawidłowość. Badani dyrektorzy najczęściej definiowali przywódcę przez określenie czynności, funkcji lub zadań. Przywódców opisuje się przez opisywanie czynności przez nich wykonywanych. Według badanych przywódcy to osoby, które potrafią zorganizować pracę innym, precyzyjnie definiują zadania do wykonania, jednocześnie dobierając zadania odpowiednio do predyspozycji konkretnego pracownika, a także doceniają podwładnych, zwłaszcza wtedy, gdy stosują się oni do poleceń lub wcześniejszych uzgodnień. Przywódcy stawiają cele do zrealizowania, ale również decydują o priorytetach, o tym, które z celów należy bezwzględnie realizować, a realizację których można odłożyć w czasie.

Definiowanie przywódcy a rozumienie przywództwa

Pytanie dyrektorów o to, kto w ich opinii jest przywódcą, miało dopomóc w określeniu ich wizji przywództwa. I rzeczywiście, z wielu odpowiedzi wyłania się pewien wspólnie stworzony obraz przywódcy. Przede wszystkim badani wskazują czynności charakterystyczne dla przywódców, ale często też odwołują się do cech przywódcy, prezentowanych postaw, umiejętności bądź kompetencji. Czasami szukają uzasadnienia w tradycji, porządku lub umowie społecznej. Analizując kon-

kretnie wypowiedzi, można dowiedzieć się, jakiego paradygmatu zwolennikiem (świadomym lub nie) jest dany respondent.

Pomimo dokładnego określenia kryteriów sklasyfikowanie wypowiedzi dyrektorów nie było proste. Podobnie jak w przypadku pytania o wizje edukacji okazało się, że modele mentalne większości dyrektorów składają się z elementów różnych koncepcji i paradygmatów, więc raczej należy mówić o elastycznym posługiwaniu się różnymi elementami teorii aniżeli o wyznawaniu konkretnej teorii. Dyrektorzy wyrażali opinie, które stanowiły swoisty amalgamat, mieszkankę perspektyw i teorii. Dlatego, tak jak i w przypadku edukacji, zdefiniowano dodatkowo cztery typy mieszane paradygmatów przywództwa.

Pomimo wniosku o wielość stanowisk z pogranicza, odpowiadając na pytanie o to, jaki jest stan świadomości i kim jest przywódca w rozumieniu dyrektorów, ujawniły się jednak dwie grupy na tyle jasno wyrażające swoje opinie o przywódcach, że pozwoliło to na jednoznaczne przypisanie ich do konkretnego paradygmatu: 22% badanych wypowiadało się w sposób łączący się z paradygmatem przywództwa wizjonerskiego, traktującego przywódcę jako osobę charyzmatyczną, inspirującą, wręcz magnetyczną, a 18% badanych odwoływało się do sformułowań mieszczących się w granicach interpretacyjnych paradygmatu klasycznego, definiującego przywódcę jako osobę lub grupę ustawioną w hierarchii na szczycie drabiny i posiadającą władzę nad pozostałymi członkami grupy.

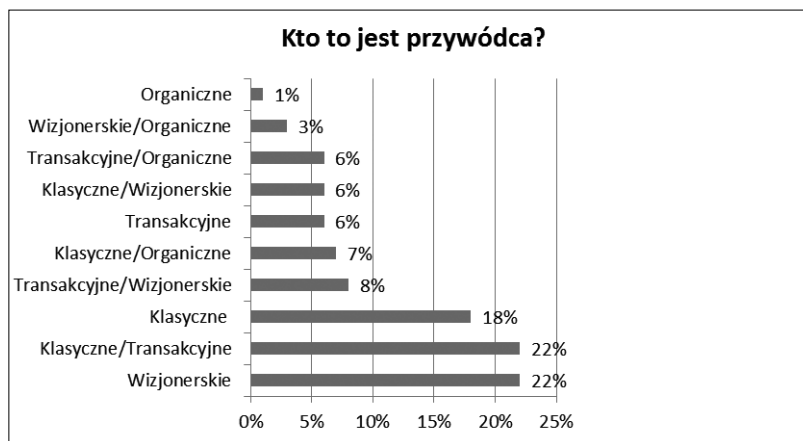
Grupa badanych prezentujących paradygmat mieszany przywództwa klasycznego z transakcyjnym stanowiła 22% badanych, co wraz z 18% zwolenników przywództwa klasycznego stanowi 40% kierujących się jednak w stronę mocnej osoby, wykorzystującej swoją władzę formalną lub zdolność do karania i nagradzania połączoną z umiejętnością negocjacji (transakcyjne przywództwo). Jeżeli wziąć pod uwagę ośmioprocentową grupę osób prezentujących poglądy z pogranicza paradygmatów przywództwa wizjonerskiego i transakcyjnego (i grupę 22% wskazujących na paradygmat przywództwa wizjonerskiego), otrzyma się grupę 70% badanych odwołujących się do paradygmatu przywództwa wizjonerskiego lub klasycznego wzbogaconych elementami paradygmatu przywództwa transakcyjnego.

Widać, że przywódca, w rozumieniu badanych dyrektorów, to osoba albo silna własną wizją i zdolnością do niej przekonywania, albo silna dzięki pozycji i aurytety. Dodatkowo respondenci podkreślali, że przydatną umiejętnością przywódców jest umiejętność negocjowania, uzgadniania lub manipulowania innymi za pomocą dystrybucji kar i nagród.

Zwolennicy paradygmatu przywództwa wizjonerskiego mówili przede wszystkim o tym, że przywódcy to osoby aktywne w dwóch obszarach: wyznaczaniu i decydowaniu o kierunkach rozwoju organizacji dzięki zdolności kreowania porównawczych wizji bądź pokazywania wartościowych celów oraz motywowaniu i zachęcaniu innych do konkretnego kierunku działania czy nowych inicjatyw:

„Ktoś, kto wie czego chce, ma jakiś program i potrafi pociągnąć za sobą ludzi. Ma pewną charyzmę”.

Wykres 4. Paradygmaty przywództwa w odpowiedziach na pytanie: kto to jest przywódca?



Źródło: opracowanie własne.

„Przywódca to człowiek, który ma pewną wizję, strategię działania. Tworzy klimat do pracy, taki aby wyzwał kreatywność. Jest przewodnikiem, który bardzo wyraźnie musi wytyczać kierunek...”

„Przywódca to ktoś, kto potrafi za sobą pociągnąć i potrafi czymś zaimponować, czy coś nowego wprowadzić, ukierunkować. Człowiek, który sprawia, żeby stado podążało za nim”.

„Jego rolą jest wytyczanie kierunków, praca koncepcyjna, pokazywanie pewnych strategii działania”.

„To taki człowiek, na którego się patrzy i chciałoby się robić to samo, co on robi, lub to, co on każe robić, lub iść taką ścieżką, jaką on nam pokazuje. Musi ktoś pokazać kierunek, żeby reszta wiedziała, jak, gdzie i po co, który wyznaczy trendy, wyznaczy kierunek”.

Bez przywódcy – jak to odczuwają zwolennicy wizjonerskiego paradygmatu przywództwa – grupa nie wie co robić, nie jest zdolna do samodzielnego zdefiniowania celów, jest apatyczna i bez energii. Ponadto w tej wizji przywódca integruje i pomaga poczuć wspólnotę celów:

„Konieczne jest zjednoczenie tych ludzi w jakiś sposób, bo to jest istotne, jeżeli chce przewodzić jakiejś grupce, to musi przekonać do tego, co chce zrobić, i musi mieć jakichś sojuszników (...), dla mnie najistotniejsze jest to, żeby wyrobić we wszystkich takie przekonanie, że chcą podążać w tym samym kierunku”.

Podobne przekonanie o zjednoczeniu wyrażają zwolennicy paradygmatu klasycznego, z tym że elementem integrującym jest według nich nie atrakcyjna wizja, dla której realizacji warto podjąć wysiłek współpracy, ale intrygujący, silny lider – ktoś, kto cieszy się szacunkiem, posiada autorytet, ale również ma zdolność kontroli „swoich” ludzi, ma władzę. Wśród najistotniejszych umiejętności wskazywano

umiejętność przydzielania zadań i egzekwowania ich realizacji. Taka perspektywa często wiąże się z adekwatnym rozumieniem życia społecznego, w którym naturalnym stanem jest hierarchia, zależność i relacje władzy:

„Jeżeli jest jakaś instytucja, szkoła, policja, to musi być ktoś, kto jest najwyższy w danej instytucji. Na pewno ta hierarchia musi być (...). Musi być cały czas kontrola kogoś nad kimś. I to patrząc od życia rodzinnego – dziecko musi być przez rodzica kontrolowane, rodzic często jest kontrolowany przez swoich rodziców albo przez rodzinę, sąsiadów. Przywódca przede wszystkim musi z jednej strony być akceptowany, a z drugiej strony musi być przez nich traktowany z szacunkiem”.

Według dyrektorów szkół przywódcy to osoby, które potrafią zorganizować pracę innym, precyzyjnie definiują zadania do wykonania, jednocześnie dobierając zadania odpowiednio do predyspozycji konkretnego pracownika, a także doceniają podwładnych, zwłaszcza wtedy, gdy stosują się oni do poleceń lub wcześniejszych uzgodnień. Przywódcy stawiają cele do zrealizowania, ale również decydują o priorytetach, o tym, który z celów należy bezwarunkowo realizować, a realizację których można odłożyć w czasie:

„Przywódca to ktoś taki, kto jest wodzirejem, przydziela zadania, można powiedzieć: rozdaje karty i przede wszystkim organizuje pracę innym”.

„Najważniejsze zadanie to tak koordynować pracę zespołu, żeby była w miarę płynna, harmonijna (...). Zawsze jest potrzebny ktoś, kto powie: »zrób to, zrób tamto«”.

„To ktoś, kto kieruje grupą, organizuje ją, przedstawia jej jasne cele, jasne podkreślam, pilnuje, żeby oni wiedzieli, czego on od nich oczekuje”.

„Potrzebni są, bo musi być ktoś jeden, kto to będzie prowadził. Bo jak każdy po swojemu będzie chciał rządzić i prowadzić, to zrobi się wielki chaos”.

Jak widać, przywództwo jest bardzo często utożsamiane z organizacją pracy lub kierowaniem ludźmi z deficytami, którzy sami sobie nie radzą, nie daliby rady przetrwać czy też pracować samodzielnie, co uważane jest za stan naturalny. Konieczni są kontrolerzy – bez nich wszystko się komplikuje:

„Jak świat światem ktoś musi rządzić i ktoś musi być tym rządzonym, przywódca to osoba, która przewodzi innym, która kieruje innymi, podejmuje decyzje dotyczące tych innych, żebyśmy się nie pozabijali, żeby była jakaś hierarchia”.

„Przywódcy są potrzebni po to, by nie było jakiegos marazmu czy czegoś takiego. Ktoś, kto potrafi pokierować grupą osób tak, aby realizowali wspólny cel”.

„Każdy człowiek jest z natury leniwy, lubi pewne rzeczy omijać i iść krótszą drogą, ale nie zawsze ta krótsza droga jest dobra do osiągnięcia celu. Dlatego ten przywódca czy dyrektor jednak musi kontrolować, sprawdzać, niwelować niedociągnięcia... Bo większość ludzi potrzebuje wskazania drogi, którą mają kroczyć, i potrzebuje cały czas jakiegos monitorowania swoich działań”.

Nie każdy jednak może być liderem, bo taki jest odwieczny porządek:

„(...) od zarania dziejów jest tak, że ktoś musi sprawować te rządy, a ktoś inny wykonywać”.

Przywódca jest pewny swego, wierzy w swoje kompetencje i wie co robić. Ta pewność udziela się innym, ale też kreuje sytuacje, w których podwładni czekają na potwierdzenie słuszności swoich decyzji czy działań, a nie potrafią zdobyć się na samodzielność:

„To jest ktoś, kto ma świadomość, że jest przywódcą, co od niego zależy i na co ma wpływ. To osoba odpowiedzialna i świadoma swoich decyzji”.

„Często ludzie czekają na sygnał, chcą coś zrobić, jednak boją się wyjść przed szereg, i nieraz w rozmowie z przywódcą dostają zielone światło i zaczynają realizować to, czego wcześniej się obawiali; przywódca to kierownik, który ma decydujące zdanie i decydujący wpływ”.

„To ktoś, kto ma świetny pomysł na życie innych i uważa, że on jest najlepszy. I jeszcze potrafi im to wmówić”.

Oba paradygmaty, przywództwa wizjonerskiego i klasycznego, bardzo często łączone były z przywództwem transakcyjnym. Element negocjacji, konsultacji, ustalania czegoś z podwładnymi pojawiał się w wypowiedziach dyrektorów wskazujących przywództwo klasyczne lub transakcyjne, najczęściej jednak głos podwładnych bywa tylko dodatkiem do władzy decyzyjnej przywódcy. Przywódca w dobrej wierze i z całą swoją wiedzą i doświadczeniem wysłuchuje wszystkich głosów po to, żeby móc podjąć decyzje:

„(...) dobry przywódca słucha też innych i pozwala na wspólne realizowanie jakichś tam zadań”.

„Staram się jako przywódca prowadzić rządy nie autokratyczne, wręcz demokratyczne, na zasadzie konwersacji, rozmowy, a następnie dopiero na podstawie takiej konfrontacji stanowisk wybieram główne zadanie i wyznaczam, przydzielam określone zadania określonym ludziom, wykorzystując potencjał tkwiący w każdym człowieku”.

Pojawiło się oczekiwanie, że przywódca będzie znał swych współpracowników dla lepszej możliwości motywowania:

„To osoba, która najlepiej zna wszystkie osoby w tej grupie, zna ich potrzeby. Ta osoba powinna dostrzegać wkład pracy pracownika i zauważać wszystko, albo większość rzeczy, które pracownicy robią dla tej placówki”.

„Musi umieć pracować z ludźmi, bo każdy człowiek jest inny, musi umieć rozmawiać z ludźmi”.

Przywódca budzi zaufanie u innych ze względu na posiadane kompetencje, okazywane postawy albo przestrzegane zasady. Budzi szacunek, inspiruje:

„Powinien być otwarty, przebojowy, niebojący się zaryzykować, umiejący słuchać innych, wrażliwy. Ma charyzmę. Zadaniem przywódcy jest stworzyć taką grupę, z którą można zrobić coś, czego jeszcze nikt nie zrobił”.

„Musi być przykładem i autorytetem dla wszystkich”.

„Przywódca to ktoś, kto patrzy śmieiej i dalej niż inni”.

Każdy przywódca jest świadomym swego potencjału, swoich zadań i wpływu, jaki wywiera na ludzi i organizacje, przyjmuje więc odpowiedzialność za to, co robi, za to, co robią inni – ludzie nie mogą działać, współpracować w grupie bez przywódcy.

To przekonanie o konieczności silnego przywództwa, silnego osobą, jednostką, pokazuje prawdopodobnie pragnienie bezpieczeństwa, pewności i przekonania, że to, co robimy, jest dobre, gdyż zatwierdza to nasz przywódca. Nieliczne odwołania do organicznego paradygmatu przywództwa, brak odniesień do przywództwa partycypacyjnego czy dystrybuowanego pokazują głęboką niechęć i brak zaufania do grupowych form sprawowania władzy, prawdopodobnie wynikającą z doświadczeń naszego społeczeństwa. Należy jednak zachęcać do budowania nowej wizji przywództwa, przywództwa odpowiadającego na współczesne wyzwania i dylematy, przywództwa odmiennego od wizji silnej jednostki kontrolującej sytuację i ludzi. Istnieją zapewne oczywiste i niekiedy uzasadnione obawy powstrzymujące od odejścia od wizji silnej osobowości lidera. Jedną z nich to obawa, że zwiększenie partycypacji, rozszerzenie grupy przywódczej spowodują zmniejszenie kompetencji po stronie przywództwa. Podejście elitarne zmagają się tutaj z podejściem partycypacyjnym, a przekonanie, że po stronie klasycznych przywódców znajdziemy wiedzę i umiejętności, ważne jest z przekonaniem, że dla jakości i sprawiedliwości działań należy angażować ludzi w proces podejmowania decyzji.

Nowe, wciąż jeszcze nieistniejące, podejście, czy też nowa wizja przywództwa w jakiś sposób będą musiały poradzić sobie z tymi dylematami. Tak samo jak będą musiały niwelować napięcie między potrzebami jednostki a potrzebami grupy, czyli między interesem prywatnym a interesem publicznym, i odpowiedzieć na pytanie, jak zapewnić rozwój społecznościom (rozumiany jako dobro publiczne) w kulturze, w której priorytetem jej członków jest jednak dobro indywidualne, a nie publiczne. Inną formą tego dylematu jest zadbanie o prawa mniejszości i godzenie różnorodności – autentyczne wyzwanie dla demokratycznego przywództwa.

Przywództwo to integralny element ludzkiej natury. Obecne od czasów antycznych plemion, kumuluje się w nim wszystko, co w nas najlepsze i najgorsze: miłość i nienawiść, nadzieja i strach, posługa i egoizm. Przywództwo wynika z tego, jacy jesteśmy, ale też wpływa na to, jacy jesteśmy. Dlatego przywództwo przejawia się w wielu formach i typach, odpowiada na różne wyzwania i problemy. Podstawowym problemem człowieka było i jest przetrwanie, radzenie sobie ze środowiskiem fizycznym. Aby przetrwać jako gatunek, musieliśmy i musimy się uczyć, pamiętać, rozwiązywać problemy, ale też popełniać błędy. I chociaż można różnym przeciwnictwom stawiać czoła pojedynczo, to jednak najczęściej robimy to w grupie – jesteśmy od siebie zależni. W tym kolektywnym wysiłku podejmowanym dla przetrwania ludzie przejmują różne role, w tym role liderów.

Kolejnym, po przetrwaniu, problemem człowieka jest zrozumienie świata. Gdy jesteśmy bezpieczni, chcemy zrozumieć świat i dzielić to rozumienie z innymi. Żyjemy w grupach i dlatego budujemy rzeczywistość społeczną – współposiadane definicje na temat tego, co jest prawdą. Grupowa pamięć przechowuje doświadczenia, obrazy i marzenia. Ci, którzy przejmują dominującą rolę w tworzeniu tej grupowej narracji, stają się liderami i manipulują mitami i faktami. Można sobie też wyobrazić, że budowanie przywództwa organicznego przychodzi łatwiej, gdy zmagamy się z problemem zrozumienia świata, niż gdy walczymy o przetrwanie.

Trzecim problemem człowieka jest zarządzanie władzą, czyli poszukiwanie sposobu na pogodzenie interesów i potrzeb jednostki z interesem i potrzebami grupy. Godzenie pragnienia autonomii i pragnienia życia z innymi to zadanie liderów, a dzieje się to przez delikatne, często ukryte mechanizmy. Te trzy problemy są z sobą mocno powiązane i decydują o naszym życiu (Harvey 2006).

Edukacji potrzebne jest nowoczesne przewodzenie, polegające na współdziałaniu i permanentnej komunikacji z ludźmi, sprawnie wykorzystujące skomplikowaną różnorodność działań, postaw, zachowań i wartości, obecną w każdej organizacji. Konieczne jest przewodzenie będące procesem, w którym podejmuje się działania, kreuje sytuacje determinujące inicjatywy organizacyjne, uprawnia innych do działania, modeluje relacje między ludźmi. Do tego przydatne są rozmaite cechy uznawane za cechy przywódców, ale przede wszystkim należy pamiętać, że funkcję przywódczą pełni się w grupie. Bez grupy ta funkcja nie istnieje. Naprawdę zrozumieć ją można tylko w kontekście relacyjnym, w konkretnej grze między ludźmi, otoczeniem szkolnym, klimatem działania, szkolną kulturą i całą społecznością. Dotychczasowe rozważania teoretyczne oraz praktyczne wymagania wobec dyrektorów i dyrektorek szkół przynoszą więcej nieporozumień niż wsparcia, gdyż koncentrują się głównie na jednostce – jej predyspozycjach i obowiązkach, a nie doceniają roli grupy, której się przewodzi. Dlatego należy podkreślić, że choć istnieje wiele różnych sposobów konceptualizacji tego zagadnienia, można zauważyć jego kluczowe komponenty ułatwiające zrozumienie fenomenu przywództwa: jest to zawsze dynamiczny proces, który wiąże się z wpływem pewnych osób na inne, pojawia się w kontekście grupy i dotyczy realizacji celów (Northouse 2007: 3).

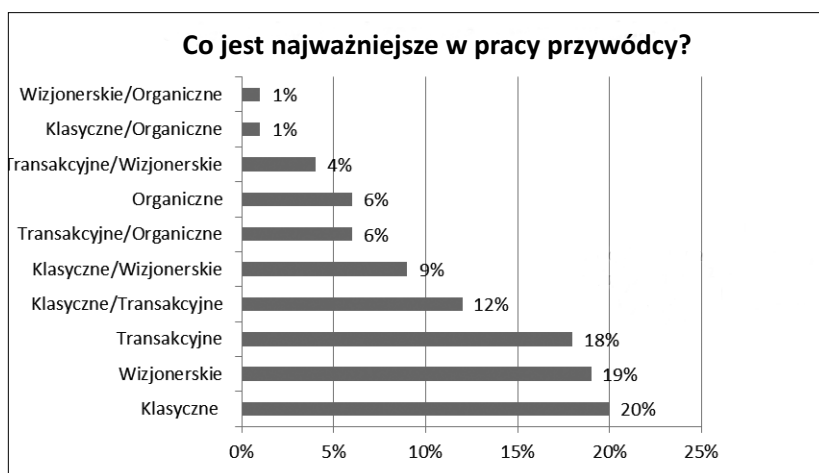
Wśród pomysłów na usprawnianie szkoły pojawia się między innymi także ten, by rozwijać potencjał przywódczy dyrektorów szkół – poprawiać zdolność liderów do przewodzenia w procesie realizowania obowiązujących standardów, i co za tym idzie, osiągnięcia coraz lepszych rezultatów pracy szkoły.

Na całym świecie słychać postulaty poprawienia jakości przewodzenia w szkołach. Wszędzie inwestuje się w liderów, chociaż czasami trudno udowodnić efektywność tych działań. Mocno podkreśla się znaczenie lidera w zapewnianiu zrównoważonego rozwoju szkoły. Postrzegając takie osoby jako kluczowe dla sukcesu szkoły, próbuje się wprawdzie w różny sposób inwestować w ich profesjonalny rozwój, ale jednocześnie wymaga się spełnienia dodatkowych oczekiwań i zadań. To przyczynia się do coraz trudniejszej sytuacji osób kierujących oświatą. Wiadomo jednak, że postrzeganie istoty przywództwa przez pryzmat cech, które mają charakteryzować przywódców, jest niewystarczające, ponieważ opiera się na mylnym założeniu, że głównym wyznacznikiem funkcjonowania lidera są jego stabilne i izolowane cechy osobowościowe. Najpoważniejszym ograniczeniem tego podejścia jest to, że nie uwzględnia kontekstu funkcjonowania kierownika. Większość badaczy podkreśla, że przywództwo jest tym skuteczniejsze, im więcej partycypacji, przekazywania uprawnień, zaufania do innych i demokratycznego postępowania (Michalak 2006).

Kluczowe elementy pracy przywódców

Jednym ze sposobów odszyfrowywania rozumienia pojęcia „przywództwo” jest ustalanie priorytetów zadań przywódców. To, w jaki sposób widzi się pola działania, ale też zasady i konkretne, oczekiwane rezultaty tego działania, odsłania pewne aspekty myślenia o przywództwie. W badaniu 20% wypowiedziających się respondentów wskazało na priorytety wiążące się z klasycznym paradygmatem przywództwa, a bardzo podobne pod względem wielkości grupy wskazały paradygmat wizjonerski (19%) i klasyczny (20%).

Wykres 5. Priorytety w pracy przywódcy



Źródło: opracowanie własne.

Badane osoby, odpowiadając na pytanie o to, co najważniejsze w pracy przywódcy, skupiły się głównie na cechach przywódcy. Ponownie wskazywano takie zalety, jak spokój, opanowanie, zdecydowanie, konsekwencja, trzeźwość umysłu, poczucie własnej wartości. Mówiono o zdolności do podejmowania decyzji (szybko), chęci stawiania czoła problemom i konsekwencji, o dużej liczbie osób, za które się jest odpowiedzialnym, i jeszcze większej, z którą ma się jakieś kontakty i w związku z tym należy być stanowczym i prezentować stanowisko twarde i ostateczne. Jednym z najważniejszych zadań przywódcy pojawiających się w wypowiedziach osób skłaniających się ku klasycznemu paradygmatowi przywództwa okazuje się:

„utrzymywanie dyscypliny – ktoś musi tego pilnować”.

„Kto nie jest pilnowany, ten często sobie odpuszcza”.

Prawidłowym sposobem postępowania jest dawanie przykładu – to kolejne po utrzymywaniu dyscypliny popularne zadanie wskazywane przez zwolenników

przywództwa klasycznego. Istotna też jest komunikacja: „wydawanie jasnych, zrozumiałych poleceń, w granicach oczywiście”, koordynowanie i organizowanie pracy innym, po to, aby było „mniej nieporozumień, mniej konfliktów, bo władza to odpowiedzialność”, ustalanie celów, a także egzekwowanie tego, co zostało ustalone.

Część wypowiedzi zwolenników paradygmatu klasycznego nawiązywała do konieczności udzielania wsparcia pracownikom w bardzo dużym zakresie: „to też kierowanie ludźmi, którzy nie potrafią sobie radzić w życiu – takich ludzi jest bardzo dużo. Oni będą pracować, będą robić to, co muszą, ale nie chcą brać odpowiedzialności. Chcą przeżyć życie lekko i spokojnie”.

Jeszcze innym zadaniem było dbanie o transparentność, rozumiane jako tłumaczenie się z podejmowanych decyzji przez odwołanie się do przepisów: „wy macie do mnie żal, ale nie mogę, bo są takie przepisy, albo mówię, są przesłanki, że nie mogę wam powiedzieć, bo niektóre rzeczy są objęte tajemnicą”.

Zwolennicy paradygmatu transakcyjnego za zadanie uznali: „zrozumienie z grupą, której się przewodzi, komunikacja, znalezienie wspólnego języka”. Jest to możliwe wtedy, gdy przywódca dobrze zna zespół, którym kieruje, dlatego: „każdy zespół należy jak najszybciej poznać, określić wady i zalety, ale też określić i wprowadzić jasne reguły”. Ważne też, „aby przywódca potrafił przekonać do trudnych spraw”, a jednocześnie umiał służyć, co mają do powiedzenia podwładni. Umożliwia to dowiedzenie się, czy działania przywódcy są zrozumiałe dla wszystkich.

Dla zwolenników paradygmatu transakcyjnego ważne też było, aby dyrektor mógł dobrać sobie odpowiednią kadre: „ponieważ to ludzie wszystko robią, tylko trzeba ich zmotywować”.

Ci dyrektorzy, którzy odwoływali się do paradygmatu wizjonerskiego, mówili, że zadaniem jest: „wyznaczenie takiego celu, aby wędrówka była ciekawa (w równy sposób dla wszystkich)”. W ten sposób pojawia się zaufanie i szacunek, możliwość przekonania ludzi do siebie. Najważniejsze więc w tym kontekście zadanie to: „stworzenie i przekazanie wizji współpracy z zespołem”.

Nieliczni, których wypowiedzi były spójne z paradygmatem organicznym, uważali, że najważniejsze zadanie przywódcy to zaufanie innym i odpowiednie rozdzielanie zadań. To charakterystyczne, że trudno było znaleźć wśród respondentów kogoś, kto naprawdę zdecydowałby się oddać władzę innym. Właściwie zawsze pojawiały się wątki rozdzielania zadań, znajomości silnych i słabych stron swoich ludzi. Pojawiały się także nawoływania o pokorę przywódców wobec innych.

Kluczowe zadania przywódców edukacyjnych w praktyce

Robert Marzano, Timothy Waters i Brian McNulty dokonali szerokiego przeglądu dostępnych wyników badań na temat przywództwa w szkole pod kątem przydatnych zadań i efektywnych działań dyrektorów. Na podstawie przeglądu tych badań przygotowali zestawienia zadań i zachowań, które nazwali „obowiązkami”, co do

których udowodniono związek z uczniowskimi osiągnięciami. Było to 21 następujących obowiązków:

- 1) afirmacja, czyli rozpoznawanie i celebrowanie sukcesów, a jednocześnie zauważanie porażek, zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz szkoły jako organizacji, w uczywi i zrównoważony sposób – takie działanie najczęściej pomaga dobrym stać się bardzo dobrym;
- 2) promowanie zmiany, czyli zgoda na zaburzenie szkolnej równowagi dla osiągnięcia zamierzonych efektów i uniknięcia trwania przez lata w tym samym miejscu. Ten obowiązek wymaga świadomego działania i rozważania nowych pomysłów, przeprowadzenia zmianom i podejmowania wysiłku w obszarach, które są raczej słabością niż mocną stroną szkoły;
- 3) odpowiednie nagradzanie, czyli zauważanie różnic, stosowanie elastycznych sposobów nagradzania, pokazywanie przykładów świetnej pracy we wszystkich przypadkach, a nie tylko osób stojących wyżej w hierarchii (na przykład z uwagi na staż pracy);
- 4) komunikacja, czyli dbanie o sprawną komunikację między wszystkimi uczniami i nauczycielami. Chodzi tu nie tylko o to, aby samemu się łatwo komunikować i być dostępnym dla innych, ale przede wszystkim o to, aby stworzyć środki i możliwości komunikacji między nauczycielami i uczniami;
- 5) dbanie o kulturę, która pozytywnie wpływa na uczniów, czyli wzmocnienie kultury, która pośrednio i bezpośrednio wpływa na proces uczenia się i uczniowskie osiągnięcia. Jednym z najbardziej efektywnych działań jest dbanie o nauczycieli – ich dobre samopoczucie, rozumienie celów i wizji pracy szkoły;
- 6) dbanie o dyscyplinę, a szczególnie o to, aby kłopoty związane z zachowaniem nie wpływały na ograniczanie czasu uczenia się uczniów;
- 7) elastyczność, czyli dopasowywanie się do aktualnych potrzeb i sytuacji zarówno jeśli chodzi o zachowanie i styl samego dyrektora, jak i o akceptację zmian oraz zapraszanie do dzielenia się różnymi opiniami;
- 8) koncentracja na priorytetach, czyli ustalenie najistotniejszych celów i strategii (zarówno co do programu nauczania, jak i metod nauczania bądź oceniania), a następnie podtrzymywanie zainteresowania uzgodnionymi celami;
- 9) wyjaśnianie przekonań, czyli dyskusja w celu zdefiniowania przekonań na temat edukacji, pracy szkoły, obowiązków nauczycieli, oraz pokazywanie ich wartości i przydatności, dzielenie się własnymi przekonaniami z innymi;
- 10) zapraszanie nauczycieli do własnego wkładu, czyli angażowanie ich w proces projektowania i wdrażania ważnych decyzji i strategii. Konieczne jest stworzenie takiej szansy przez zapewnienie czasu i przestrzeni dla pojedynczych nauczycieli oraz zespołów w angażowanie się w proces decyzyjny;
- 11) zaangażowanie w sprawy związane z nauczaniem (program, metody, ocenianie), czyli bezpośrednia współpraca z nauczycielami i wsparcie ich w sprawach związanych z nauczaniem;
- 12) intelektualna stymulacja, czyli zapewnianie, że nauczyciele znają najnowsze teorie, dobre praktyki, wyniki badań oraz literaturę przydatną w ich pracy. Cho-

dzi o to, aby przedstawiać materiały, które pozwolą angażować pracowników w wartościowy dialog na temat badań i teorii, ponieważ głębokie i poważne zmiany wymagają takich głębokich i poważnych studiów nad danym zagadnieniem;

- 13) wiedza na temat najlepszych praktyk w zakresie nauczania, czyli ciągłe uczenie się, znajomość efektywnej praktyki oraz poradnictwo w tym zakresie;
- 14) monitorowanie i ewaluacja, czyli odpowiednie zaprojektowanie procesu zbierania informacji w celu udzielenia wartościowej informacji zwrotnej oraz świadomość tego, jak to, co dzieje się w szkole, wpływa na osiągnięcia uczniów;
- 15) optymistyczna postawa, czyli świadomie budowany optymizm jako ważna charakterystyka efektywnej szkoły. Tylko optymistyczne środowisko może stać się środowiskiem innowacyjnym i przychylnym nowym pomysłom – konieczne jest inspirowanie nauczycieli, aby podejmowali się rzeczy trudnych;
- 16) porządek, czyli unikanie chaosu i niepewności co do tego, co powinno się teraz dziać. Porządek w dynamicznym środowisku, jakim jest szkoła, powstaje dzięki strukturze budowanej przez zaplanowane wydarzenia, zasady i procedury. Potrzebne są jasne granice zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli;
- 17) relacje, czyli dbanie o efektywne, profesjonalne relacje w szkole, co jest często pierwszym warunkiem wywiązania się z innych wymienianych tu obowiązków. Konieczne jest budowanie relacji twarzą w twarz, wynikających z codziennych kontaktów i współpracy, a nie biurokratycznych procedur. Pomaga w tym rozwijanie inteligencji emocjonalnej, ale też posiadanie rozeznania co do problemów personalnych;
- 18) powiązania, czyli organizowanie relacji ze środowiskiem zewnętrznym, rodzicami, władzami, całą społecznością;
- 19) środki, a właściwie możliwy do nich szybki dostęp. Nie warto gromadzić zapasów, ale raczej trzeba badać i analizować potrzeby, upewniając się, że ma się dostęp do niezbędnych materiałów, finansów, szkoleń oraz ludzi, gdy zaistnieje taka konieczność. Podstawowym obowiązkiem jest zapewnienie nauczycielom niezbędnego wyposażenia i materiałów,
- 20) wrażliwość na kontekst, czyli świadomość tego, co determinuje aktualną sytuację szkoły; każda zmiana wymaga dystansu do siebie i sytuacji połączonego z doskonałą znajomością wszelkich uwarunkowań i czynników;
- 21) widoczność, czyli utrzymywanie jak najczęstszego kontaktu z wszystkimi pracownikami, uczniami, rodzicami oraz z innymi osobami związanymi ze szkołą (Marzano, Waters, McNulty 2005: 41–61).

Z wypowiedzi dyrektorów biorących udział w badaniu wyłania się przede wszystkim trudność wynikająca z konieczności pogodzenia roli administratora odpowiedzialnego za środowisko, nazwijmy to fizyczne, z rolą osoby odpowiedzialnej za proces uczenia się, zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Wyrażna jest dominacja zadań organizacyjno-administracyjnych. Co ciekawe, zastanawia nasilenie tonu i wypowiedzi związanych z paradygmatem przywództwa klasycznego. Okazuje się, że w życiu codziennym, w praktyce, nie ma na przykład miejsca na wizjonerstwo

– jedynie 3% przyznało, że ich zadania łączą się w pewien sposób z wyznaczaniem celów, kreowaniem wizji czy integrowaniem wokół zadania. Aż 48% badanych dyrektorów jednoznacznie wskazało zadania i zachowania, które pozwoliły zakwalifikować ich do kategorii przywództwo klasyczne.

Jeżeli dodamy do tego jeszcze dyrektorów prezentujących typy pośrednie: klasyczno-transakcyjne (19%) i klasyczno-wizjonerskie (14%), to uzyskamy grupę 81% dyrektorów, którzy w sposób dosyć autorytarny zajmują się głównie sprawami administracyjnymi – kontrolą, przepisami, finansami, uzupełnianiem sprzętu i remontami, czasami również doskonaleniem nauczycieli, ale prawie w ogóle nie zajmując się najważniejszym – uczeniem się uczniów:

„Dyrektor odpowiada za bezpieczeństwo budynku, więc musi wiedzieć o tym, że bezwzględnie trzeba mieć całą dokumentację techniczną, przeglądy techniczne, kominowe, gazowe, pożarnicze i inne. Trzeba mieć przygotowane plany ewakuacji. Ważniejszy jest przegląd techniczny, remont boiska, bo ważniejszy jest problem ciekącego dachu, czy odpowiedzi na różne pisma – czasem idiotyczne”.

„Podstawowa rola dyrektora to przede wszystkim nadzór pedagogiczny, na który ma chyba już najmniej czasu. Następna rola, to rola pracodawcy. Dyrektor jest tą osobą, która przyjmuje pracowników do pracy, zdarza się, że też zwalnia z pracy. Następna rola dyrektora to rola reprezentanta szkoły na zewnątrz, która przekłada się na współpracę z innymi. Najważniejszym zadaniem dyrektora jest przygotowanie arkusza organizacyjnego szkoły, bo jest to podstawowy dokument, w oparciu o który szkoła działa. Przede wszystkim musimy nadążać za zmianami przepisów oświatowych”.

„Dyrektor pełni funkcję przede wszystkim menedżera, czyli takiego człowieka kierującego i odpowiedzialnego za szkołę. Do niego należy zorganizowanie pracy uczniów i nauczycieli, przygotowanie roku szkolnego, czyli przygotowanie liczby oddziałów, zaplanowanie i przystosowanie nauczycieli, którzy będą młodzież uczyć. Oczywiście wszystko zgodnie z przepisami prawa. (...) W związku z tym ma funkcję – trochę brzydtko się to nazywa – nadzorczą”.

„Dyrektor czuwa nad przebiegiem planu lekcji. Wiadomo, że musi codziennie dozorować: czy nauczyciele się stawili, czy są na chorobowym, czy jakieś zwolnienie”.

„Kontrolowanie i dokumentacja nauczycieli. Hospitowanie zajęć, obserwacja pracy nauczycieli, ocena całej pracy nauczycieli. Dyrektor w szkole jest wszystkim. Często jest sekretarką, kadrowcem. Nagle musi znać się na wszystkim na budowlance, na BHP, na hydraulice, na jakichś badaniach, na prawie”.

„Organizować pracę szkoły z zachowaniem bezpieczeństwa i spełnienia wszystkich wymogów. Podpisywanie sterty papierków i branie odpowiedzialności za wszystko, bez względu na to, czy się na tym zna, czy nie”.

„Dyrektor musi wyjść na szkołę, musi przejść przez korytarz, zobaczyć, co się dzieje w każdej ubikacji. To powoduje, że w szkole jest porządek”.

Wyraźnie widać rozczarowanie wynikające z dysproporcji między sporym zakresem odpowiedzialności a stosunkowo niewielkim wynagrodzeniem czy niskim

prestżem. Pojawiały się też nieliczne głosy sugerujące inspiracje ze strony dyrektora w stosunku do nauczycieli:

„(...) cały czas z mojej strony jest przynajmniej taka zachęta, żeby nauczyciele się doskonalili, na przykład w zeszłym roku dwa razy stawiałam takie wymagania, żeby nauczyciele starali się w kierunku wykorzystania multimediów w nauczaniu. Najpierw tylko mówiłam i mówiłam, ale później po prostu konkretnym czynem było to, że na terenie naszej szkoły zorganizowałam taki kurs udoskonalający”.

Wskazano też czynności dyrektorskie integrujące zespół:

„Pełni rolę arbitra w rozstrzygnięciu sytuacji spornych między nauczycielami, pełni rolę tego, który dokonuje absorpcji kierunków zmian wytyczanych przez ministerstwo do dostosowania ich do warunków panujących w danej szkole, do specyfiki środowiska, do rodzaju ucznia, sposobu dojścia”.

Daleko badanym dyrektorom w codziennych działaniach uznawanych przez nich jako swoje podstawowe zadania do obowiązków dyrektora skutecznego, wyliczonych przez Marzana i współpracowników. Niestety można odnieść wrażenie, że w polskich szkołach najbardziej palące potrzeby to: kontrola i dyscyplinowanie nauczycieli, wypełnianie dokumentacji oraz drobniejsze i poważniejsze prace remontowe. W niewielkim stopniu widać refleksję na temat roli przywódców edukacyjnych w projektowaniu i zapewnianiu warunków nauczania i uczenia się, w budowaniu społeczności i organizacji uczących się czy też w promowaniu uczenia się przez całe życie. Jakiego rodzaju zmiany systemowe muszą zajść, aby dyrektorzy wzięli odpowiedzialność za proces uczenia się?

Wykres 6. Zadania przywódców edukacyjnych w praktyce



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Podstawowe założenie o związku między koncepcją edukacji a koncepcją przywództwa się nie potwierdziło – związek między nimi był nieistotny statystycznie, natomiast okazało się, że istnieje związek między ogólnym rozumieniem edukacji a konkretnymi przekonaniem na przykład na temat efektów edukacji oraz między ogólnym rozumieniem przywództwa a myśleniem o roli przywódców i dyrektorów. Potwierdziło się też przypuszczenie o różnorodności posiadanych modeli mentalnych wśród dyrektorów.

Wśród wielu wniosków przytaczanych już wcześniej kilka wydaje się szczególnie ważnych. Przede wszystkim wśród dyrektorów panuje całkowita jednomyślność co do znaczenia edukacji w życiu jednostek i społeczeństw. To dobry punkt wyjścia, ponieważ grupa tak mocno przekonana o wartości edukacji z pewnością jest chętna do podejmowania różnych inicjatyw na rzecz usprawniania zarówno systemu edukacji, szkół, jak i własnego sposobu funkcjonowania.

Na razie główne zadanie systemu edukacji i pojedynczych szkół jest rozumiane jako przygotowanie do życia w społeczeństwie albo jako zinternalizowanie obowiązujących zasad bądź umożliwienie zdobycia umiejętności przydatnych na rynku pracy lub też przekazanie pakietu niezbędnych informacji (wiedzy). Wszystkie te procesy prowadzone są w sztucznej, szkolnej, rzeczywistości dającej uczniom niewiele możliwości autentycznych doświadczeń. Wiedza jest traktowana jak zbiektywizowany zestaw informacji przekazywany przez centralną postać procesu uczenia się – nauczyciela.

Przywódcy edukacyjni, których sylwetki wyłaniają się z przeprowadzonych wywiadów, to osoby w teorii pełniące funkcje inspiratorów i wizjonerów, o sporej formalnej władzy, a praktyce będące kontrolerami nauczycieli i organizatorami procesu uzupełniania braków sprzętowych i poprawiania szkolnej infrastruktury, odpowiedzialne za bezpieczeństwo, ale raczej nie za intelektualny rozwój. Właściwie nie widać ani chęci, ani potencjału dla inicjowania lub prowadzenia procesu zmian.

Problemem istotnym z perspektywy potencjału edukacji jako mechanizmu rozwoju jest przewijający się wątek edukacji jako towaru, źródła indywidualnego sukcesu i majątku. Konieczne jest przebudowywanie metafory edukacji z postrzegania jej jako procesu produkcji na rozumienie jej jako miejsca demokratycznych praktyk, za które jesteśmy wszyscy odpowiedzialni i z którego wszyscy powinniśmy móc korzystać (także ci, którzy sprawiają wrażenie, że tego nie chcą).

Oczywiście przydatne jest precyzyjne określenie celów edukacji, ale zawężanie ich wyłącznie do akumulacji kompetencji i kwalifikacji, aby stać się wartościowym i samodzielnym graczem na rynku pracy, to zdecydowanie za mało. Dla przyszłego sukcesu potrzebujemy czegoś więcej, ale czy potrafimy to coś zdefiniować? Na razie nie, a jak wynika z wypowiedzi dyrektorów, środowisko oświatowe tej potrzeby nawet nie zauważa. Należy natychmiast zacząć poważną rozmowę o wartościach demokracji, solidarności i sprawiedliwości. Oczywiście w żadnym wypadku nie uda się

to osamotnionemu sektorowi edukacyjnemu. Żaden minister edukacji ani kurator nie uczyni z tych zagadnień najważniejszych punktów publicznego dyskursu. To społeczeństwo, rozumiane jako obywatele, organizacje, politycy, liderzy społeczni, musi okazać polityczną wolę włączenia pytania o rolę edukacji w główny nurt życia publicznego. Nie da się zamówić wykonania tego zadania przez osamotnione szkoły. Należy rozpocząć szeroką publiczną debatę o tym, jakiej edukacji chcemy, i o tym, jakich potrzebujemy przywódców. Tylko gdy ustalimy, co to znaczy dobra szkoła, pojawią się szanse na to, aby takie szkoły powstawały w sposób systemowy, a nie incydentalny. Podobnie niezbędna jest rozumiana i akceptowana wizja roli i zadań przywódców edukacyjnych – postaci kluczowych w systemie oświatowym organizującym tak skomplikowany proces, jakim jest nauczanie i uczenie się.

Bibliografia

- Alston, J.A. (2002). *Multi-Leadership in Urban Schools. Shifting Paradigms for Administration and Supervision in the New Millenium*. New York–Oxford: University Press of America.
- Avery, G.C. (2009). *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Ball, S. (2007). *Big Policies / Small World. An introduction to international perspectives in education policy*, w: B. Lingard, J. Ozga (red.), *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Biesta, G. (2007). *Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research*, „Educational Theory”, 57 (1), s. 1–22.
- Blanchard, K. (2007). *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, tłum. A. Bekier. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ciolan, L. (2006). *Towards a culture of quality policymaking in transition countries. The case of education*. Bukareszt: Editura Universitatii din Bucuresti.
- De Corte, E. (2010). *Historical development in the understanding of learning*, w: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
- Delors, J. (1998). *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- Dempster, N. (2009). *What do we know about leadership*, w: J. MacBeath, N. Dempster (red.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. London, New York: Routledge.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (1994). *Introduction: Entering the Field of Qualitative Research*, w: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*. London, New Dehli: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Dumont, H., Istance, D. (2010). *Analysing and designing learning environments for the 21st century*, w: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.

- Education at Glance. OECD Indicators* (2010). OECD Publishing.
- Fielding, M., Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School. A Democratic Alternative*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fink, D. (2005). *Developing leaders for their future not our past*, w: M.J. Coles, G. Southworth, *Developing Leaders. Creating the schools of tomorrow*. Berkshire: Open University Press.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giroux, H. (2011), *On Critical Pedagogy*. Continuum.
- Gobillot, E. (2009). *Leadershift. Reinventing leadership for the age of mass collaboration*. London, Philadelphia: Kogan Page.
- Gołębniak, B.D. (2004). *Szkoła wspomagająca rozwój*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Hargreaves, A., Shirley, D. (2009). *Fourth Way. The inspiring future for educational change*. London: Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks.
- Harber, C. (2004). *Schooling as violence. How schools harm pupils and societies*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Harvey, T. (2006). *Leadership and the human condition*, w: G.R. Goethals, G.L.J. Sorenson (red.), *The Quest for a General Theory of Leadership*. Cheltenham, Northampton: Edgar Elgar.
- Hoerr, T. (2005). *The Art of School Leadership*. Alexandria–Virginia: ASCD.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne, i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Jordan, A, Carlie, O., Stack, A. (2009). *Approaches to Learning. A Guide for Teachers*. Glasgow: McGrawHill Open University Press.
- Judt, T. (2011). *Źle ma się kraj*. Wołowiec: Czarne.
- Kellner, D. (2000). *Multiple literacies and critical Pedagogies. New Paradigms*, w: P.P. Trifonas (red.), *Revolutionary Pedagogies. Cultural Politics, Instituting education and the Discourse of Theory*. New York, London: RoutledgeFalmer.
- Kleiber, M. (2006). *Polska polityka naukowa a programy badawcze Unii Europejskiej*, w: *Polska i Unia wobec wyzwań globalizacji. Polskie Forum Strategii Lizbońskiej. Biała Księga 2006*. Warszawa-Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Kohlberg, L. , Mayer, R. (1993). *Rozwój jako cel wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łuczyński, J. (2011). *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- MacBeath, J., Swaffield, S. (2009). *Leadership for Learning*, w: J. MacBeath, N. Dempster (red.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. London, New York: Routledge.
- Malewski, M. (2006). *Wstęp*, w: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne, i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Marzano, R., Waters, T., McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. Alexandria: ASCD, Aurora: McREL.

- Mazurkiewicz, G. (2011a). *Przywództwo edukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2011b). *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, w: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin.
- Mazurkiewicz, G., Walczak, B. (2011). *Evaluation as a discourse*. W druku.
- Michalak, J.M. (2006). *Istota i modele przywództwa szkolnego*, w: Michalak J.M. (red.), *Przywództwo w szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mourshed, M., Chijioko, C., Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey&Company.
- Northouse, P.G. (2007), *Leadership. Theory and Practice*, SAGE Publications. London, New Delhi: Thousand Oaks.
- Polak, K. (1999). *Teorie indywidualne nauczyciela. Geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Raport o kapitale intelektualnym Polski* (2008). Zespół Doradców Strategicznych Premiera, Warszawa.
- Raport Polska 2030* (2009) M. Boni (red.). Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Senge, P. (2002). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Sułkowski, Ł. (2005). *Epistemologia w naukach o zarządzaniu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Williams, B., Hummelbrunner, R. (2011). *Systems Concepts in Action. A Practitioner's Toolkit*. Stanford: Stanford Business Books.
- Whitty, G. (2001). *Vultures and Third Way: Recovering Mannheim's Legacy for Today*, w: J. Demaine (red.), *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave.

ZAŁĄCZNIK

**RÓŻNORODNE PERSPEKTYWY.
BADANIE DLA DYDAKTYKI, UCZENIA SIĘ
I ROZWOJU: ANALIZY I GŁOSY UCZESTNICZEK
SEMINARIUM MAGISTERSKIEGO
„PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE”**

Funkcje edukacji w społeczeństwie wiedzy

W stronę społeczeństwa wiedzy

Żyjemy w nowej cywilizacji. To pewne. Trzecia fala¹ przetoczyła się przez świat, powodując gwałtowne, głębokie i kumulujące się przeobrażenia w sferze politycznej, gospodarczej i społecznej. Współczesność cechuje się wielością zmian, bogactwem produktów i wartości, ale wciąż obecne są zróżnicowanie społeczne, ubóstwo, bezrobocie i analfabetyzm. Niepokoi fakt, że coraz częściej mówi się o kryzysie kultury, moralności, szkoły. Rodzi to przygnębiające przekonanie, że człowiek współczesny obudził siły, z którymi nie jest w stanie sobie poradzić. Lecz czy na pewno nie można nic zrobić? Coraz wyraźniej słychać głosy tych, którzy twierdzą, że to właśnie edukacja powinna być kluczem, przygotowaniem do aktywnego udziału w często nieokreślonym co do kierunku procesie zachodzących i zaskakujących nas przemian (Radziejewicz-Winnicki, Roter 2004). Istotną sprawą staje się zatem nie tylko poznanie rynku, polityki i interesów dominujących grup społecznych, ale także istoty kształcenia i wychowania we współczesnym świecie, czyli edukacji w warunkach globalizacji.

Niniejszy artykuł ma pokazać, jak obecnie, w realiach polskich szkół, postrzegana jest edukacja, jak rozumiana jest jej rola w obliczu ciągłych zmian. Polska również, choć wolniej niż kraje wysoko rozwinięte, doświadcza przeobrażeń, które niesie z sobą współczesność. Są to z jednej strony ogromne profity i możliwości, lecz z drugiej – liczne zagrożenia. Czy dyrektorzy polskich szkół są świadomi roli edukacji w tworzeniu nowej cywilizacji?

Z powstaniem nowego ładu wiąże się powszechnie znane pojęcie globalizacji. Roland Robertson definiuje globalizację jako „zbiór procesów, które czynią świat społeczny jednym” (Sztompka 2005). Anthony Giddens uważa natomiast, że globalizacja to „proces oznaczający zacieśnienie stosunków i wzrost współzależności w skali świata – oznacza, że świat, w którym żyjemy, to w coraz większym stopniu »jeden świat«, gdzie inni odczuwają skutki naszych działań, a my odczuwamy problemy globalne” (Giddens 2004).

Definicji globalizacji jest wiele, nie zawsze jednak dostrzegamy ich związek z rzeczywistością. Kiedy jednak przyjrzymy się bliżej, możemy zauważyć, że globalizm, nurt ogólnoludzki, wyróżnia się zespołem swoistych cech i problemów do-

¹ Tak Alvin Toffler nazwał dynamicznie postępujące przemiany we wszystkich dziedzinach życia, zob. A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1986.

strzegalnych niemal na każdym kroku. Do nich Robert Woźniak zalicza między innymi:

- globalizację technologii, finansów, rynku;
- globalną komunikację i informatyzację;
- ponadnarodową politykę, westernizację życia w skali globalnej;
- złożoność i wielopoziomowość, długofalowość;
- wzrost terroryzmu, wspólnych zagrożeń militarnych, ekologicznych, narastającą nierówność oraz dysproporcje społeczno-ekonomiczne i kulturowe;
- wzrost globalnego oświecenia i edukacji, cywilizacji i humanizacji;
- wciąganie gospodarek krajowych do ogólnoswiatowego systemu, wzrost potencjału korporacji transnarodowych (Woźniak 2005).

Jedną z najważniejszych zmian, jakie niesie za sobą globalizacja, jest zwiększenie prędkości przepływu i dostępności informacji. Ekspansja Internetu sprawiła, że informacje przekazywane są natychmiast, bez względu na odległość, a ich powszechna dostępność okazuje się bezprecedensowa. Sukcesu nie mierzy się już w skali kwartału czy miesiący, lecz w skali minut, a nawet sekund. Ale czy sama informacja jest źródłem siły? Otóż nie. Współcześnie, w warunkach dostępności przetworzonych informacji dla każdego, kto dysponuje laptopem, źródłem prawdziwej siły jest umiejętność analizowania i interpretowania informacji oraz przekładania ich na działania (Edershaim 2010).

Ważne jest, by uświadomić sobie, że globalizacja to nie wybór ideologiczny – to niezaprzeczalny fakt. Nawet alterglobaliści komunikują się z sobą, używając Internetu i telefonów komórkowych. Dlatego dyrektorzy polskich szkół powinni wykazać wielką wrażliwość na kwestie związane z globalizacją. Obecnie uczniowie polskich szkół spędzają wakacje w obcych krajach, często bardzo egzotycznych, uczestniczą w zagranicznych wymianach uczniowskich, a do polskich szkół, nawet tych najmniejszych, przyjeżdżają nauczyciele z Niemiec, Francji, Belgii czy Szwecji. Mało tego: w każdej chwili uczeń może, za pomocą chociażby telefonu komórkowego, wejść na stronę internetową szkoły znajdującej się po drugiej stronie globu. Każda szkoła zatem, świadomie czy nieświadomie, uczestniczy w procesach globalizacji. W kontekście polskiej szkoły oznacza to globalny dostęp do wiedzy dla uczniów, globalny dostęp do rynku pracy dla absolwentów szkoły i globalny kontekst zarządzania szkołą (Fazlagić 2011).

Polski system edukacyjny przystąpił więc do globalnego wyścigu. Jest to spowodowane faktem, iż skuteczne funkcjonowanie we współczesnej gospodarce wymaga coraz większej liczby wykształconych ludzi – globalna gospodarka staje się coraz bardziej wiedzochłonna (ang. *knowledge-intensive*)². Ale czy w ślad za postępującymi procesami gospodarczymi podążają właściwe i oczekiwane zmiany społeczne? W jakim społeczeństwie obecnie żyjemy – informacyjnym³, czy też należymy już

²Wiedzochłonność oznacza, że w cenie towarów i usług, które kupujemy, znajduje się coraz mniej materii, a coraz więcej składników intelektualnych (Fazlagić 2011).

³O społeczeństwie informacyjnym pisał J. Naisbitt, *Megatrendy*, Poznań 1997.

do społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa uczącego się⁴? Socjologowie określają społeczeństwo jako pewną samowystarczającą formę życia zbiorowego ludzi, będącą historycznie ukształtowanym kompleksem zbiorowości i grup społecznych, połączonych przez wspólne terytorium, instytucje, formy działania i wartości kulturowe. Charakterystyczne dla członków takiego społeczeństwa jest poczucie odrębności w stosunku do innych zbiorowości. Ze względu na stopień rozwoju wyróżnia się społeczeństwa:

- tradycyjne (oparte na rolnictwie i gospodarce naturalnej),
- przemysłowe (oparte na gospodarce rynkowej oraz masowym wytwarzaniu dóbr materialnych przy użyciu maszyn),
- poprzemysłowe (społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy) (Szacka 2003).

Nie trzeba niniejszym przytaczać kalendarium przeobrażeń, które miały istotny wpływ na ludzkie życie na przestrzeni tysięcy lat. Wystarczy tylko dodać, że w ciągu ostatnich dwóch wieków nastąpiły niespotykane dotychczas w wymiarze jakościowym i ilościowym zmiany w rozwoju społeczeństwa. Społeczeństwo postindustrialne zyskało nowy wymiar, obejmujący zarówno organizację, jak i zarządzanie, wytworzył się sektor usług, wciąż powstają nowe, zadziwiające technologie, pojawiają się specjaliści najwyższej klasy, a głównym produktem, a zarazem budulcem społeczeństwa nowoczesnego jest wiedza.

Ideę społeczeństwa wiedzy popularyzował Peter Drucker. Podkreślał, że podstawą ekonomiczną zasobów społeczeństwa nie jest już kapitał lub praca. Zamiast tego „jest i będzie nią wiedza (...), wartość jest teraz wytwarzana przez »wydajność« i »innowacje«, będące przejawem zastosowania wiedzy w pracy. Grupami przewodzącymi w społeczeństwie wiedzy będą »pracownicy wiedzy«” (Drucker 1999). Z kolei Andy Hargreaves podkreślał, że społeczeństwo wiedzy jest społeczeństwem uczącym się i charakteryzują go trzy wymiary (za: Hargreaves 2003; Krajewska 2005):

- rozwój sfery naukowej, technicznej i edukacyjnej;
- przetwarzanie oraz obieg wiedzy i informacji służących gospodarce;
- zmiany w funkcjonowaniu organizacji maksymalizujące okazje do wzajemnego, spontanicznego uczenia się.

Współcześnie uczenie się jest koniecznością, lecz wizja społeczeństwa uczącego się wcale nie oznacza siedzenia w ławkach szkolnych aż do końca życia. Przeciwnie – edukacja zostaje wyprowadzona z instytucji państwowych i staje się składnikiem ludzkiej codzienności, ma być obecna w przedsiębiorstwach, w społecznościach lokalnych, w różnego typu organizacjach społecznych. Uczenie się to swoisty program istnienia w świecie, w którym wiedza, kwalifikacje, umiejętności są najważniejszym zasobem rozwojowym.

⁴ Więcej na temat społeczeństwa wiedzy zob. K. Denek, K. Przyszczykowski, R. Urbański-Korż, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań–Toruń 2001; *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

Jednak społeczeństwo wiedzy jest też społeczeństwem ryzyka (Beck 2004) – oferując światu szereg korzyści ekonomicznych, niesie z sobą także całą masę negatywnych skutków ekologicznych, zdrowotnych i społecznych. Do wywołania tych ostatnich przyczynia się brak infrastruktury informacyjnej. Narody, które nie uczestniczą w informatyzacji społeczeństwa, zostają zepchnięte na margines, ponieważ, jak już wspomniałam, obecnie kluczem do sukcesu jest nie tyle sam dostęp do informacji, ile umiejętność jej przetwarzania. Niestety kontakt z nowymi technikami będzie utrudniony dla osób słabiej wykształconych, powodując powstawanie grup społecznych nieprzystosowanych do życia w nowych warunkach.

Ludzie doświadczają wzrastającej niepewności pracy i emerytury, zmniejsza się poczucie bezpieczeństwa, postępuje erozja rodziny, rośnie zagrożenie przemocą i degradacja środowiska. Szereg tych negatywnych skutków i problemów społecznych powinna łagodzić, lub im przeciwdziałać, edukacja. Jednak edukacja ukierunkowana głównie na cele gospodarki wiedzy nie wystarczy – nie służy ona dobru publicznemu. Edukacja powinna być rozwijaniem zdolności społecznych i interpersonalnych, powinna pomagać w rozumieniu prawa i odpowiedzialności, w budowaniu zaufania, tożsamości i poczucia obywatelstwa. Słowem – społeczeństwo wiedzy potrzebuje edukacji wychodzącej poza potrzeby gospodarki wiedzy. Podstawowego więc znaczenia nabiera rozwijanie kapitału społecznego, budowanie społeczeństwa demokratycznego, obywatelskiego (Fukuyama 1997). Co więcej, życie w stale zmieniającym się środowisku wymaga nabywania uniwersalnych i zarazem elastycznych kompetencji cywilizacyjnych, takich jak zdolność do przyjmowania nowości, zdolność do innowacyjności, otwartość. Powstają zatem pytania: jak w tym kontekście kierować szkołą i systemem edukacyjnym, by edukować dzieci i młodzież w duchu nowoczesności? W którą stronę należy podążać, aby dzięki edukacji nie tylko sprostać wyzwaniom przyszłości, lecz przede wszystkim wykreować nowe i lepsze jakościowo życie?

Dochodzimy w ten sposób do kwestii zarządzania edukacją. Każda instytucja (bądź służba) publiczna służy członkom społeczności poprzez troskę o właściwe dla niej, a niezbędne obywatelom, dobro (Łuczyński 2011). W przypadku edukacji dobrem tym jest rozwój indywidualny uczniów. Wynika to z Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r., nr 67, poz. 329). W jej preambule zapisano, że „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju”. Ale co to właściwie oznacza? Wobec konieczności odpowiedzi na liczne środowiskowe naciski i wyzwania współczesności zasygnalizowane w tym artykule niezwykle ważną staje się świadomość tego, co tak naprawdę chcemy osiągnąć, ucząc dzieci i młodzież, co tak naprawdę jest celem edukacyjnym danej szkoły (regionu, kraju).

O celu edukacyjnym szkoły można wstępnie orzec, że jest inny niż cele organizacji rynkowych, ma niematerialny charakter, jest niewymierny, trudny do określenia i w związku z tym istnieją różne, konkurencyjne koncepcje na temat tego, co nim jest. Najważniejsze z nich można uporządkować, przypisując do czterech grup. Są nimi: edukacja jako kształcenie, edukacja jako narzędzie socjalizacji, edukacja jako wspieranie rozwoju indywidualnego uczniów i edukacja jako źródło zmiany społecznej. Rozróżnienie to wprowadził Jan Łuczyński w książce *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole* (2011). Na podstawie przytoczonej klasyfikacji koncepcji edukacji zostały przeprowadzone badania nad przywództwem edukacyjnym (na wynikach tychże badań bazuje niniejszy artykuł). Łuczyński w swojej publikacji charakteryzuje wspomniane koncepcje w sposób następujący:

- 1) **Edukacja jako kształcenie** – zgodnie z tym rozumieniem edukacja jest instytucją służącą kształtowaniu człowieka według przyjętych w danej społeczności norm i zasad, według dostępnej tej społeczności wiedzy. Celem edukacji jest wyrabianie w człowieku pożądaných cech, przekonań, umiejętności, postaw itd. Przyświecają temu ogólnie akceptowane wzorce i ideały wychowawcze. Szkoła kieruje się ideologią przekazu dziedzictwa kulturowego (Kohlberg, Mayer 1993), w myśl której edukacja młodej osoby wymaga wpojenia jej wybranych (najwartościowszych) elementów tego dziedzictwa. Bez ich znajomości odnalezienie się w otaczającym świecie nie jest możliwe. Nauczyciel przekazuje treści uczniom i kontroluje, czy zostały opanowane (a raczej mechanicznie zapamiętane) w wystarczającym stopniu. W tak rozumianej edukacji nie ma miejsca na uczniowski wybór i na indywidualność, gdyż wyrażanie odrębnych stanowisk bądź przekonań nie jest oczekiwanym zachowaniem. Nie jest mile widziane wnoszenie nowości w życie społeczne poprzez podważanie panujących stosunków społecznych, instytucji czy obyczajów i stymulowanie krytycznego stosunku absolwentów do zastanej rzeczywistości. Oczekuje się natomiast posłuszeństwa i dążenia do utrzymania społecznego *status quo*.
- 2) **Edukacja jako narzędzie socjalizacji** – uspołecznienie (socjalizacja) jest to proces, w którym jednostka uczy się sposobów zachowania przyjętych w danym społeczeństwie lub w danej grupie społecznej, aby móc tam funkcjonować (Birch, Malim 1998). W tym rozumieniu naczelną wartością, której służy edukacja, jest społeczeństwo. Podtrzymanie jego istnienia poprzez przygotowywanie nowych pokoleń jego członków to najważniejszy powód funkcjonowania szkoły. Wiedza i umiejętności traktowane są jako wartość tylko o tyle, o ile służą przystosowaniu się jednostki do społeczeństwa. Szkoła ma rozwijać w uczniach pożądane społecznie zachowania i tłumić zachowania przeciwspołeczne, czyli bezużyteczne w życiu tego społeczeństwa. Zadaniem nauczyciela jest wprowadzić młode osoby w życie społeczeństwa. Nauczyciel nie jest zatem tylko przekaznikiem wiedzy i innych zasobów, ale staje się przewodnikiem w życiu społecznym dla swoich uczniów. Dobro edukacyjne ucznia jest tutaj utożsamiane ze

zdolnością przystosowania się do wymagań społeczeństwa. Indywidualne cechy, predyspozycje czy talenty są wartościowe, jeśli się do tego przyczyniają. Osobisty rozwój, przekraczanie własnych ograniczeń nie są nadrzędną wartością.

3) Edukacja jako wspieranie rozwoju indywidualnego uczniów – ta koncepcja edukacji zawiera w sobie szereg różnych wariantów, ponieważ pojęcie rozwoju indywidualnego ma wiele definicji w psychologii:

- Psychologia behawiorystyczna traktuje zachowanie jako funkcję zmian środowiskowych. Rozwój, a właściwie ciąg zmian w ludzkim zachowaniu, to rezultat oddziaływań środowiskowych bodźców (Kozielecki 2000). Edukacja sprowadza się zatem do zewnętrznego sterowania zachowaniem uczniów tak, by zachowywali się oni w pożądanym sposób.
- Psychoanaliza i psychologia humanistyczna mówią o rozwoju jako procesie naturalnym, toczącym się spontanicznie w interakcji z otoczeniem. Edukacja jest tu rozumiana jako ciąg działań stwarzających jak najbardziej sprzyjające warunki, tak by uczeń w pełni się realizował. Nauczyciel stanowi stronę aktywną i narzuca uczniowi formy działania – jest „drogowskazem” w nieznanym świecie – uczeń natomiast biernie i z akceptacją podąża za jego radami.
- Podejście konstruktywistyczne (Piaget, Inhelder 1993; Wygotski 1989) podkreśla rolę aktywności własnej rozwijającego się podmiotu w otaczającym świecie, który stanowi dla człowieka „rusztowanie” niezbędne do wspięcia się na wyższe poziomy rozwoju. Rolą nauczyciela jest przede wszystkim jak najdokładniejsze obserwowanie ucznia, wsłuchiwanie się w jego wypowiedzi w celu identyfikacji jego rzeczywistych potrzeb edukacyjnych i adekwatne do nich reagowanie.
- Można rozumieć też rozwój jako proces autonomiczny (Niemczyński 1988, 2000; Brentano 1999; Macnamara 1993), czyli niepodlegający determinizmowi biologicznemu bądź środowiskowemu. Koncepcja ta zakłada, że głównym czynnikiem kierującym jego przebieg jest sama rozwijająca się osoba (autodeterminizm). Człowiek sam jest sprawcą i kierownikiem swojego rozwoju. Edukację należy zatem rozumieć jako umożliwienie jak najlepszego wglądu w samego siebie, w swoje możliwości, predyspozycje, upodobania i wspieranie dziecka w jego własnym dążeniu do wykorzystania okazji oferowanych przez otoczenie. Nauczyciel to doświadczony partner, specjalista dysponujący głęboką wiedzą o procesie rozwoju indywidualnego oraz praktycznymi umiejętnościami. W tej koncepcji wiedza jest wartością, jeżeli rzeczywiście wspomaga rozwój. Nie ma natomiast konieczności nauczania wszystkich uczniów tego samego jej kanonu lub zaznajamiania ich z jednakowym dla wszystkich zakresem dziedzictwa kulturowego. Znacznie lepiej jest wspierać rozwój tej wiedzy czy tych sprawności, które uczniowi sprawiają radość i satysfakcję, do których ma predyspozycje, zdolności i motywację (Łuczyński 2011).

4) Edukacja jako źródło zmiany społecznej – edukacja wcale nie musi być narzędziem konserwowania czy powielania społecznego *status quo*, jak to ma

miejsce w przypadku edukacji rozumianej jako kształtowanie człowieka i, do pewnego stopnia, edukacji rozumianej jako socjalizacja (rozwijanie umiejętności społecznych obejmuje również te potrzebne przy wprowadzaniu zmiany społecznej). Edukacja rozumiana jako wspieranie rozwoju indywidualnego, zwłaszcza ta oparta na autonomicznej koncepcji rozwoju, daje największe szanse na wprowadzanie społecznych zmian poprzez zindywidualizowanie ścieżek edukacyjnych poszczególnych uczniów. Dzięki temu zyskują oni możliwość rozwijania nietypowych i trudnych do przewidzenia właściwości osobowych. Te z kolei mogą dać w rezultacie nowe zjawiska społeczne, zmieniające obraz społeczeństwa. Zmiana społeczna wydaje się niezwykle pożądana w związku z niezadowolającym stanem życia społecznego. Nierówności społeczne zbliżają się do poziomu grożącego społecznymi wybuchami, a więc dalsze tolerowanie ich pogłębiania się może stanowić zagrożenie dla ludzkości. Jak już wspomniałam, to właśnie edukacja może być czynnikiem przeciwdziałającym nierównościom⁵. Edukacja publiczna, wspierając rozwój każdego ucznia, powinna polegać na umożliwianiu rozwoju indywidualnej wrażliwości na społeczne położenie innych oraz odpowiedzialności nie tylko za siebie i własne działania, lecz także za dobro innych i dobro wspólne. Umiejętność dostrzegania problemów społecznych, a przede wszystkim położenia konkretnych osób, wśród których uczeń żyje, wraz z gotowością do podejmowania działań na rzecz poprawy tego położenia, to właściwości, które wsparte edukacją, mogą przyczynić się do kształtowania bardziej sprawiedliwych stosunków społecznych w przyszłości.

Współczesna edukacja według dyrektorów polskich szkół

A jak edukację i jej funkcje postrzegają dyrektorzy polskich szkół? Czy są świadomi nowych wyzwań, jakie stoją przed edukacją, a co za tym idzie, przed szkołą? Do odpowiedzi na te pytania posłużył materiał badawczy zebrany w ramach projektu *Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym*. Analizie zostały poddane odpowiedzi na dwa pytania, będące częścią wywiadu przeprowadzonego z dyrektorami szkół. Wywiadu udzieliło 99 dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów oraz liceów (województwa małopolskie, świętokrzyskie, opolskie). Pytania brzmiały następująco:

1) Jaką rolę pełni edukacja w ludzkim życiu?

2) Co to znaczy być wyedukowanym?

Uzyskany w ten sposób materiał badawczy zanalizowano według szczegółowo zdefiniowanych kategorii przygotowanych na potrzeby realizowanego projektu (całość za: Mazurkiewicz, Łuczyński 2010):

1) Edukacja jako kształcenie – wszelkie wypowiedzi wskazujące na szczególną wartość wiedzy ogólnej jako wartości samej w sobie, ale też jako czynnika od-

⁵ Więcej o koncepcjach pedagogiki rekonstrukcjonistycznej zob. Illich 1976; Freire 2001.

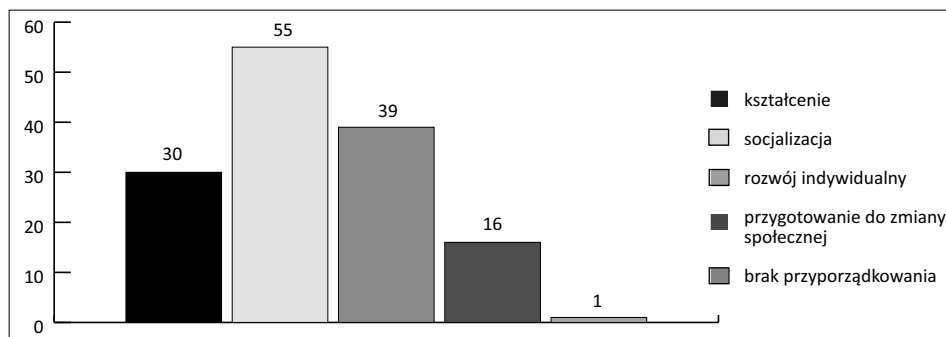
grywającego szczególną rolę w życiu ludzkim, kształtującego ludzki umysł, dostarczającego wspólnego kodu, za pomocą którego można się porozumiewać, dającego klucz do otaczającej rzeczywistości, otwierającego drogę do wyższej sfery w ustabilizowanym otoczeniu; także nauka i osiągnięcie dobrych wyników, przyswojenie kluczowych kompetencji, podstawowa wiedza i umiejętności, przygotowanie do dalszego etapu kształcenia, olimpiady i konkursy.

- 2) **Edukacja jako narzędzie socjalizacji** – wszelkie wypowiedzi wskazujące na konieczność dostosowania się do otaczającej rzeczywistości, przyjęcia, zaakceptowania i kierowania się w życiu aktualnymi normami społecznymi; edukacja jako przygotowanie do odnalezienia się na rynku pracy, zajęcia odpowiedniej pozycji społecznej (awans, kariera), zapewnienia sobie dostępu do dóbr materialnych, spełniania obowiązków wobec innych (służba ojczyźnie, społeczeństwu, rodzinie, dobre wychowanie, przestrzeganie reguł); współdziałanie, współpraca z innymi, harmonijne życie w grupie społecznej, demokratyczne państwo, poszanowanie tradycji i korzeni, uwrażliwienie na krzywdy innych.
- 3) **Edukacja jako wspieranie rozwoju indywidualnego** – wszelkie wypowiedzi wskazujące na dowolnie rozumiany (deterministycznie lub niedeterministycznie) rozwój indywidualny ucznia jako nadrzędną wartość i cel edukacji, rozwijanie wrodzonych zdolności, talentów i predyspozycji, stwarzanie maksymalnie sprzyjających rozwojowi (uczeniu się) warunków: programy nauczania, metodyka, warunki materialne, odpowiednie kadry nauczycielskie, wspieranie indywidualności, rozwijanie unikalnej osobowości każdego ucznia jako wartości naczelnej w edukacji, stworzenie odpowiedniej atmosfery do rozwoju, motywowanie uczniów, wpajanie umiejętności dokonywania samodzielnych wyborów.
- 4) **Edukacja jako źródło zmiany społecznej** – wszelkie wypowiedzenia wskazujące na nadrzędną wartość, jaką jest zmienność rzeczywistości, konieczność zaakceptowania i przyjęcia za naturalne ciągłych i trudnych do przewidzenia zmian, do których adaptacja jest warunkiem godnego ludzkiego życia, wątplenie w możliwość przewidzenia stanu rzeczywistości w przyszłości – nawet niedalekiej – skupienie się na interakcji zmieniającej się osobowości ucznia i zmieniającej się rzeczywistości, podkreślanie głęboko twórczego charakteru pracy pedagogicznej: każda sytuacja edukacyjna jest sytuacją nową, wymagającą oryginalnego podejścia i dopasowanych do niej rozwiązań, rola dotychczasowej wiedzy i doświadczenia polega na dostarczaniu inspiracji (nie wzorców) rozwiązań edukacyjnych.

W uzyskanych od dyrektorów odpowiedziach szukano wskazań na poszczególne kategorie według przedstawionego niniejszym klucza. Wiele wypowiedzi brzmiało niejednoznacznie i nie można było ich przypisać do jednej tylko kategorii, dlatego też sumaryczne wyniki przewyższają liczbę respondentów.

W odpowiedzi na pierwsze pytanie – *Jaką rolę pełni edukacja w ludzkim życiu?* – dyrektorzy szkół najczęściej odnosili się do funkcji edukacji jako **narzędzia socjalizacji** (po wnikliwej analizie odnotowano 55 wskazań na tę kategorię, zob. Wykres 1). Dyrektorzy wielokrotnie stwierdzali, że edukacja „to lepszy start w życiu. Dzięki

Wykres 1. Funkcje edukacji według odpowiedzi na pytanie: *Jaką rolę pełni edukacja w ludzkim życiu?*



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu *Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym*.

edukacji człowiekowi łatwiej znaleźć się w otaczającym go środowisku”, ponieważ edukacja wyposaża w niezbędne kompetencje, przygotowuje do przyszłych ról/funkcji, których pełnienia wymaga społeczeństwo.

- „Edukacja jest przede wszystkim przygotowaniem człowieka do dorosłego życia, do wykonywania tych wszystkich funkcji społecznych, do których jesteśmy zobowiązani, i nie mówię tylko o funkcjach zawodowych, ale o funkcjach rodzinnych i o funkcjach środowiskowych – społeczne funkcjonowanie w środowisku. (...) Edukacja winna przygotować nas do wszystkich obowiązków i zadań, które w przyszłości przyjdzie nam wypełnić”.
- „Gdyby człowiek w ogóle się nie uczył, wychowywany byłby w jakiś sterylnych warunkach i poza cywilizacją, to przecież zginąłby w tym świecie. Nie wiedziałby, jak obsługiwać na przykład komputer czy kserokopiarkę, nie potrafiłby jeździć samochodem, prowadzić tego samochodu, nie znałby się nie pieniądzech, nie potrafiłby kupować w ogóle”.

Dyrektorzy bardzo wyraźnie podkreślali związek edukacji z możliwością zdobycia lepszej pracy. Dobry zawód to szansa zarówno na dostatnie życie, jak i droga do zdobycia szacunku i poważania („jeżeli uczeń zdobędzie wiadomości i umiejętności (...), będzie miał szansę zdobywania lepszej pracy i będzie człowiekiem ogólnie szanowanym”). Edukacja dostarcza wiedzy i umiejętności, „które powinny być wykorzystane w codziennym życiu, w społeczeństwie, rodzinie, w aktywnym uczestnictwie w kulturze”. Edukacja przygotowuje „do bycia obywatelem, wyrabia odpowiedzialność za rodzinę, miasto, za ojczyznę”. To także kontakty interpersonalne, „bo żyjemy na co dzień wśród ludzi i uczymy się od siebie wzajemnie”. Podsumowując, zdaniem części dyrektorów, edukacja poprzez odpowiednie przygotowanie do życia może być motorem rozwoju całego społeczeństwa.

- „Im lepiej wykształceni ludzie, im lepiej przygotowani do dorosłego życia, tym większe mają możliwości w znalezieniu pracy, ale też (ludzie wykształceni) dają większe możliwości rozwoju całej grupy społecznej”.
- „Edukacja to kluczowa sprawa w życiu każdego człowieka, ponieważ od poziomu edukacji zależy nasza przyszłość. Im lepiej wyedukowany jest naród, tym bardziej świadome społeczeństwo i zorientowane na wszystkie kluczowe sprawy”.
Z badania wynika, że 39 wypowiedzi sugeruje **rozwój indywidualny** jako funkcję edukacji. Oto niektóre z nich:

- „Edukacja pełni bardzo ważną rolę w kształtowaniu osobowości człowieka, (...) bo w jaki sposób jesteśmy ukształtowani, tacy jesteśmy, w taki sposób umiemy podejmować decyzje, umiemy się zachować w odpowiedniej sytuacji”.
- „Istotne jest to, żeby każdy nauczyciel motywował dziecko, ukierunkowywał tak, aby w przyszłości edukacja z lat szkolnych przynosiła efekty i dawała jak największe korzyści, zarówno jednostce, jak i całemu społeczeństwu”.
- „Człowiek się rozwija od samego początku, od narodzin, i myślę, że do samej śmierci, cały czas się uczy, to jest immamentne coś takiego w naszej w głowie, umyśle, rozumie, że po prostu chcemy się uczyć czegoś nowego”.
- „Człowiek, żeby poznał swoją wartość, musi przez ten proces przejść. Edukacja jako cały system (...) uczy młodego człowieka nie tylko zdobywania wiedzy, (...) ten system pozwala zbudować własną osobowość, własne ja, człowieka z siebie”.

Według respondentów istota edukacji jako czynnika rozwoju indywidualnego przejawia się to głównie zdolnością do samodzielnego myślenia i dokonywania właściwych wyborów – „człowiek nauczony czegoś potrafi odróżnić co jest dobre, co jest złe, potrafi sam decydować”. Edukacja „pobudza ludzi do myślenia, prowokuje do poszukiwań, do osiągania nowych celów, do pozyskiwania nowej wiedzy”. Edukacja poszerza horyzonty, daje możliwości, rozwija osobowość – „służy do tego, żeby się trenować, (...) żeby móc rozwijać swoje zainteresowania”. Jest podstawą, fundamentem, dzięki której człowiek „może spełniać swoje marzenia, robić to, co lubi w życiu”.

W 30 wypowiedziach można odnaleźć wskazanie na **kształcenie** – dyrektorzy odnosząc się do tej funkcji, mówili przede wszystkim o zdobywaniu wiedzy („każdy człowiek ma naturalną potrzebę rozwijania poziomu wiedzy, to jest naszym celem”) oraz umiejętności („od małego dzieci uczą się, najpierw w domu, przykładowo, zachowań wobec osób starszych, umiejętności codziennego zachowania itd.”). W tym kontekście edukacja pełni „rolę informującą o zasadach obowiązujących w życiu – życiu głównie społecznym, ale też gospodarczym, kulturalnym, nawet i osobistym”. Edukacja dostarcza nam podstaw do rozumienia świata, daje gotowy wzór do poruszania się w nim.

- „Edukacja w ludzkim życiu to jest kanon”.
- „Społeczeństwo to jest bardzo złożona struktura, i żeby ona mogła funkcjonować, no to musi być jakiś specyficzny kod, coś wspólnego, coś co łączy daną społeczność, czy to jakąś grupę lokalną niedużą, czy naród, czy grupę religijną”.
- „Edukacja jest czymś najistotniejszym w gruncie rzeczy, (...) bo jest czymś, co zapewnia ciągłość cywilizacyjną – przekazywanie wiedzy, umiejętności z pokolenia na pokolenie”.

Wiedza oraz pewne wzorce zachowań są gwarancją lepszego startu w życiu oraz powodzenia w podejmowanych działaniach. Dlatego uczniowie „starają się przede wszystkim zdobyć na tyle wiedzy i umiejętności, by podolać egzaminom, sprawdzianom, które po każdym etapie edukacyjnym się odbywają i stwarzają możliwości do kształcenia się na kolejnych etapach”.

Najmniej wskazań (16) dotyczyło **przygotowania do zmiany społecznej**. Większość dyrektorów jest przekonana, że uczymy się przez całe życie, albo inaczej – „całe życie jest nauką i jedną wielką edukacją”. Jednak sedno sprawy tkwi w uświadamianiu uczniom, dlaczego tak istotne jest zdobywanie wiedzy przez całe życie. Tylko paru dyrektorów zauważa, że edukacja „pozwała młodemu pokoleniu, dzieciom, młodzieży czy nawet dorosłym inaczej patrzeć na rzeczywistość, inaczej postrzegać świat. Bo świat, w którym żyjemy, to świat nieustannych zmian, świat technologii, świat rozwijania edukacji informatycznej, która jest dziś nieustanną częścią naszego życia. Człowiek powinien się stale rozwijać, ponieważ zmienia się świat wokół nas, i jeżeli ograniczylibyśmy się tylko do edukacji w rozumieniu oświaty tej obowiązującej, to (...) bardzo byśmy się zamknęli i ograniczyli jako społeczeństwo”.

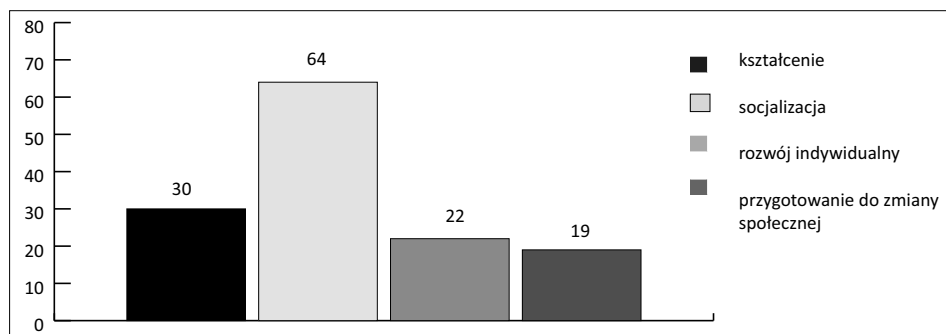
Edukacja w szerokim znaczeniu „służy rozwojowi społeczeństw, jest motorem postępu, wobec tego jest niezbędnym elementem strategii rozwoju każdej cywilizacji, każdego państwa, każdego środowiska”. Celem edukacji w tym rozumieniu jest pokazanie uczniowi, „jakie to środowisko jest, żeby nauczył się obserwować zjawiska, które zachodzą we współczesnym świecie i nauczył się je interpretować, wiedząc skąd one się biorą”. Być może właśnie ta wiedza pozwoli wprowadzać zmiany pożądane społecznie, czyli po prostu – ulepszać świat.

Dla respondentów pojęcie „wyedukowanie” kojarzy się najbardziej z socjalizującą funkcją edukacji (64 wskazania), następnie z kształceniem (30 wskazań) i z rozwojem indywidualnym (22 wskazania). Najmniej natomiast z przygotowaniem do zmiany społecznej (19 wskazań). Niniejszym zostaną zaprezentowane najpowszechniejsze opinie odzwierciedlające poszczególne koncepcje.

Według dyrektorów człowiek wykształcony to przede wszystkim człowiek, który wie, jak żyć w społeczeństwie. „To człowiek, który buduje właściwe relacje z innymi ludźmi, który potrafi funkcjonować w każdym środowisku, który potrafi dostrzec obok siebie drugiego człowieka. Ta wiedza jest niezbędna, aby funkcjonować w dzisiejszym świecie – to jest umieć zachować się w różnych sytuacjach, umieć rozwiązywać problemy, posługiwać się poprawną mową, umieć coś załatwić w urzędzie, (...) umieć zachowywać się we właściwy sposób we właściwym miejscu. To znaczy być przygotowanym do odpowiedzialnych ról, do ról w ogóle, jakie człowiek w życiu pełni”.

Bycie człowiekiem wykształconym to także „bycie na odpowiednim poziomie z pewnym bagażem wiedzy i umiejętności”. Wielu dyrektorów nawiązujących w swych wypowiedziach do kształcenia było przekonanych, że są pewne podstawowe rzeczy, które każdy powinien wiedzieć i umieć – należy posiadać chociaż minimum wiedzy.

Wykres 2. Funkcje edukacji według odpowiedzi na pytanie: Co to znaczy być wyedukowanym?



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu *Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym*.

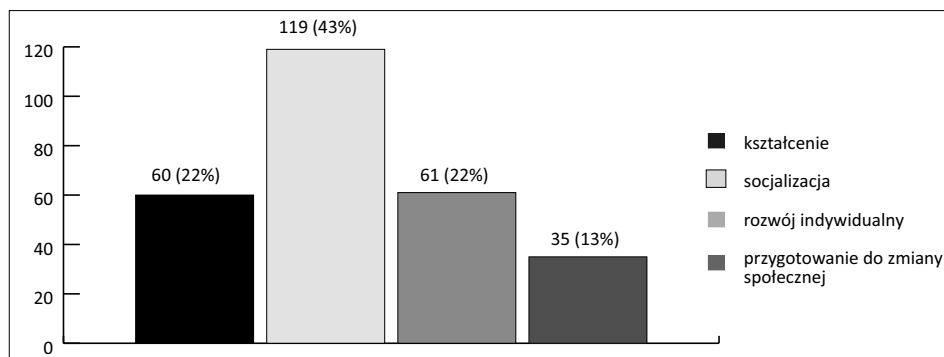
Respondenci kilkakrotnie podkreślali, że ludzie wyedukowani „umieją szukać czegoś nowego, chcą się czegoś dowiedzieć”. Zgłębiają wiedzę i nabywają umiejętności po to, aby spełniać swoje marzenia, realizować własne cele, rozwijać się w tych kierunkach, które ich interesują. „I ta wiedza i umiejętności mają służyć temu, aby być twórczym, a nie odtwórczym”. W tym przypadku ważne jest, aby uczyć się nie dla ocen, czy dla innych, lecz przede wszystkim dla siebie, dla własnego rozwoju.

Nawiązując do zmiany społecznej jako funkcji edukacji, dyrektorzy ponownie wskazywali na ciągłość procesu edukacji – „nie istnieje końcowa faza tego procesu. Uczymy się cały czas i edukacja nigdy się nie kończy”. Nieliczni dostrzegają natomiast, że „edukacja się bardzo zmieniła, bo zmienia się oczekiwanie, co młody człowiek musi umieć. I my musimy reagować szybko na różne zmiany, na różne potrzeby”. Właśnie dlatego, jak wskazał jeden z dyrektorów, ważne jest nabycie umiejętności uczenia się („bo wiadomo, że życie dorosłe i zawodowe niesie z sobą dużo zmian”). Tylko jedna osoba w swojej wypowiedzi nawiązała do europejskiej wizji edukacji: „Wydaje mi się, że to, co jest priorytetem Europy, czyli uczenie się przez całe życie, dokładnie opisuje ten proces (edukowania się – przyp. I.S.). Człowiek wyedukowany to jest ktoś, kto rozumie, że ten proces jest ważny i potrzebny. Świadomość jest podstawową cechą”.

Można stwierdzić, że zgodnie z odpowiedziami na przedstawione pytania dyrektorzy szkół utożsamiają edukację przede wszystkim z **socjalizacją** (zob. Wykres 3). Znacznie mniejszą wagę przywiązują do rozwoju indywidualnego uczniów oraz, co zaskakujące, do kształcenia⁶. W szkołach, w których przeprowadzono badanie, najmniej istotne wydaje się przygotowanie do zmiany społecznej.

⁶ W przywoływanej pracy J. Łuczyńskiego to właśnie kształcenie jawi się jako najczęściej wyznawana koncepcja edukacji w polskich szkołach, zob. J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Kraków 2011.

Wykres 3. Funkcje edukacji – podsumowanie



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu *Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym*.

Adaptacja czy zmiana społeczna?

Jak pokazują wyniki badań, w polskich szkołach edukacja traktowana jest przede wszystkim w kategoriach socjalizacji⁷ i wydaje się podporządkowana społeczeństwu. Lecz czy taka edukacja pozwala na wyzwalenie, innowacyjność, zmianę społeczną? Słowem – czy jest to właściwa droga do budowania społeczeństwa wiedzy? A może wciąż jest to tylko sposób na adaptację, biernie dopasowywanie się do warunków otoczenia?

Większość wypowiedzi dyrektorów dotyczy korzyści, jakie może odnieść jednostka, edukując się – łatwiejsze odnalezienie się we współczesnym świecie, lepsza praca, pozycja społeczna, szacunek. Pojawiają się sygnały, choć bardzo nieśmiałe, że nie chodzi już tylko o ślepe dostosowanie się do wymagań społeczeństwa – edukacja „pozwała młodemu pokoleniu, dzieciom, młodzieży czy nawet dorosłym inaczej patrzeć na rzeczywistość”. Dostrzeżony został aspekt wspólnoty, bowiem „żyć w społeczeństwie to żyć wspólnie z innymi ludźmi”. Stwarza to okazję dla urzeczywistniania się życia ludzkiego w jego humanistycznych treściach, gdyż jedną z ról, jakie młody człowiek powinien nabyć w trakcie uczenia się, jest rola demokracji, dobrego obywatela, wrażliwego na nieszczęścia innych (Łukasiewicz 2007). Wpajanie takich wartości pręcej czy później doprowadzi do zmiany społecznej. Należy podkreślić też fakt, że rozwój indywidualny ucznia zaczyna nabierać coraz większego znaczenia. Edukacja jawi się tutaj jako wyrażanie indywidualnych dążeń jednostki (choć wśród wypowiedzi dyrektorów wciąż można dostrzec behawior-

⁷ Należy podkreślić, że szkoła nie może w całości odrzucić którejkolwiek z omawianych koncepcji. Byłoby to wysoce nierozsądnym posunięciem. Potrzebna jest ich integracja, wszystkie bowiem zawierają elementy niezbędne do pełnego i godnego życia. To, co stanowi problem, to zachowanie odpowiednich proporcji oraz spójności (Łuczyński 2011).

styczny sposób myślenia o indywidualnym rozwoju). Pojawia się poszanowanie praw i potrzeb pojedynczego podmiotu edukacyjnego – szczególne znaczenie ma możliwość decydowania o własnym losie – lecz wciąż w zbyt małym stopniu postrzega się edukację w takich kategoriach, które w znacznym stopniu wpływają na poprawę jakości życia społecznego, to jest w kategoriach otwartości, kreatywności, aktywności czy reinterpretacji przeszłości oraz własnych doświadczeń. Po uzyskanych odpowiedziach można wnioskować, że w szkołach niewiele jest działań polegających na propagowaniu aktywnej postawy wobec rzeczywistości społecznej. Współcześnie najważniejszą formą aktywności człowieka w wieku szkolnym jest nauka (Łuczyński 2011). Dyrektorzy nadal skupiają się na kształceniu jako wartości samej w sobie. Wobec takiego ideału edukacja sprowadzona zostaje do swoistych zawodów, w których uczniowie rywalizują z sobą, starając się nabyć obowiązkową wiedzę i umiejętności lepiej niż inni. Wartością centralną jest tutaj wiedza rozumiana jako zasób treści do przyswojenia.

Uczyć się, aby żyć wspólnie

Nawiązując do raportu Jacquesa Delorsa *Edukacja, jest w niej ukryty skarb* (Warszawa 1998), wskazującego cztery filary uczenia się, w obliczu globalizacji i kształtowania się społeczeństwa wiedzy najważniejszym filarem ze wszystkich wydaje się: „uczyć się, aby żyć wspólnie”⁸. Wyniki badań pokazują, że polska edukacja mogłaby pójść właśnie w tym kierunku, gdyż eksponowane są tu idee demokracji i wartości społeczne. Ale kryją się w tym też pewne zagrożenia. W wypowiedziach dyrektorów widać wyraźnie, że edukacja bywa postrzegana jako wartość utylitarna – wiedza i umiejętności traktowane są jako narzędzie w walce o pracę, zarobki, awans i szacunek. Takie podejście może skutkować nasileniem się egoistycznego pędu do kariery i kreowaniem braku empatii dla tych, którzy nie odnoszą sukcesu. Z kolei beztrudne cieszenie się komfortem konsumpcji oraz reagowanie tylko wówczas, gdy zagrożone są nasze własne interesy, to realna groźba wzmocnienia wykluczenia wielu dorosłych i dzieci żyjących w ubóstwie.

W radykalny sposób o pogłębieniu nierówności społecznych traktuje jeden z podstawowych paradygmatów w socjologii, dotyczący konfliktu społecznego (Feinberg, Soltis 2000). Tu problemem staje się nie tyle traktowanie wiedzy w kategoriach czysto utylitarnych i brak wrażliwości na krzywdę innych, ile podporządkowanie jednostki dominującej grupie społecznej. Dla teorii konfliktowej⁹ siłą napędową zmian w społeczeństwie jest nie kończąca się walka między różnymi grupami, toczona o dostęp do dóbr, władzę i pozycję. Edukacja natomiast, a ściślej mówiąc

⁸ Pozostałe to: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby być.

⁹ Właściwie nie jest to jedna spójna teoria, lecz zbiór podejść teoretycznych, które eksponowały pomijany często w analizach funkcjonalistów konflikt społeczny. Geneza teorii konfliktowych wywodzi się w głównej mierze z opracowań teoretycznych Karola Marksa, Maxa Webera i Georga Simmla.

– szkolnictwo – jest w tej walce orężem. Szkoła pozostaje w służbie uprzywilejowanej warstwy społecznej, gdyż umożliwia społeczną reprodukcję ekonomicznego i politycznego *status quo*, a przy tym stwarza pozory obiektywności, neutralności i równych szans. Jest zatem narzędziem manipulacji – „fabryką”, w której uczniowie przygotowują się do roli wykonawców, a nie właścicieli. Szkoła ma dostarczać ludziom przekonujących uzasadnień, aby wierzyli, że ich postępowanie jest słuszne i że myślą prawidłowo. W ten sposób szkolnictwo powiela nie tylko stosunki produkcji, ale także hierarchiczny, autokratyczny system pracy, przy równoczesnych zapewnieniach, że dane są ludziom równe szanse osiągnięcia powodzenia.

Tak pojmowana edukacja w żaden sposób nie może sprostać wyzwaniom przyszłości. Ale czy rzeczywistość w wielu polskich szkołach nie wygląda właśnie tak: uczniowie-robotnicy wykonują w wyznaczonym czasie powtarzalne prace, narzucone przez nauczyciela-kierownika? Czy nie są to czynności podejmowane niemalże automatycznie, często pod przymusem, a w dodatku bez głębszego rozumienia celów i powodów, dla których należy je wykonać? Powinno być jasne, że masowe kształcenie w obecnej formie, którego celem jest wdrażanie dzieci i młodzieży do dorosłego życia, nie gwarantuje czynienia z uczniów ludzi mądrych, lecz często przygotowuje ich do wykonywania zawodu bądź podejmowania innych działań za pomocą zautomatyzowanych urządzeń technicznych i wytrenowanych czynności. Dlaczego więc wciąż polskie szkoły tkwią w tym rażącym anachronizmie, w którym nie ma miejsca na swobodę, spontaniczność, kreatywność, inicjatywę?

Podsumowując, bez zasadniczej zmiany, polegającej na odejściu od tradycyjnego nauczania na rzecz edukacji prodemokratycznej, obywatelskiej, przygotowującej uczniów do aktywnego udziału w kreowaniu rzeczywistości, wyzwania współczesności zostaną bez odpowiedzi. Nie ma wątpliwości, że edukacja rozumiana jako narzędzie socjalizacji popchnie gospodarkę do przodu, poprzez indywidualne działalności bystrych i przedsiębiorczych jednostek. Lecz jeśli naprawdę chcemy budować społeczeństwo wiedzy, to najwyższa pora, by podjąć przygotowania do zmiany społecznej, czyli zacząć kształcić w młodych ludziach określonego rodzaju kompetencje, takie jak zdolność rozumienia świata i odniesienia się do sfery wartości, umiejętność wchodzenia w relacje interpersonalne i odniesienia się do szerszego kontekstu społecznego, a także umiejętność rozumienia samego siebie. Wspomaganie w drodze do samodzielnego i odpowiedzialnego życia, stymulowanie indywidualnych predyspozycji, zdolności i talentów, wpajanie umiejętności krytycznego spojrzenia na docierające zewsząd bodźce, rozbudzanie kreatywności oraz innowacyjności, uwrażliwienie na wspólnotę oraz ciągłe uczenie się, jak żyć wspólnie – oto zadania stojące zarówno przed systemem edukacyjnym w Polsce, jak i przed systemami innych krajów europejskich.

Warto zatem zapamiętać:

„Edukacja jest czymś więcej niż jedynie czynnikiem dającym szanse na zatrudnienie – przygotowując do pracy zawodowej, przyczynia się do samorealizacji oraz kształtuje aktywną postawę obywatelską w demokratycznych społeczeństwach, w których szanuje się różnorodność kulturową i językową. Edukacja odgrywa

również istotną rolę w tworzeniu społeczeństwa zintegrowanego, zapobiegając dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, a także promując takie fundamentalne wartości wyznawane przez społeczeństwa europejskie jak tolerancja i poszanowanie praw człowieka. W epoce wiedzy i globalizacji tworzenie spójnego wewnątrznie i otwartego europejskiego obszaru edukacyjnego będzie miało zasadnicze znaczenie dla przyszłości Europy i jej obywateli” (Edukacja w Europie 2002).

Iwona Starypan - absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, ukończyła studia magisterskie na dwóch kierunkach: Historia, specjalizacja: Archiwistyka, oraz Zarządzanie w sektorze publicznym, specjalność: Zarządzanie w oświacie. Zrealizowała również kurs pedagogiczny w ramach Studium Pedagogicznego UJ. Podczas studiów angażowała się w różnego typu inicjatywy i projekty edukacyjne. Między innymi reprezentowała kilkakrotnie Wydział Historyczny na krakowskich Dniach Nauki i Kultury, brała udział w projekcie badawczym „Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym”, zainicjonowanym przez pracowników Instytutu Spraw Publicznych UJ. Pracowała przy organizacji i obsłudze konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji” (Kraków 2011). Współpracowała także z krakowskim oddziałem Uniwersytetu Dzieci, najpierw jako wolontariuszka, a następnie jako asystentka koordynatora warsztatów dla dzieci. Autorka pracy magisterskiej pt. „Marketing szkół publicznych w społeczeństwie wiedzy. Promocja wartości uczenia się”.

Bibliografia

- Beck, U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo SCHOLAR.
- Biała księga kształcenia i doskonalenia się. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Birch, A., Malim, T. (1998). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do starości*. Warszawa: PWN.
- Brentano, F. (1999). *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*. Warszawa.
- Delors, J. (1998). *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- Denek, K., Przyszczykowski, K., Urbański-Korż, R. (2001). *Aksjologiczne podstawy edukacji*. Poznań–Toruń: Edytor.
- Drucker, P. (1993). *Post-capitalist Society*, New York: Harper Collins.
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010* (2002). Luksemburg, za: <http://www.men.gov.pl> (dostęp: 12.04.2011).
- Endersheim, E.H. (2010). *Przesłanie Druckera. Zarządzanie oparte na wiedzy*, „MT Biznes”. Warszawa.
- Fazlagić, J.A. (2011). *Marketing szkoły*. Warszawa: ABC Dom Wydawniczy.
- Feinberg, W., Soltis, J.F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa: WSiP.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage*, Boulder–New York–Oxford: Rowman & Littlefield.

- Fukuyama, F. (1997). *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Warszawa–Wrocław: PWN.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York–London: Teachers College, Columbia University.
- Illich, I. (1976). *Spółeczeństwo bez szkoły*. Warszawa: PIW.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). *Rozwój jako cel wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kozielecki, J. (2000). *Psychologiczne koncepcje człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krajewska, A. (2005). *Jaka edukacja w społeczeństwie wiedzy?*, w: F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja jutra*, XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Łuczyński, J. (2011). *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łukasiewicz, R. (2007). *Studia nad alternatywami w edukacji*. Warszawa: Impuls.
- Macnamara, J. (1993). *Logika i psychologia*. Warszawa: PWN.
- Mazurkiewicz, G., Łuczyński, J. (2010). *Koncepcja badania: materiały wewnętrzne*, tekst niepublikowany, Kraków.
- Naisbitt, J. (1997). *Megatrendy*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Niemczyński, A. (1988). *Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego*, w: *Rozwój psychologiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN.
- Niemczyński, A. (2000). *Szansa na powrót ideałów do rozwoju poznawczego*, „Psychologia Rozwojowa”, 5 (1–2), s. 11–25.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmiogród.
- Radzewicz-Winnicki, A., Roter, A. (2004). *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego*. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania.
- Soros, G. (1999). *Kryzys światowego kapitalizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Znak.
- Toffler, A. (1986). *Trzecia fala*. Warszawa. KURPISZ S.A.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r., nr 67, poz. 329).
- Woźniak, R. (2005). *Globalizacja – społeczeństwo – edukacja*, w: F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja jutra*, XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Wygotski, L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.

Nauczyciel – powołanie, świadomy wybór czy konieczność?

Zawód nauczyciela pochodzi od Boga,
wszystkie pozostałe zawody są od nauczycieli.
przysłowie ukraińskie¹

Wprowadzenie

Osoba i zawód nauczyciela od zarania dziejów pełniły istotną rolę w kształtowaniu społeczeństw, tworzeniu historii. To właśnie pedagodzy przyczyniali się do formowania, między innymi, elit rządzących państwami. To oni kształtowali wszystkich uczestników życia społecznego. Stykali się z przyszłymi lekarzami, strażakami bądź kucharzami, swym zapalem i zachowaniem niejednokrotnie motywując lub demotywując ich do przyszłej pracy czy nauki. To nauczyciele wpajali swym uczniom prawdy i wartości, które później warunkowały istnienie poszczególnych mocarstw, jakość i standard życia ich mieszkańców. Pracy nauczycieli, podobnie jak służbie medycznej czy kapłańskiej, stawiane są wysokie wymagania społeczne, znacznie wyższe niż te wynikające z przydziału obowiązków czy Karty Nauczyciela (Drózd 2004: 53). Pedagodzy to osoby szczególne, bowiem szczególne jest ich miejsce w każdej społeczności. Muszą oni, oprócz przygotowania merytorycznego, posiadać szereg predyspozycji i kompetencji, dzięki którym będą mogli efektywnie wpływać na rozwój młodych ludzi, a tym samym na przyszłe losy ludzkości.

Kim zatem są nauczyciele – owi twórcy rzeczywistości? Skąd się wywodzą? Co warunkuje ich wybory zawodowe? Odpowiedzi na te pytania zmieniały się na przestrzeni lat, tak jak zmieniały się zadania nauczycieli i rosła ich społeczna rola i odpowiedzialność. Może jednak zastanawiać fakt, dlaczego obecnie, pomimo tego, że zawód nauczyciela nie cieszy się jak dawniej prestiżem społecznym i został zepchnięty na dalszy plan, tak dużo młodych ludzi wybiera studia pedagogiczne i wiąże swą przyszłość z pracą w szkole. Według Dana C. Lortie jest to spowodowane następującymi czynnikami:

¹ Cytat został użyty przez A. Kaźmierską w artykule *Zawód nauczyciela pochodzi od Boga...*, zob. http://www.informacjelokalne.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1477:zawod-nauczyciela-pochodzi-od-boga&catid=2:miasto-gniezno&Itemid=10

- 1) przygotowanie do zawodu jest szeroko dostępne;
- 2) warunki, jakie należy spełnić, by zostać nauczycielem, nie są trudne;
- 3) nauczycielem można zostać w jakimkolwiek momencie swojego życia, po spełnieniu kilku wymaganych czynności;
- 4) proces decyzyjny podlega kilku często obserwowanym zjawiskom (decyzje są emocjonalne, czasami dość wczesne, podejmowane w celu kontynuowania rodzinnych tradycji albo pod jakimś naciskiem) (Lortie 2002: 25–55).

Nauczyciele nadal stanowią jedną z najliczniejszych grup zawodowych, choć są różnie postrzegani. Jednym jawią się jako sfrustrowani, wypaleni zawodowo, ciągle strajkujący pracownicy, którzy mimo licznych przywilejów wynikających z ich profesji ciągle narzekają na zarobki. Inni widzą pedagogów jako wykształconych, inspirujących do działania przewodników i łowców talentów. Wszyscy jednak mają świadomość, że dobrzy nauczyciele są niezbędni w każdym kraju. Mają być bowiem integralnym elementem społecznego systemu wychowania, a ich funkcja służy trwaniu i odtwarzaniu całego systemu społecznego (Kawka 1998: 49). Dlatego właśnie zawód nauczyciela od wieków jest przedmiotem wszechstronnych opisów naukowych wielu dyscyplin (Kawka 1998: 3). Według Wincentego Okonia nauczyciel, rozpoczynając pracę w szkole, jest tylko kandydatem na nauczyciela. Nauczycielem staje się naprawdę wtedy, gdy spełni oczekiwania środowiska szkolnego. Wybór profesji nauczyciela jest nie tylko wyborem zawodu, ale jest także wyborem specyficznego miejsca pracy, postawy moralnej i wielu innych czynników. Na każdym etapie rozwoju zawodowego nauczyciela, jego profesjonalizacji, pojawia się pewna identyfikacja z zawodem; im jest ona wyższa, tym większe jest powodzenie nauczyciela w pracy (Rusiecki 2011). Przyjrzyjmy się zatem motywom wyboru zawodu pedagoga. Często bowiem poziom identyfikacji nauczyciela z zawodem i jego sukces pedagogiczny są zdeterminowane przez to, czy wybór profesji był świadomy i przemyślany, czy też nie. Badania nad motywami wyboru profesji nauczycieli są potrzebne, ponieważ czynniki, które sprawiły, że dany człowiek rozpoczął swą przygodę w szkole, w dużym stopniu wpływają na praktykę, jakość pracy i to, jakim jest nauczycielem. Poznanie motywacji nauczycieli do pracy w szkole rzuca nowe spojrzenie na ich pracę.

W niniejszym artykule zaprezentuję informacje na temat głównych determinantów wyboru zawodu pedagoga, uzyskane dzięki badaniom *Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym: paradygmaty i praktyka w instytucjach edukacyjnych*. Przedstawię także wyniki wcześniejszych badań na temat motywacji nauczycieli do wyboru pracy w szkole oraz deklarowane przez nauczycieli czynniki warunkujące ich wybory zawodowe. Myślę, że dzięki temu możliwa będzie próba odpowiedzi na pytanie: nauczyciel – świadomy wybór, powołanie czy konieczność?

Motywy wyboru zawodu

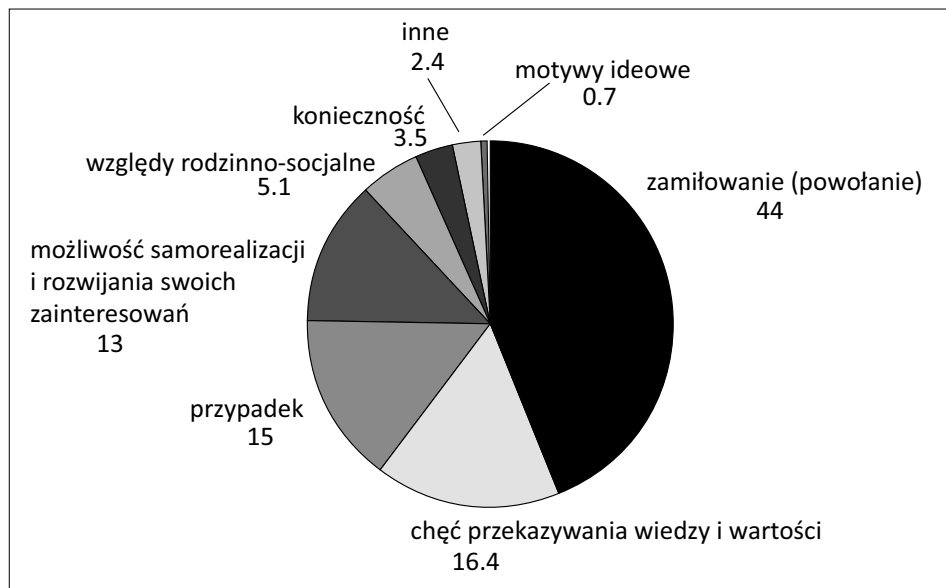
Czym są motywy działania? To całokształt sił wewnętrznych człowieka, pobudzający go do działania i nadający mu odpowiedni kierunek. Motywy działania decydują o nastawieniu człowieka do pracy i w dużym stopniu warunkują jego aktywność w trakcie jej wykonywania. Słowem: są one motorem aktywności człowieka (Kobyliński 1994: 80–81). Można zatem wnioskować, że determinują one w głównej mierze nasze sukcesy.

Zadajmy sobie zatem pytanie – jak kształtują się owe motywy, pragnienia, żądania? Na ich rozwój wpływa szereg czynników. Chcę jednak zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie się aspiracji zawodowych. Rozwijają się one pod wpływem czynników społecznych, ekonomicznych oraz osobowościowych, i to one właśnie przyczyniają się do tego, że dana osoba wybiera konkretny zawód (Kruczyńska 2002). Na ich wybór ma wpływ środowisko, w jakim się dorasta, a także sytuację, z jakimi człowiek mierzy się podczas kształtowania się własnej tożsamości zawodowej. Przedstawię teraz wyniki kilku badań na temat motywów wyboru zawodu, jakie były przeprowadzane w ostatnim dziesięcioleciu.

Dane źródłowe

Rozważania na temat motywacji do wyboru zawodu nauczyciela rozpocznę od przywołania wyników badań nad etosem nauczycieli w Polsce z 2004 roku (Zowczak 2010). W badaniu wzięło udział 569 nauczycieli z wszystkich typów szkół. Jak wynika z Wykresu 1, większość badanych nauczycieli wybrała zawód z powodu zamiłowania (44%) czy też chęci przekazywania młodszemu pokoleniu wiedzy i wartości (16,4%). Niestety kolejną pod względem liczebności grupą nauczycieli są ci, którzy znaleźli się w szkole przez przypadek, nie do końca świadomie (15%). Prawie co ósmy nauczyciel wybrał swą profesję ze względu na chęć samorealizacji i rozwoju. Pozostała część respondentów wybór profesji nauczycielskiej tłumaczy względami rodzinno-socjalnymi (5,1%), koniecznością (3,5%), innymi względami (2,4%) i motywami ideowymi (0,7%). Taki rozkład odpowiedzi świadczyć może o fakcie, że około 75% nauczycieli znalazło się w szkole świadomie, co zwiększa prawdopodobieństwo, że identyfikują się oni ze swoim zawodem i są „odpowiednimi ludźmi na odpowiednim miejscu”. Pozostałe 25% pedagogów podjęło decyzję o pracy w szkole w sposób nie do końca świadomy, co może, ale niekoniecznie musi, obniżać ich motywację do pracy i utożsamianie się z rolą nauczyciela. Taki wynik nie jest zbyt optymistyczny, ponieważ powoduje istnienie placówek, w których co czwarty nauczyciel jest nauczycielem przypadkowym. Może to wpływać negatywnie na obraz polskiej kadry pedagogicznej. Często bowiem ludzie, którzy podjęli pracę w szkole z pobudek innych niż rzeczywista pasja i chęć działania w obszarze szkolnictwa, nie potrafią odnaleźć się w rzeczywistości szkolnej. Ich praca, którą

Wykres 1. Czynniki mające decydujący wpływ na wybór zawodu nauczyciela (w %)



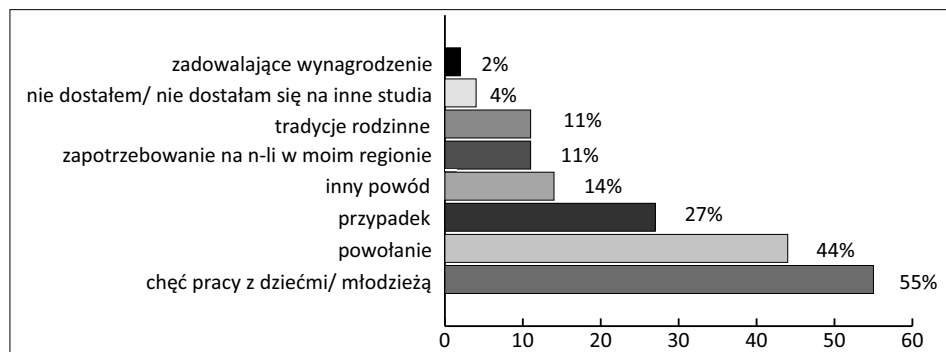
Źródło: Źródło: Na podstawie wyników badań J. Zowczaka zaprezentowanych na Międzynarodowej Konferencji Naukowej – Kreowanie Tożsamości Szkoły – Historia – Teraźniejszość – Przyszłość i zaprezentowanych w artykule Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego w warunkach polskiej transformacji – perspektywa socjologiczna [dok. elektr.] <http://www.klosiedlce.pl/userfiles/image/dyrekcja/publikacje/motywy%20wyboru.pdf> [odczyt: 15.12.2010]

traktują jako karę, a nie zajęcie mogące zapewnić poczucie samospełnienia i satysfakcji, przynosi więcej szkody niż pożytku.

Nieco inny obraz polskiego nauczyciela dają badania przeprowadzone przez portal pracuj.pl pięć lat później – respondentów zapytano między innymi o motywy wyboru zawodu (*Nauczyciel – satysfakcja gwarantowana...* 2011)². Jak wynika z ankiety pracuj.pl, na decyzję o wyborze zawodu nauczyciela składa się kilka czynników, z czego najważniejsze są powody pozafinansowe, takie jak: chęć pracy z dziećmi i młodzieżą (55% odpowiedzi), powołanie do zawodu (44%) czy tradycje rodzinne (11%). Ponadto co dziesiąty nauczyciel trafił do szkoły z powodu wakatów, zareagował na potrzeby rynku pracy. Niestety ponad 25% ankietowanych przyznało, że zostało nauczycielami przez przypadek. Tak duży wskaźnik może powodować pewną frustrację u czytelnika, gdy ten uzmysłowi sobie, że co czwarty pedagog to pedagog z przypadku. Bardzo często osoba, która kompletnie nie nadaje się do inspirowania młodego człowieka do nauki i pracy trafia do szkoły... Nauczyciel bo-

² W badaniach przeprowadzanych przez portal pracuj.pl ankietowani, odpowiadając na pytanie o motywy podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, mogli wskazać więcej niż jeden czynnik motywujący.

Wykres 2. Deklarowane motywy wyboru profesji nauczycielskiej



Źródło: na podstawie wyników badań portalu pracuj.pl.

wiem ma ogromną moc wywoływania w uczniach przekonania o własnych możliwościach, sprawstwie, rozwijania poczucia ich pewności siebie (Kurczek 2010: 51). Jednak jeśli owa moc trafia w niepowołane ręce, to w uczniach nie jest rozwijana pasja do nauki, nie są oni inspirowani do samodzielnej, twórczej pracy – są demotywowani.

Jak wynika z Wykresu 2, większość nauczycieli to ludzie, którzy świadomie wybrali swój zawód, zatem prawdopodobieństwo ich efektywnej pracy i faktycznego utożsamienia się z zawodem jest duże. Niestety niepokoić może fakt, że do pracy w szkole trafiają też ludzie, którzy wybierając taką a nie inną pracę, nie zrobili tego całkiem świadomie. Oczywiście nie można zakładać, że każda z tych osób jest całkiem przypadkowo pedagogiem, bowiem często jest tak, że nawet jeśli ktoś na początku swej kariery nie utożsamia się ze swym zawodem, później staje się mistrzem w swym fachu. Oby tylko to „później” nie trwało zbyt długo, a poczucie nie do końca przemyślanego wyboru zawodu nie było powodem frustracji czy nawet wypalenia zawodowego.

Motywacja dyrektorów szkół

Przedstawię teraz wyniki badań z zakresu *Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym: paradygmaty i praktyka w instytucjach edukacyjnych*. Badanie zostało przeprowadzone wiosną 2010 roku. Wzięło w nim udział 99 dyrektorów szkół, będących również pedagogami: szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich, mieszczących się w województwach: małopolskim, świętokrzyskim i podkarpackim. Zostali oni poproszeni między innymi o odpowiedź na pytanie o motywę, którymi kierowali się, wybierając taką a nie inną profesję. Respondentów zapytano o to, co skłoniło ich do podjęcia studiów i rozpoczęcia pracy w szkole. Mogli oni wskazać

więcej niż jeden czynnik. Motywy, którymi kierowali się badani, były bardzo różne. Nie każdy u progu swej dorosłości widział się w roli nauczyciela. Nie każdy marzył o pracy z dziećmi. Znaczna część badanych zupełnie nie wiązała swej przyszłości z zawodem pedagoga, a często nawet wskazywała pracę nauczyciela jako ostatnią profesję, jaką mogłaby wykonywać.

Pewną trudność w analizie danych sprawiał fakt, że nie każdy z badanych dyrektorów miał sprecyzowaną odpowiedź na pytanie, jakie motywy kierowały nim przy wyborze zawodu. Trudno określić, czy jest to efektem braku refleksji nad swoim życiem zawodowym, braku rzeczywistego utożsamienia się ze swym zawodem czy też próbą uniknięcia odpowiedzi na to pytanie. Dodatkowo niektóre odpowiedzi respondentów, ich motywy wyboru, nachodziły na siebie. Wskazywali oni kilka motywów, które były bardzo podobne i brak było między nimi wyraźnej granicy. Sytuację taką ilustruje przykład motywu „sympatia do dzieci” i „powołanie”. Większość dyrektorów bowiem odczuwających powołanie do zawodu jako czynnik motywujący ich do pracy w szkole wskazali także sympatię do dzieci. Myślę, że jest to całkowicie uzasadnione, bowiem powołanie do zawodu pedagoga jest ściśle związane z odczuwaniem sympatii do młodych ludzi. Prawdziwy nauczyciel, obcując z młodym człowiekiem, by móc otwierać przed nim okno na świat, musi darzyć go szacunkiem i sympatią.

Na potrzeby przedstawienia wyników motywów wyboru zawodu nauczyciela proponuję następującą kategoryzację odpowiedzi:

- powołanie;
- sympatia do dzieci;
- wpływ własnych nauczycieli i dobre wspomnienia szkolne;
- tradycje rodzinne;
- zainteresowanie nauczanym przedmiotem;
- inne motywy;
- splot różnych okoliczności;
- propozycja pracy w szkole, wolny wakat;
- względy socjalno-bytowe;
- niedostanie się na wymarzony kierunek lub brak możliwości kontynuowania kariery naukowej.

Przedstawienie wyników

Powołanie

Każdy z nas, chodząc do szkoły, chciał, by uczyli go nauczyciele z powołania – nauczyciele, którzy doskonale odnajdują się w roli inspiratorów i przewodników młodych osób, którzy umieją skłonić ich do myślenia i zachęcić do wysiłku. Niestety nie każdemu było to dane. Można pokusić się o stwierdzenie, że wynika to z faktu,

że nie każdy pedagog wybrał swój zawód zgodnie z własnymi przekonaniem, zainteresowaniami.

Przeprowadzone przez nas badania wykazują, że 40% respondentów podjęło decyzję o wyborze pracy nauczyciela, bowiem czuło powołanie do pracy z młodzieżą, chciało dzielić się wiedzą z młodymi ludźmi i mieć wpływ na ich rozwój. Dodatkowo co czwarty dyrektor, którego motywem wyboru było powołanie, przyznał, że o pracy w szkole marzył od dziecka, lubił bawić się w szkołę i pomagać koleżankom i kolegom w nauce. Jedna z badanych dyrektorek stwierdziła, że widzi swoją profesję jako wypełnianie pewnej misji, bo praca nauczyciela to nie zawód, to „ogromne zaangażowanie całego siebie w tę pracę... wspomaganie, przede wszystkim współpraca z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku”. Nauczyciel z powołania przyznaje: „zawsze mi się podobała ta praca”, „przekazywanie kawałka siebie innym” i „nie wyobrażałem sobie innej pracy”, „zawód dla mnie – był jeden zawód, który uważałam, że mogę wykonywać, to zawód nauczyciela”. Po kilku czy kilkunastu latach nadal czuje motywację i chęć do pracy, co potwierdzają słowa: „nie było dnia, że bym powiedziała, że nie chce mi się iść do pracy”, „ta szkoła to całe moje życie”, „bardzo lubię to co robię i nie wyobrażam sobie innej pracy”. Powołanie znalazło się na pierwszym miejscu determinantów wyboru profesji. Jednak ideałem byłoby, gdyby każdy nauczyciel wybierał swą drogę zawodową, kierując się wewnętrznym przeczuciem, że szkoła to jego miejsce i że naprawdę chce pracować z dziećmi i młodzieżą. Zapewne spowodowałoby to wzrost efektywności pracy nauczycieli i wyeliminowało sytuację, kiedy pedagogzy z przypadku, zamiast motywować i zachęcać do rozwoju, demotywują młodzież i zniechęcają do nauki.

Sympatia do dzieci

Drugim istotnym czynnikiem podjęcia pracy w szkole okazała się sympatia do dzieci, którą zadeklarowało 32% badanych dyrektorów. Aż w 19 przypadkach powołaniu towarzyszyła sympatia do dzieci, dobry kontakt z nimi i chęć pracy z „żywym materiałem”. Nie dziwi taka kolej rzeczy, bowiem nie od dziś wiadomo, że prawdziwe powołanie do zawodu nauczyciela ma jedynie ten człowiek, który prócz chęci i umiejętności kształtowania młodych ludzi ma także wrodzone podejście do nich, a także darzy ich sympatią.

Wpływ własnych nauczycieli i dobre wspomnienia szkolne

Chęć podjęcia pracy nauczyciela budziła się u naszych respondentów nieraz samoczynnie, ale często była także efektem dobrych doświadczeń ze szkoły czy tradycji rodzinnych. Prawie 14% badanych dyrektorów stwierdziło, że nauczyciele, którzy ich uczyli, zarazili ich miłością do szkoły i chęcią pracy w niej. „Niektórzy byli wielkimi autorytetami, dlatego mam wielokierunkowe zainteresowania... Ota czali mnie ludzie ciepłi i umożliwiali mi mnóstwo rzeczy, szkoła doceniała wartość kształcenia”, komentuje swój wybór jedna z dyrektorek. Ciekawy jest też przypadek

innego dyrektora, który pod wpływem złych nauczycieli wybrał profesję nauczycielską. Swą decyzję tłumaczył następująco: „denerwowało mnie podejście niektórych nauczycieli do uczniów, znaczy takie podejście albo zbyt poufałe, albo zbyt takie traktowanie ucznia jako przedmiotu... powiedziałem sobie szczerze, że gdybym był nauczycielem, nigdy bym tak nie postępował”. W tej sytuacji respondent chciał dokonać pewnych zmian w szkole, chciał być takim nauczycielem, z jakim nie zetknął się w szkole. Czuł, że jego szkolna rzeczywistość znacznie odbiegała od normy. Środowisko, w jakim młody człowiek dorasta, formuje jego charakter i determinuje przyszłość. Osoby, które młody człowiek podziwia, będąc na danym etapie swojego rozwoju, często go inspirują. Najpierw są to rodzice, potem nauczyciele, a w okresie późniejszym różni idole. Często te młodzieńcze fascynacje kształtują wybory zawodowe młodzieży.

Tradycje rodzinne

Wspomniałam, że na wybór ścieżek życiowych często wpływa rodzina. W przypadku naszych respondentów tylko 10% z nich zadeklarowało, iż tradycje rodzinne skłoniły ich do wybrania profesji nauczyciela. Fakt ten łamie stereotyp, że dzieci nauczycieli zostają nauczycielami. Jest tak, ponieważ często widząc, ile pracy kosztuje ich rodziców rzetelne wykonywanie obowiązków związanych z prowadzeniem zajęć, skutecznie zniechęcają do wiązania swej przyszłości z pracą w szkole. Jednak jeśli ich rodzice są nauczycielami z pasją, i oprócz tych wielu godzin spędzanych na przygotowywaniu lekcji i poprawianiu kartkówki dzieci widzą także ich satysfakcję i radość z pracy w szkole, wówczas kontynuują tradycje rodzinne. Jedna z dyrekterek wyznaje: „pochodzę z rodziny nauczycielskiej, moja mama była też dyrektorem szkoły i wychowywałam się w szkole... całe moje życie było związane ze szkołą... wzrastałam w środowisku nauczycielskim”. Z wypowiedzi tej wynika, że w ogromnym stopniu identyfikuje się ona ze swym zawodem.

Zainteresowanie nauczonym przedmiotem

Na identyfikację z zawodem wpływa także zainteresowanie przedmiotem, którego uczy dany nauczyciel, i ten właśnie czynnik motywujący do pracy w szkole zadeklarowało 14% respondentów. Jest to niski odsetek, który zapewne wpływa na fakt, że w szkołach mało jest pasjonatów, którzy są naprawdę zorientowani w tematyce przedmiotu, którego uczą. Często jest tak, że nauczyciel uczy czegoś nie dlatego, że stanowi to przedmiot jego fascynacji, ale z powodu wakatów w szkole. Wśród naszych respondentów byli tacy, którzy wybór zawodu nauczyciela postrzegali jako możliwość dalszego rozwijania swoich zainteresowań związanych z historią czy przykładowo z geografią. Postanowili więc wykorzystać tę szansę i połączyć przyjemne z pożytecznym: z jednej strony pogłębiać swoją wiedzę związaną z daną dziedziną nauki, z drugiej zaś przekazywać ją młodszemu pokoleniom.

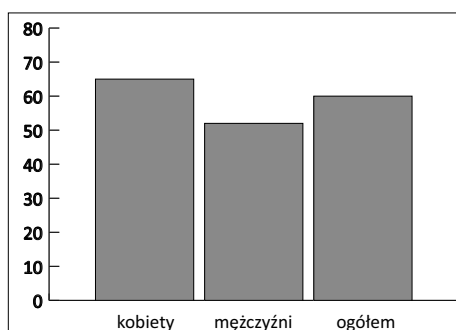
Następna grupa motywów, jakimi kierowali się badani przez nas dyrektorzy, wybierając zawód nauczyciela, została określona przez mnie jako „inne” (14% odpowiedzi). Do najciekawszych odpowiedzi możemy zaliczyć chęć pracy w szkole spowodowaną chęcią bycia młodym dzięki obcowaniu z młodymi ludźmi, chęć wykorzystania możliwości podjęcia pracy, jakie stwarzały uzyskane podczas studiów „przy okazji” kwalifikacje pedagogiczne czy chęć rozwoju. Dwóch respondentów podjęło pracę w szkole z powodu jej prestiżu społecznego, chęci podniesienia swojego statusu. Odpowiedzi te sugerują, że są to starsi dyrektorzy. Niegdyś zawód nauczyciela cieszył się ogromnym szacunkiem, obecnie jest nieco inaczej, jednak mimo to wiele osób trafia na studia pedagogiczne, świadomie lub też nie.

Splot różnych okoliczności

Przypadkowi nauczyciele, czyli ci, których meandry losu zaprowadziły do szkoły, nie stanowią dużej grupy badanych. W przypadku co siódmego ankietowanego o wyborze kariery zawodowej zdecydował splot różnych wydarzeń, i badany nie jest w stanie stwierdzić, dlaczego został pedagogiem. Większość z nich jednak deklaruje, iż pomimo tego, że trafiła do zawodu przypadkowo, jest zadowolona z pracy i nie chce jej zmieniać. „Nie myślałem o tym. Miałem robić coś zupełnie innego... ale zacząłem pracę w szkole. Muszę powiedzieć, że nie żałuję” – wyjaśnia jeden z dyrektorów. W życiu różnie się układa i często jest tak, że ci, którzy na początku swojej kariery zawodowej nie czuli powołania do pracy w szkole, potem stali się wzorowymi pedagogami, a ci, którym się wydawało, że są stworzeni do pracy w szkole, wcale tak świetnie sobie w niej nie radzą. O tym, że do szkoły trafiają różni ludzie, świadczyć może fakt, że wśród przebadanych przez nas dyrektorów znaleźli się: były żołnierz, dwie niespełnione lekarki, prawnik, dwóch ekonomistów i inżynierów, były pedagog resocjalizacyjny, psycholog, instruktor jazdy, pracownik sanatorium, podróżnik-fotograf. Ta różnorodność świadczyć może o tym, że szkoła przyciąga osoby z różnych światów. Jeśli osoby te będą posiadały odpowiednie predyspozycje zawodowe, uczniowie będą mogli bardzo na tym bardzo zyskać, bowiem poznają dzięki nim świat z różnych perspektyw. Fakt, czy nauczyciel wybrał swój zawód świadomie czy też nie, do końca nie warunkuje tego, czy w okresie późniejszym będzie usatysfakcjonowany z pracy czy też nie. Nasze badania potwierdziły, że w większości przypadków nauczyciele, którzy byli przypadkowi, później deklarowali, że bardzo lubią swą pracę i nie zamieniliby jej na żadną inną. W wywiadzie nie pytaliśmy wprost o to, czy dany dyrektor jest zadowolony z wyboru zawodu czy też nie, jednak odpowiadając na pytanie o motywy wyboru pracy, 61% z nich podkreślało, że kocha swoją pracę i czuje, że jest na właściwym miejscu³.

³ Zachęcam do zapoznania się z wynikami badań na temat nauczycieli przeprowadzonych przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego i porównania ich wynikami badań zaprezentowanych

Wykres 3. Odsetek dyrektorów deklarujących satysfakcję z wyboru profesji nauczyciela



Źródło: opracowanie własne.

Propozycja pracy w szkole, wolny wakat

Wśród badanych dyrektorów znaleźli się również tacy, którzy trafili do szkoły, bo akurat był wolny wakat (6%). „Nigdy nie myślałem, że będę nauczycielem, a tym bardziej dyrektorem... Do szkoły ściągnął mnie dyrektor ze szkoły podstawowej w moim mieście, ja się broniłem rękami i nogami – potem – praca z młodzieżą mi przynosiła satysfakcję, bo zacząłem obserwować, że szybko można coś z nimi zrobić, pokazując pewne możliwości, poprzez własny przykład... To jest fajne, gdy można tak patrzeć jak się człowiek rozwija” – relacjonuje jeden z dyrektorów.

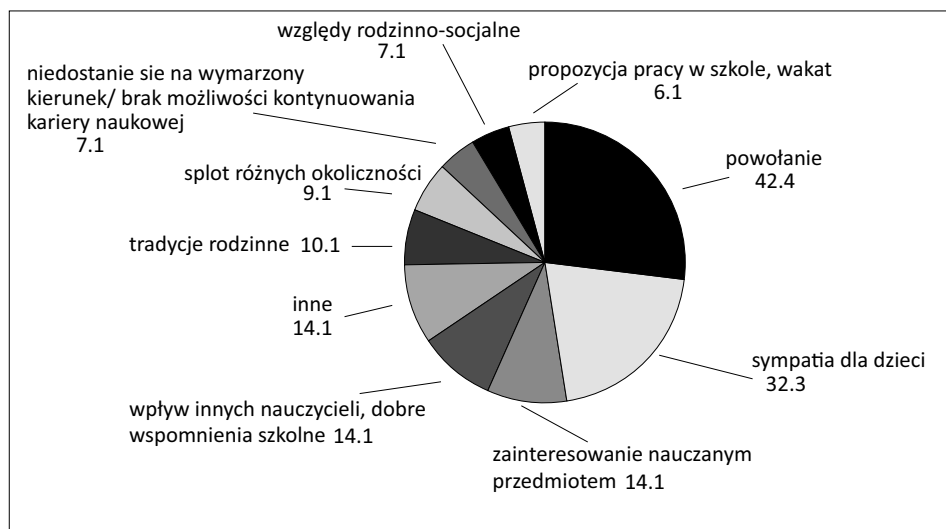
Niedostanie się na wymarzony kierunek lub brak możliwości kontynuowania kariery naukowej

Studia pedagogiczne i praca w szkole są także pewną alternatywą dla osób, które nie dostały się na wymarzony kierunek lub też nie miały możliwości kontynuowania kariery naukowej. Takie motywy wyboru zawodu pedagoga wskazało 7% dyrektorów. Interesujący wydaje się przypadek jednej z dyrekterek, która tak tłumaczyła swój wybór: „Postanowiłam wybrać się na cybernetykę na Akademię Ekonomiczną. Chodziłam na kursy przygotowawcze do Krakowa i dzień wcześniej byłam na takiej przepysznej dyskotekce, że zasnęłam i na egzamin nie pojechałam. Więc przepadła moja cybernetyka i był problem, co dalej. I w ten sposób zostałam nauczycielem... raczej nigdy nie zakładałam, że będę nauczycielem...”

Do tego trzeba mieć powołanie, może u mnie było, tylko ujawniło się później”.

w artykule. Umożliwi to spojrzenie na zawód nauczyciela z szerszej perspektywy. Wyniki badań przeprowadzonych przez ZBN PTS znaleźć można w Portalu Głos Nauczyciela w artykule *Między misją a profesjonalizmem*, <http://archiwalna.glos.pl/arch.php?idg=45&id=100527> (dostęp: 21.02.2011).

Wykres 4. Czynniki mające decydujący wpływ na wybór zawodu pedagoga (w %)



Źródło: opracowanie własne

Względy socjalno-rodzinne

Ostatnią grupę respondentów stanowią ci, których motywów wyboru zawodu pedagoga zaklasyfikowałam do kategorii względy socjalno-rodzinne (6% odpowiedzi). Są to osoby, które wybór profesji nauczycielskiej tłumaczyły argumentami: „jedyna praca, którą można było bez problemu znaleźć, to była praca w szkole”; po maturze, bez studiów łatwo było znaleźć pracę w szkole, perspektywa posiadania dzieci i czasu dla nich, jaki się będzie miało, dzięki pracy nauczyciela. Argumenty respondentów w czasach współczesnych nie miałyby racji bytu. Obecnie poprzeczka młodym nauczycielom jest stawiana wysoko i do szkoły wcale nie tak łatwo się dostać. Potencjalnych nauczycieli jest zdecydowanie więcej niż miejsc w szkołach. Ponadto czynnik „czasowy” wcale nie jest tak oczywisty. Dawniej praca nauczyciela wyglądała inaczej. Bardzo często jego edukacja kończyła się z chwilą ukończenia studiów czy też w niektórych przypadkach – szkoły średniej. Nie doksztalał się, nie doskonalił i faktycznie często jego praca ograniczała się do prowadzenia lekcji, poprawiania sprawdzianów i innych czynności związanych z pracą w szkole. Teraz jest inaczej – weszliśmy w fazę społeczeństwa wiedzy, a to wymusza na nauczycielach konieczność uczenia się przez całe życie i powoduje, że etat nauczyciela to wcale nie, jakby się mogło niektórym wydawać, dwudziestogodzinne pensum, ale często czterdziestogodzinny etat⁴. Dodatkowo wyobrażenie młodych ludzi na

⁴ Jak donosi „Dziennik Zachodni”, w 2011 roku zostaną przeprowadzone badania mające na celu wyliczenie faktycznego czasu pracy nauczyciela, za: K. Piotrowiak, *Ile godzin naprawdę pracują na-*

temat pracy w szkole znacznie odbiega od rzeczywistości i jest weryfikowane dopiero w momencie, kiedy rozpoczną oni swą pedagogiczną karierę. Oczywiście ktoś mógłby podnieść argumenty w stylu: „ale przecież nauczyciele mają długie wakacje, ferie...”, tylko czy taka osoba z zewnątrz będzie zdawała sobie sprawę z tego, jak wyczerpująca jest praca nauczyciela i jak niezbędny jest mu czas wakacji do regeneracji sił, by po wakacjach efektywnie uczyć? Sądzę, że nie.

Podsumowanie

Jak wynika z zaprezentowanych wyników badań, praca w szkole przyciąga różnych ludzi kierujących się różnymi motywami. Często ich motywacje wyboru zawodu nie są dość wyraźne, nachodzą na siebie. Powoduje to pewne trudności w analizie danych. Problem w odpowiedzi na pytanie o powody wyboru pracy w szkole może wynikać z braku refleksji nad własnym życiem zawodowym. Może też być spowodowany tym, iż decyzja o wyborze zawodu nie była do końca świadoma, podjęta pod wpływem nastroju, chwili, przypadku, mody czy też innych powodów. Mówiąc o tym, czy wybór ścieżki zawodowej był świadomy, czy też nie, należy odpowiedzieć na pytanie – czym jest świadomy wybór? Czy jest istotny? Czy wpływa na jakość pracy?

Świadomy wybór to wybór będący wynikiem czyjejś woli, podejmowany w sposób celowy, przemyślany, nieprzypadkowy. To wybór będący wynikiem podjęcia decyzji przy uwzględnieniu wszystkich okoliczności. Myślę, że człowiek świadomie wybierający swą przyszłą profesję dokładnie analizuje swe predyspozycje, umiejętności i cechy charakteru oraz sprawdza, czy są one pożądane z punktu widzenia danego zawodu. Fakt, czy decyzja o wyborze studiów pedagogicznych była świadoma czy też nie, wpływa na późniejszą samoświadomość nauczyciela, jego identyfikację z zawodem, a także jakość pracy. Każdy człowiek, wybierając pracę w szkole, winien zastanowić się, kim jest nauczyciel i jaką rolę odgrywa w społeczeństwie, oraz odpowiedzieć sobie na pytanie: jakim nauczycielem ja chcę być i dlaczego? Moim zdaniem to pierwszy krok w dążeniu do bycia prawdziwym pedagogiem. Świadomość decyzji wyboru zawodu wpływa także na to, czy dany człowiek odnajdzie się w zawodzie. Niestety często ludzie wybierając zawód, robią to nie do końca świadomie, nie uwzględniając wszystkich „za” i „przeciw”, mają nadzieję, że „jakoś to będzie”. Zaczynają pracę tam, gdzie akurat jest miejsce, lub kierują się innymi czynnikami, okolicznościami. Później faktycznie jedni zaczynają utożsamiać się ze swoją rolą zawodową, stają się fantastycznymi fachowcami w wychowaniu i kształceniu młodych ludzi, lecz inni, załamani brakiem społecznego prestiżu zawodu nauczyciela, niskimi zarobkami, biurokracją i innymi czynnikami, zaczynają żałować decyzji o podjęciu pracy w szkole. Powoli gaśnie ich chęć do pracy, jednak dzień po

uczyciele, http://media.wp.pl/kat,1022943,wid,12817375,wiadomosc.html?ticaid=1bd57&_ticrsn=3 (dostęp: 10.02.2011).

dniu, odrywając kolejną kartkę z kalendarza, starają się jakoś funkcjonować. Natomiast reszta uświadamia sobie, że szkoła to nie miejsce dla nich, bo nie mogą w niej realizować się zawodowo i rozwijać swych pasji. Sytuacja taka prowadzić może do frustracji, a nawet wypalenia zawodowego.

Przeprowadzone badania wskazują jednak, że zdecydowana większość dyrektorów podjęła pracę w szkole zgodnie z własnymi zainteresowaniami i aspiracjami zawodowymi. Fakt ten napawa optymizmem, bowiem jak dowodzą badania, w szkole pracują ludzie z pasją, ludzie którzy kochają dzieci i są zadowoleni ze swego wyboru drogi zawodowej. Wybór zawodu zgodnie z własnymi aspiracjami korzystnie wpływa na późniejszą pracę w szkole.

Wśród badanych były też osoby przypadkowe, które nie do końca świadomie znalazły się w szkole. Jednak zdecydowana większość owych „przypadkowych” pedagogów świetnie odnalazła się w roli nauczyciela, a później dyrektora, i nie żałuje, że zdecydowała się na pracę w szkole. Zastanawiać może jednak fakt, dlaczego pozostała część nauczycieli nie poprzestała na pracy pedagogów, ale została dyrektorami, którzy nie odczuwają satysfakcji z pracy w szkole, a często traktują ją jak przysłowiową orkę na ugorze. Myślę, że można pokusić się o stwierdzenie, że dyrektorzy ci to często dyrektorzy tych szkół, w których wyniki uczniów są słabe, a nauczyciele niewystarczająco zmotywowani do pracy.

Kolejnym wnioskiem płynącym z badań jest fakt, że w przypadku prawie połowy respondentów (48% badanych dyrektorów) ich chęć bycia nauczycielem wynikała z kilku powodów równocześnie. Spowodowane jest to faktem, że człowiek, żyjąc w społeczeństwie, jest pobudzany zewsząd różnymi bodźcami. Świat nie jest czarno-biały, ale raczej pełen szarości. Człowiek rzadko podejmuje decyzję z jednego powodu; często jego wybory są sumą wyborów wypadkowych. W przypadku wyboru studiów czy też innych wyborów, które mogą wpłynąć na całe jego życie, analizuje wszystkie plusy i minusy za wyborem danej opcji i wybiera to, co jest z jego punktu widzenia najkorzystniejsze. Oczywiście coś, co dla jednej osoby jest najlepszym wyborem, dla innej może być wyborem najgorszym. Nie zawsze też coś, co w danym momencie wybierającemu wydaje się najlepszym rozwiązaniem, pozostaje nim później.

Badania pokazały jednak, że istnieją także ludzie (52% respondentów), o których wyborach zawodowych zdecydował tylko jeden zdecydowany argument (najczęściej chęć pracy z dziećmi, powołanie, sympatia do młodych ludzi lub chęć kontynuowania tradycji rodzinnej). W tym miejscu należy jednak zastanowić się nad tym, czym jest powołanie i czy stan odczuwany przez młodych ludzi, nazywany przez nich powołaniem do pracy, rzeczywiście nim jest. Według *Słownika PWN* – powołanie to zdolność i zamiłowanie do czegoś; przeświadczenie osoby o tym, że wybrany zawód, droga życiowa są dla niej najważniejsze (Portal Sjp.pwn.pl 2011). Uważam, że w przypadku pracy nauczyciela powołanie to nie tylko przeświadczenie o tym, że to zawód dla mnie, ale także głęboka analiza nad istotą tego zawodu, niezbędnymi umiejętnościami i predyspozycjami do jego wykonywania, a także cechami charakteru, które są niezbędne z punktu widzenia efektywnego

uczenia dzieci i bycia dobrym pedagogiem. Sądzę, że to także próba odpowiedzi na pytanie, kim jest dobry pedagog. Pytanie tylko, czy kilkunastoletni człowiek snuje rozważania na ten temat i czy odczuwane przez niego powołanie jest powołaniem naprawdę, czy tylko próbą znalezienia miejsca dla siebie?

Próba odpowiedzi na te pytania jest niezwykle trudna, gdyż każdy człowiek inaczej postrzega świat i inaczej rozumie pojęcia takie jak na przykład powołanie. Niełatwo też jest powiedzieć, czy zawód nauczyciela jest powołaniem, świadomą decyzją czy koniecznością. Mam jednak nadzieję, że artykuł ten zachęci do refleksji nad zawodem nauczyciela, zaś polskich pedagogów skłoni do zastanowienia się nad własną motywacją wyboru pracy w szkole, a także stopniem identyfikacji z wybranym przez siebie zawodem. Myślę, że każda okazja do refleksji nad własną pracą i rolą odgrywaną w społeczeństwie jest dobra, wpływać może bowiem korzystnie na podniesienie jakości pracy.

Joanna Borowska – absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ukończyła studia magisterskie na kierunku: Zarządzanie w sektorze publicznym, specjalność: Zarządzanie w oświacie, a także kurs pedagogiczny w ramach Studium Pedagogicznego UJ. Podczas studiów angażowała się w różne inicjatywy i projekty edukacyjne związane ze swoimi zainteresowaniami. Między innymi brała udział w projekcie badawczym „Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym”, zainicjonowanym przez pracowników Instytutu Spraw Publicznych UJ, pracowała przy organizacji i obsłudze konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji” (Kraków 2011), a także VIII Ogólnopolskiej Konferencji Kadry Kierowniczej Oświaty, OSKKO. Dodatkowo współpracowała z DGA Pracownią Badań Społecznych jako badacz w ogólnopolskim badaniu „Sytuacja organizacji pozarządowych w Polsce w 2010 r.” Ponadto ukończyła Erasmus Intensive Programme – *Leadership for Democratic Citizenship in European Schools* (Universidad de Murcia, Hiszpania). Jest autorką pracy magisterskiej pt. „Narzędzia motywacyjne stosowane w polskich szkołach. Motywacja według nauczycieli i dyrektorów”.

Bibliografia

- Drózdź, A. (2004). *Etyka nauczycieli*, w: A. Rumiński (red.), *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kawka, Z. (1998). *Między misją a frustracją*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kobyliński, W. (1994). *Podstawy organizacji i kierowania w oświacie*. Radom: Wydawnictwo MCNEMT.
- Kruczyńska, A. (2011). *Aspiracje zawodowe młodzieży jako czynniki motywujące wybór zawodu (2002)*, <http://www.ekonomicznie.pl/strefa.php?strefa=studenta&art=181> (dostęp: 14.02.2011).
- Kurczek, K. (2010). *Być nauczycielem*, „Bliżej przedszkola”, nr 10.

- Lortie, D.C. (2003). *Schoolteacher. A social Study* (2002), w: G. Mazurkiewicz, *Odcienie szarości. Nauczyciele – doświadczenia i postawy wobec zawodu. Raport z badań*. Zabrze: ZSO nr 5, II LO
- Nauczyciel – satysfakcja gwarantowana i brak pieniędzy*, za: <http://www.pracuj.pl/praca-sektor-publiczny-nauczyciel-satysfakcja-gwarantowana-i-brak-pieniedzy.htm#top> (dostęp: 15.01.2011).
- Portal Sjp.pwn.pl, hasło powołanie (dostęp: 03.05.2011).
- Rusiecki, J. (2011). *Motywy wyboru zawodu*, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/styczen,125/motywy_wyboru_zawodu,544.html (dostęp: 10.01.2011).
- Zowczak, J. (2010). *Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego w warunkach polskiej transformacji – perspektywa socjologiczna*, <http://www.klosiedlce.pl/userfiles/image/dyrekcja/publikacje/motywy%20wyboru.pdf> (dostęp: 15.12.2010).

Funkcja szkoły w społeczeństwie

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty

Najważniejsze funkcje szkoły a teorie opisujące jej związek ze społeczeństwem

Jaką funkcję w społeczeństwie pełni szkoła? Jak jest postrzegana i jakie są jej zadania? Chciałabym zastanowić się, jak funkcje szkoły w społeczeństwie postrzegają dyrektorzy szkół. Na początku jednak przyjrzymy się, które funkcje szkoły są najważniejsze i jak wpisują się one w nurty wyjaśniające związek między szkołą a społeczeństwem. Istnieje wiele teorii opisujących związek między szkołą a społeczeństwem. Wybrałam trzy szkoły myślenia przedstawione przez Waltera Feinberga i Jonasa F. Soltisa: funkcjonalizm, teoria konfliktowa (marksizm) oraz podejście interpretacyjne.

Możemy wyróżnić cztery najważniejsze funkcje, czyli: kształcenie (opanowanie wiedzy), socjalizację, rozwój indywidualny oraz przygotowanie do zmian w społeczeństwie.

Kształcenie to zdobywanie i opanowywanie wiedzy jako wartości samej w sobie, ale również jako czynnika odgrywającego szczególną rolę w ludzkim życiu. Postrzegane jest również jako proces zdobywania nowych umiejętności bądź doświadczeń pomagających zrozumieć otaczający świat. Poprzez kształcenie człowiek zdobywa wiedzę i uczy się wspólnego kodu, dzięki któremu może porozumiewać się z innymi, który otwiera drogę i pozwala prawidłowo funkcjonować w rzeczywistości.

Socjalizacja to proces rozwoju osobowości, zachodzący poprzez relacje ze środowiskiem społecznym, socjalnym i materialnym. Proces, w którym człowiek staje

się podmiotem zdolnym do działania społecznego (Tillmann 2006: 6), poprzez który uczy się systemu wartości, norm i zasad obowiązujących w danej społeczności po to, aby dostosować się do otaczającej go rzeczywistości. Dzięki edukacji człowiek przygotowuje się do życia w społeczeństwie, do spełniania obowiązków wobec innych (służba ojczyźnie, społeczeństwu, rodzinie, dobre wychowanie, przestrzeganie reguł), do odnalezienia się na rynku pracy i zapewnienia sobie odpowiedniej pozycji społecznej.

Rozwój indywidualny jest postrzegany jako jedna z największych wartości. Każdy człowiek powinien mieć możliwość rozwijania własnych talentów i zdolności. Zadaniem szkoły jest zapewnienie warunków do rozwoju dziecka i jego osobowości. Szkoła może je realizować poprzez stosowanie różnorodnych metod pracy, programów nauczania oraz wspieranie osobowości.

Przygotowanie do zmiany społecznej to postrzeganie szkoły jako instytucji przygotowującej do zmieniającej się rzeczywistości. Za najważniejszą sprawę uznaje się konieczność zaakceptowania ciągłych i niełatwych zmian, które niejednokrotnie trudno przewidzieć. Każda sytuacja edukacyjna jest inna, nowa, wymagająca odmiennego podejścia i dopasowania do niej różnych rozwiązań.

Te cztery funkcje wpisują się w trzy szkoły myślenia, o których wspomniałam wcześniej, a mianowicie funkcjonalizm, teorię konfliktową (marksizm) i podejście interpretacyjne (Feinberg, Soltis 2000: 14).

Funkcjonalizm pokazuje, że szkoła służy socjalizowaniu uczniów, czyli przygotowaniu ich do instytucji społecznych, politycznych bądź ekonomicznych. Funkcjonalisci dostrzegają w nim proces „urabiania” jednostek w taki sposób, aby móc je dopasować do obowiązujących w społeczeństwie wymagań. W szkole można dostrzec dwie funkcje: jawną i ukrytą. Funkcja jawna odnosi się do oczywistych i jasnych zadań szkoły. Natomiast funkcja ukryta szkoły jest związana z „produkowaniem” ludzi, którzy myślą i postępują podobnie oraz podzielają te same poglądy (Feinberg, Soltis 2000: 15). Ukryty program szkoły uczy wzorów zachowania, jakie powinna wykazywać jednostka. Buduje dyspozycje psychiczne człowieka do pełnienia określonej roli w społeczeństwie, do przechodzenia od roli ucznia do roli pracownika i obywatela. Ukryty program to wpajanie uczniom czegoś, co nie zostało zaplanowane. Można mówić nie tylko o jednym ukrytym programie, ale o wielu, świadomych lub zupełnie nieświadomych, działających w obrębie szkoły (Janowski 1995: 50–51). Funkcjonalisci porównują społeczne instytucje do części ciała. Każda z nich ma określone zadanie do wykonania i jest niezbędna, aby służyć całości i utrzymać organizm przy życiu (Feinberg, Soltis 2000: 15).

Teoria ta pokazuje, jak należy rozpatrywać poszczególne zdarzenia bądź instytucje społeczne. Aby zatem zrozumieć rolę szkoły, należy najpierw wskazać, jakie spełnia społeczne potrzeby oraz w jaki sposób to czyni. Szkoły są stworzone przede wszystkim po to, aby zapewnić zróżnicowanie ról i formować grupową solidarność. Ważny jest również fakt, że poprzez obowiązkowe szkolnictwo można zagwarantować zmianę nawyków i postaw.

Robert Dreeben pokazuje, że uczniowie uczą się, jak postępować zgodnie z normami politycznymi i gospodarczymi nowoczesnego społeczeństwa. Ucząc się tych norm, człowiek rozwija w sobie psychiczne warunki uczestniczenia w życiu społecznym, zajmowania określonych pozycji i wykorzystywania stwarzanych przez nie możliwości.

Funkcjonalizm głosi, że szkoła jest miejscem, które propaguje zasadę równości szans. Podkreśla się, że o wyborze jednostek do pełnienia pewnych ról oraz do nagradzania decydują cechy osiągnięte (kwalifikacje, umiejętności), a nie przypisane (pochodzenie społeczne, rasa). Zasada ta jest ważna nie tylko z moralnego punktu widzenia, ale jest również zgodna z wymaganiami zachowania politycznej stabilności społeczeństwa (Feinberg, Soltis 2000: 20–25). Głosi, że każdy ma równe szanse na rozwijanie swoich zdolności, a jednostki tak samo zdolne powinny być nagradzane sprawiedliwie i równo. Każdy powinien spodziewać się nagrody za wykonane zadanie bądź osiągnięcie.

Szkoła jest instrumentem, którym posługuje się społeczeństwo, aby sprostać wymaganiom, jakie nakłada sfera polityczna, społeczna i ekonomiczna. Jest potrzebna do nauczania zachowań zgodnych z zasadami demokracji i poszanowania różnic (Feinberg, Soltis 2000: 28).

Teoria marksistowska (teoria konfliktu) uznaje, że siłą napędową rozwoju i integracji społecznej jest walka o pozycję i władzę między różnymi grupami społecznymi. Dużą rolę w tym procesie odgrywa szkoła. Jest miejscem służącym uprzywilejowanej grupie, gdyż to ona umożliwia społeczną reprodukcję politycznego i ekonomicznego *status quo*. Czyniąc pozory obiektywności i równości szans, stawia na czele grupę uprzywilejowanych ludzi. Szkoły kreują takie postawy i skłonności, które są potrzebne, by mógł funkcjonować system dający władzę uprzywilejowanej klasie. Teoria ta wskazuje, że pomiędzy zamiarem, z jakim podejmowane są konkretne działania, a rezultatem społecznym nie musi istnieć bezpośredni związek. Skoro więc skutki społeczne mogą pojawiać się bez zamiaru, zatem nie ma podstaw do twierdzenia, że są one rezultatem zмовy.

Teoria ta pokazuje, że sposób, w jaki ludzie postrzegają rzeczywistość i o niej myślą, jest ściśle powiązany z typem produkcji dominującym w społeczeństwie. Podstawowe pojęcia, dzięki którym ludzie mogą organizować swój świat etyczny czy intelektualny, można zrozumieć tylko poprzez uznanie ich związku ze stosunkami produkcji w społeczeństwie. Dla marksistów prawda nie jest względna. To, co dana kultura uzna za prawdziwe, jest w niej prawdziwe, a więc zależy od udośćnianych przez dane społeczeństwo pojęć. Dzięki tym pojęciom można myśleć w nowy sposób. Zachęca do łamania ograniczeń w myśleniu i tworzenia na nowo pojęć. Według zwolenników tego podejścia to edukacja zapewni przyswojenie najważniejszych pojęć.

Marksizm zakłada istnienie dwóch sposobów patrzenia na klasy społeczne: obiektywnego, czyli klasa w sobie, oraz subiektywnego, czyli klasa dla siebie. Klasa obiektywnie patrzących to ludzie, którzy pracują, aby zaspokoić swoje potrzeby, ale w ich rękach nie znajdują się środki produkcji. W momencie kiedy klasa ta

uświadomi sobie, że ma wspólne interesy i potrafi wyrazić je w działaniu, staje się klasą subiektywnie patrzących, czyli tych mających świadomość siebie jako klasy. Społeczeństwo może powstrzymać rozwój tej świadomości. Dzieje się to poprzez zjawiska, które nazywane są przez marksistów fałszywą świadomością i hegemonią. Jednostki należące do uprzywilejowanej klasy, wyznające te same wartości, przejawiają fałszywą świadomość. Wartości te są powodem blokowania prawdziwej świadomości klasy. Hegemonia związana jest z wpływaniem na członków klasy poprzez narzucanie im wartości i sposobu myślenia (Feinberg, Soltis 2000: 44–49). Teoria ta podkreśla duże znaczenie podziału społecznego, kładąc nacisk na zagadnienia odnoszące się do nierówności, władzy i walki społecznej. Społeczeństwo jest podzielone na grupy osób starających się realizować własne interesy. Odmienność tych grup i ich interesów sprawia, że istnieje potencjalny konflikt i że pewne grupy mają większą szansę na odniesienie korzyści. W społeczeństwie zawsze istnieje podział na tych, którzy mają władzę, oraz na tych, którzy są jej pozbawieni (Giddens 2004: 41). Szkoła jest miejscem wspomagającym klasy uprzywilejowane, czyli te, które mają władzę, i to właśnie ona podtrzymuje określony porządek rzeczy.

Podejście interpretacyjne cechuje się zupełnie innym spojrzeniem na relację szkoła–społeczeństwo niż poprzednie teorie. Jest to podejście pokazujące, że w różnych kontekstach szkoła odgrywa różne funkcje w społeczeństwie.

Duże znaczenie dla zwolenników tej koncepcji mają ramy kulturowe istniejące w szkole. Przyjmują oni orientację lokalną zamiast globalnej. Zwracają uwagę na to, jak poszczególne osoby rozumieją kontekst społeczny i jak w nim działają. Szkoła jest rozumiana jako miejsce, gdzie wszyscy jej członkowie reagują na panujące w niej reguły gry. Są one rozumiane przez wszystkich. Za swoje zadanie uznają zatem opisywanie tego, co się dzieje w konkretnych przypadkach. Wymaga to interpretacji działania i myślenia ludzi znajdujących się w szkole (Feinberg, Soltis 2000: 76).

Zwolennicy takiego podejścia nie bazują na jednej teorii, dzięki której mogą opisać i wyjaśnić zachodzące zjawiska. Nie istnieją dla nich uniwersalne teorie dążące do wyjaśnienia rzeczywistości społecznej. Interpretatywiści rozumieją opis jako interpretację. Duże znaczenie ma kultura miejsca i w zależności od niej to samo zachowanie będzie inaczej interpretowane. W jednej kulturze dane zachowanie będzie normalnym i właściwie rozumianym, w innej zaś może być niejasne lub wręcz źle interpretowane. Nie można wyznaczać uniwersalnych wzorców dla każdej szkoły, lecz należy odkrywać specyficzne ramy, zgodnie z którymi definiowane są reguły i ich znaczenie. Nie jest wskazane mechaniczne stosowanie reguł czy zasad po to, aby wyjaśnić zachowania społeczne. Należy osobno je interpretować, rozumieć i śledzić rezultaty.

Socjalizować według interpretatywistów to uczyć się, jak zrozumieć zasady gry obowiązujące poszczególne jednostki i całe społeczeństwo oraz jak należy w tej grze uczestniczyć. Jednocześnie socjalizacja nie odpowiada za wszystkie działania społeczeństwa i ich wyniki. Do pewnego stopnia to jednostka sama podejmuje decyzje, do jakiej gry się włączyć i jakich używać środków. Zjawisko interpretowania

jest szczególnie widoczne w sytuacjach, gdy nie mamy jednoznacznej pewności i należy rozstrzygnąć, co dane zjawisko lub rzecz oznaczają. Pojawia się również w zwykłych spostrzeżeniach, które trzeba ocenić. Patrząc na daną sytuację czy rzecz, możemy je interpretować różnie. Każdy proces interpretacji ma dwa znaczące elementy. Pierwszym z nich jest zaangażowanie umysłu – umysł nadaje sens czemuś, sprawia, że coś odczytuje się w określony sposób. Drugim elementem jest przechodzenie od jednego znaczenia do innego, które jest również możliwe (Feinberg, Soltis 2000: 79–81).

Interpretatywiści widzą relację szkoła–społeczeństwo jako rozwój wspólnej społecznej struktury ustalania sensów, a nie jako konflikt czy selekcję (Feinberg, Soltis 2000: 97).

Jak można zauważyć, trzy pierwsze funkcje szkoły, jakie zostały wymienione, a mianowicie kształcenie, socjalizacja i rozwój indywidualny, wpisują się w funkcjonalizm. Przygotowanie do zmiany społecznej jest widoczne w podejściu interpretacyjnym. W teorii konfliktowej nie dostrzegamy takich funkcji, które w pozytywny sposób wpływałyby na uczniów. Fakt ten jednak nie przesądza o tym, że badani dyrektorzy mogą postrzegać szkołę jako instytucję działającą i spełniającą funkcje zgodne z tą teorią.

Proces badawczy

Każda grupa społeczna prawdopodobnie inaczej postrzega miejsce szkoły i jej funkcję w społeczeństwie. Może to zależeć od wielu czynników. Badania, jakie zostały przeprowadzone, miały na celu zebranie opinii dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich. Pytania, jakie zostały im zadane, dotyczyły funkcji szkoły w społeczeństwie i jej wpływu na życie uczniów. Respondenci odpowiadali na następujące pytania:

Jakie jest miejsce szkoły? Jej funkcja? Co jest jej głównym zadaniem?

Czy szkoła może zmienić życie swoich uczniów? Jeśli tak, to w jaki sposób, jeśli nie, to dlaczego nie? Proszę podać jakiś przykład.

Wyniki badań

Analiza wywiadów

Analizując poszczególne pytania, można wyróżnić kilka podstawowych opinii na temat funkcji szkoły. Wiążą się one nierozdzielnie z socjalizacją, rozwojem uczniów, przekazywaniem wiedzy, przygotowywaniem młodego człowieka do życia i tak dalej. Zatem wypowiedzi dyrektorów zostały tak pogrupowane, aby poszczególne działania wpisywały się w określone funkcje. Możemy zauważyć, że zdecydo-

wana większość dyrektorów szkół wskazuje, że najważniejszymi funkcjami szkoły są te, które zostały opisane w Ustawie o systemie oświaty. Są nimi: funkcja wychowawcza, opiekuńcza i dydaktyczna. Jednocześnie kładą nacisk na inne funkcje i zadania, które są dla nich istotne. Przyjrzyjmy się więc bliżej, jak dyrektorzy szkół postrzegają szkołę i jej funkcje w społeczeństwie oraz jak szkoła wpływa na życie swoich uczniów. Przeanalizujemy to, co jest ważne dla dyrektorów, i zastanówmy się, jak wpisuje się to w trzy nurty wyszczególnione przez Feinberga i Soltisa.

Podstawowe funkcje szkoły w społeczeństwie podkreślone przez dyrektorów i wpływ szkoły na życie uczniów

Dyrektorzy wskazują, że miejsce szkoły w społeczeństwie jest bardzo istotne, a jednocześnie zwracają uwagę na to, że funkcje szkoły są złożone. Szkoła przede wszystkim zajmuje się dydaktyką, wychowaniem i opieką, a także sprawami organizacyjnymi, które są związane z zapewnieniem dzieciom bezpieczeństwa. Szkoła ukierunkowuje proces edukacji i określa pewne ramy funkcjonowania. Wytycza działania zmierzające do określonych celów i rozwoju. Analizując odpowiedzi, można zauważyć, że najważniejszymi funkcjami, na jakie wskazywali dyrektorzy, były: socjalizacja, rozwój indywidualny, kształcenie, przygotowanie do zmiany społecznej, minimalizowanie konkurencji wśród uczniów oraz realizacja polityki państwa. Jednocześnie dyrektorów można podzielić na trzy grupy. Pierwsza grupa, zdecydowanie największa, to osoby, które uważają, że szkoła może zmienić życie tych uczniów, którzy widzą potrzebę własnego i społecznego rozwoju. Druga grupa uważa, że szkoła może zmienić życie uczniów, ale pod pewnymi warunkami. Postrzegana jest jako miejsce, gdzie nie tyle zmienia się życie uczniów, ile w pewien sposób wpływa na nich i modyfikuje. Można to osiągnąć poprzez pokazanie kierunku, w jakim człowiek może się rozwijać, oraz poprzez inspirację do zmian. Trzecia grupa, zdecydowanie najmniej liczna, to dyrektorzy, którzy absolutnie wykluczają wpływ szkoły na zmianę życia dziecka. Szkoła nie może zmienić życia uczniów, ponieważ nie istnieją takie możliwości. Dyrektorzy szkół zatem, odpowiadając na pytanie dotyczące funkcji szkoły i wpływu, jaki szkoła odgrywa w życiu młodego człowieka, w różny sposób ją postrzegają. Przyjrzyjmy się bliżej ich argumentom.

Socjalizacja

W wypowiedziach dyrektorów możemy dostrzec, że dla zdecydowanej większości z nich jedną z głównych funkcji szkoły jest socjalizacja. Równocześnie jest ona najczęściej wskazywaną przez dyrektorów funkcją, ponieważ aż 81% badanych dostrzega jej ogromny potencjał.

Dyrektorzy podkreślają, że szkoła jest miejscem, w którym współgra relacja nauczyciele–rodzice, wszystko po to, żeby dziecko miało odpowiednie wzorce postępowania i było właściwie prowadzone. To w szkole uczeń ma kontakt z innymi ludźmi, rozwija więzi interpersonalne i uczy się współpracy. Kontakty te wpływają

na postawę młodego człowieka, powodują, że zaczyna inaczej funkcjonować w społeczeństwie. Nauczyciele nie tylko przekazują wiedzę, ale również uczą tworzenia relacji z innymi, budowania odpowiednich zachowań społecznych oraz rozwiązywania konfliktów. Wcześniej szkoła koncentrowała się na wymierzaniu kar i szukaniu winnych za złamanie obowiązujących zasad. Obecnie skupia się na rozwiązywaniu problemów i uświadamianiu rodziców, jak powinni reagować. Dając inne możliwości, jednocześnie uczą, że należy ponosić odpowiedzialność za swoje czyny, ponieważ surowe kary mają odwrotny skutek. Każdy uczęszczający do szkoły żyje w społeczeństwie i należy dbać o dobre stosunki i współpracę. Poprzez takie działania szkoła wspomaga rodziców w wychowaniu dziecka, pokazuje wartości, jakimi powinien się kierować w życiu młody człowiek. Działa też na rzecz środowiska, ucząc dzieci odpowiedzialnej postawy, zachowań, w pewnym sensie kształtowania ich własnej osobowości, prezentowania odpowiednich postaw patriotycznych i obywatelskich oraz radzenia sobie z rzeczywistością. Tworząc pozytywną atmosferę, staje się dla dziecka drugim domem. „Ciągłe szkoła w tym całym systemie jest najważniejszym ogniwem, które ma, poprzez kolejne etapy, przygotowywać człowieka do życia w społeczeństwie, do uczestniczenia właśnie w tym społeczeństwie wiedzy. Więc niewątpliwie jest to w tej chwili ciągle jeszcze najważniejszy element tego ogniwa. Funkcja szkoły jest oczywiście, tak jak się to tradycyjnie rozumie, i edukacyjna, w znaczeniu dydaktyczna, ale także w bardzo dużej mierze, zwłaszcza na przykład w szkole podstawowej, to jest funkcja wychowawcza, wspierania właśnie, wychowywania dzieci, wspierania rodziców” (I/3/98)¹.

Szkoła jest instytucją wychowującą młodego człowieka i uwrażliwiającą na to, co się wokół niego dzieje. Środowisko szkolne, w jakim żyje dziecko, kształtuje jego osobę. Ukierunkowuje uczniów i wychowuje, pokazując, jak należy poruszać się we współczesnym świecie, a później w dorosłym życiu. Nauczyciele, spędzając dużo czasu z dzieckiem w szkole, mają możliwość szybkiego reagowania na to wszystko, co się dzieje, mają możliwość wpłynięcia na młodego człowieka. Postawa nauczycieli, autorytety i wzory zachowań, jakie zostaną mu przekazane, będą decydowały o tym, jakim stanie się człowiekiem w dorosłym życiu. Ważne jest wychowanie osoby mądrej, odpowiedzialnej za swoje czyny, potrafiącej odnaleźć się w społeczeństwie i w życiu.

Szkoła jest miejscem, w którym młody człowiek uczy się żyć oraz korzystać z dóbr kulturowych. Zapewniając dzieciom kontakt z życiem kulturalnym, można je odpowiednio ukierunkować i rozwinąć ich zdolności. Szkoła uczy więc dzieci, jak umiejętnie korzystać z dóbr kultury, jak je doceniać, rozumieć ich funkcje i znaczenie. Ukierunkowuje ucznia, dając mu możliwości rozwoju i doskonalenia własnych umiejętności. Kształci pod kątem zdobywania wiedzy, ale przede wszystkim pod kątem zachowania, znalezienia własnego celu, zainteresowań i miejsca w życiu.

Szkoła może osiągnąć takie rezultaty poprzez dostarczanie informacji o życiu na wielu płaszczyznach. Może to uczynić zarówno poprzez kształcenie w określonym

¹ Wypowiedź jednego z dyrektorów.

zawodzie, dostarczanie wiedzy fachowej, jak i uczenie, jak zachować się w grupie rówieśniczej, a później zawodowej bądź rodzinnej. Współcześnie dzieci są wychowywane bezstresowo, zachowują się w niespodziewany sposób i mogą sobie lub komuś wyrządzić krzywdę. Priorytetem szkoły jest zatem wychowywanie młodego pokolenia, opieka na dziećmi i zapewnienie im bezpieczeństwa. Wspierając rodziców, przygotowują dziecko nie tylko do dalszej edukacji, ale przede wszystkim do funkcjonowania w dorosłym życiu i pełnienia określonej roli społecznej. Zapewniając dziecku pomoc psychologiczną, pedagogiczną bądź pomoc materialną, szkoła stara się rozwiązać każdą, nawet trudną sytuację, dając dziecku dobre warunki rozwoju.

Funkcją szkoły jest wspomaganie każdego ucznia, a szczególnie dzieci ze środowisk wykluczonych, zagrożonych czy w różny sposób ograniczonych. Do szkoły uczęszczają dzieci z różnych środowisk, borykające się z różnymi problemami, dlatego też funkcją szkoły jest wspieranie dziecka, pomaganie mu, tak aby radziło sobie w różnych sytuacjach, niejednokrotnie trudnych. Często bywa tak, że rodzice nie mają czasu dla dziecka, nie mogą mu pomóc lub zrzucają zadania wychowawcze na szkołę. Pomagając dziecku poznać świat, szkoła uczy etycznego postępowania i przygotowuje do pełnienia różnych odpowiedzialnych ról społecznych, stosując przyjęte w społeczeństwie normy i zasady. W szczególności pokazuje, co jest dobre, a co złe, jakie zachowania są właściwe, a jakie niewłaściwe. Pomaga dziecku odnaleźć się w danym miejscu i w danym czasie. „Szkoła, oprócz edukacji, nauczania, odgrywa kapitalną rolę, jeśli chodzi o kształtowanie osobowości ucznia, odpowiednich postaw. To wszystko wiąże się z odpowiednim przygotowaniem uczniów do dalszej egzystencji i jest to bardzo istotne” (I/3/115)². Obecnie ta rola, z uwagi na szybkość życia, jest wzmocniona. Szkoła musi uczyć młodego człowieka, jak się zachować w każdej sytuacji, jak wyrażać swoje emocje czy uczucia. Musi funkcjonować tak, aby dziecko zawsze wiedziało, że może zaufać nauczycielowi i zwrócić się do niego z każdym problemem czy wątpliwością.

Rozwój indywidualny

Dyrektorzy szkół w swoich wypowiedziach zwracają uwagę na rozwój indywidualny dziecka, jaki dokonuje się w szkole. Funkcja ta jest jednak zauważana przez 46% badanych, czyli zdecydowanie mniej niż w przypadku funkcji poprzedniej. Dyrektorzy dostrzegają, że oprócz wiedzy książkowej ważne jest zdobywanie wiedzy praktycznej i dążenie do rozwoju osobowościowego. Szkoła pomaga dziecku w odkryciu i kształtowaniu umiejętności praktycznych, które dzieci będą mogły w przyszłości wykorzystać w pracy zawodowej. Prowadzi doradztwo zawodowe, które niejednokrotnie wpływa na dalszą karierę zawodową i pracę na określonym stanowisku.

² Wypowiedź jednego z dyrektorów.

Rolą szkoły jest pokazanie dziecku, szczególnie dziecku z trudnych środowisk, że ma szanse osiągnąć sukces i nie jest gorsze od innych. Trzeba mu uświadomić, że ma duże możliwości i potencjał. Szkoła, umożliwiając uczniom kontakt z nauczycielami (specjalistami w danej dziedzinie), daje mu możliwość na poznanie siebie, a poprzez to odkrywa drzemiące w nim talenty. Kompetentni nauczyciele przekazują uczniom wiedzę i praktyczne umiejętności, rozbudzając w nich pasję. „Szkoła jest bardzo ważna... po to są nauczyciele kształceni w swoich dziedzinach, po to mają wiedzieć, jak to zrobić, żeby w dziecku wykształcić te umiejętności, rozbudzić pasję. Bo wiemy, że każdy człowiek ma jakieś uzdolnienia. Trzeba w nim te uzdolnienia odkryć, trzeba mu pokazać wiarę w siebie. Ja u swoich uczniów stawiam to na pierwszym miejscu, ponieważ uważam, że każdy człowiek ma potencjał, w różnym stopniu, na różnym poziomie rozwinięty. Dlatego powtarzam uczniom, że stać ich na to, żeby na przykład wszyscy byli w stu procentach studentami. Niektórzy mogą mieć jakieś problemy w tej drodze i potrzebować pomocy, ale każdy ma ten potencjał. Wyciągam takie wnioski na podstawie też własnych doświadczeń, bo przykładowo mnie bardzo brakowało wiary we własne siły albo szkoła odbierała mi tę wiarę. Jak przyszłam do pracy, też słyszałam podobne opinie od uczniów, więc tu jest bardzo ważna rola szkoły, żeby ucznia nie »dołować«, tylko żeby mu dodawać wiary i pokazywać, że nie jest wcale gorszy od innych, tylko musi on dać coś od siebie, samo nic nie przyjdzie” (I/3/31)³.

Szkoła to miejsce, w którym dziecko rozwija swoje zainteresowania, zdolności, podąża w określonym kierunku. Poznaje swoje dobre i złe strony, dostrzega predyspozycje do wykonywania określonych zadań i zawodu. Szkoła uczy dziecka nabywania umiejętności poprzez stwarzanie mu możliwości korzystania z różnego rodzaju pomocy naukowych czy pracowni – pełni w tej kwestii kluczową rolę. Kończąc edukację w szkole, uczeń powinien dysponować nie tylko wiedzą z danego zakresu, ale również doświadczeniem i kwalifikacjami. Badani dyrektorzy zwracają uwagę na fakt, że dzieci pochodzą z różnych środowisk, wobec czego szkoła ma w ich wyobrażeniach pełnić szczególną funkcję: to uświadamianie i pokazywanie dziecku, jakie ma możliwości, jak może rozwijać swoje talenty i predyspozycje. Dostarczając dziecku wiedzy o jego zdolnościach, wpływa się pozytywnie na jego rozwój. Pomagając rozpoznawać potrzeby i zainteresowania, pokazuje się, jak w przyszłości można je wykorzystać, jakie studia wybrać i czym się zajmować w życiu. „Szkoła rozwija dodatkowe zainteresowania, które gdzieś tam na różnym etapie się u dziecka pojawiły, które są kształcone, zresztą młodzi ludzie odkrywają coś w sobie” (I/3/37)⁴. Każdy człowiek ma jakieś zdolności, funkcją szkoły zatem jest te zdolności odkryć i wzbudzić w młodym człowieku wiarę w siebie, pokazać, że stać go na osiągnięcie sukcesu. Ważne jest też, aby równocześnie wskazywać, że potrzebna jest praca nad sobą, ponieważ chcąc coś osiągnąć, należy się ciągle kształcić

³ Wypowiedź jednego z dyrektorów.

⁴ Wypowiedź jednego z dyrektorów.

i doskonalić. Funkcja ta wiąże się z pewnego rodzaju podtrzymywaniem na duchu, pokazywaniem uczniowi jego wartości i ogromnych możliwości, jakimi dysponuje.

Jeśli szkoła dobrze edukuje, to nie przeszkadza uczniowi w pracy nad samym sobą, wręcz przeciwnie, pomaga, prowadzi do wszechstronnego rozwoju i rozbudza wyobraźnię. Dziecko czuje, że jest otoczone opieką, umiejętnie zmotywowane, tak by chciało coraz więcej osiągać. Jednym ze sposobów, w jaki szkoła może to robić, jest umożliwianie uczniom uczestniczenie w konkursach, olimpiadach, wystawach, uczestniczenie w kołach zainteresowań, projektach bądź innych aktywnościach mogących wpływać pozytywnie na dziecko. Organizując zajęcia dodatkowe, stosując różnego rodzaju metody aktywizujące, szkoła może wskazać pozytywne kierunki rozwoju i zainspirować, a zarazem być miejscem, w którym każdy znajdzie odpowiedź na nurtujące go pytania. Poprzez przykłady innych ludzi pokazuje, że warto podejmować wysiłek, wymagać czegoś od siebie, ponieważ to w przyszłości przyniesie pożądane rezultaty. Można pomóc uczniowi przejąć odpowiedzialność za naukę i za to co robi, pomóc w wykonywaniu działań świadomie, można też utrwalać w dziecku pozytywne nawyki, wskazując równocześnie nowe możliwości. Szkoła przekazuje uczniom informacje o nich samych, o tym, do czego mają predyspozycje i jak mogą je wykorzystać. Szkoła powinna wyłapywać talenty, inspirować i zaciekawiać konkretnego ucznia konkretną tematyką. Równocześnie należy pamiętać, że nie może niczego narzucać bądź zmuszać do wykonywania pewnych rzeczy, lecz powinna pozwalać, by człowiek mógł wybrać, co chce dalej robić. Szkoła pełni zatem rolę pomocniczą, wskazuje pewne rozwiązania, możliwości, kształci umiejętność, które są ważne dla dalszego zdobywania wiedzy i życia w społeczeństwie.

Kształcenie

W analizowanych wypowiedziach możemy wyszczególnić kolejną funkcję, jaką jest kształcenie. Dyrektorzy w liczbie 40% całości badanych zwrócili szczególną uwagę na to, że funkcja szkoły w kształceniu jest nie do przecenienia. Odpowiedź ta nie jest zaskoczeniem. Podkreślając tę funkcję, być może chcą zwrócić uwagę na fakt, że to przede wszystkim szkoła musi przekazywać uczniom wiedzę dydaktyczną. System edukacji sprawia, że młody człowiek jest wyposażony w wiedzę. Poprzez kształcenie, przekazywanie informacji, uczniowie mają szansę na naukę na coraz wyższym poziomie, a przez to na zdobycie wyższego wykształcenia. Szkoła przygotowuje do zdawania egzaminów i wyposaża w wiedzę, która pozwoli sprostać narzuconym standardom. Przekazując wiedzę i informacje, wskazuje równocześnie, gdzie ich szukać, jak je postrzegać, zbierać, weryfikować, gromadzić i przetwarzać. W zależności od etapu, na jakim znajduje się człowiek, wiedza przekazywana w szkole w różny sposób na niego wpływa. „Funkcja szkoły, to przede wszystkim nauczenie dzieci, młodzieży. Szkoła przede wszystkim dla mnie ma nauczyć uczniów pędu do wiedzy, samokształcenia, ma ich zainteresować nauką i ma nauczyć się ich uczyć. I później przekazywanie im wiedzy, umiejętności i doświadczeń. My mamy zainteresować dzieci wiedzą, zainteresować i pokazać im, że to jest bardzo ważne w życiu

człowieka” (I/3/43)⁵. Dyrektorzy postrzegają szkołę jako drogowskaz, wskazujący, jak można zdobyć wiedzę: w szkole umożliwia się zdobycie wykształcenia, udowodnienia, że ciągle należy się kształcić i osiągać coś nowego dla własnego dobra.

W szkole stykają się z sobą ludzie uczący się i ci, którzy nauczają. Kwestia nauczania jest bardzo ważna, ponieważ dziecko nie byłoby w stanie poradzić sobie z pewnymi zagadnieniami bez nauczyciela, który pomaga wejść człowiekowi w proces edukacji – to swego rodzaju przewodnik, prowadzący. Dzięki nauczycielom uczeń nabywa wiedzę, rozwija swoje horyzonty w różnych dziedzinach.

Uczenie może się odbywać nie tylko w szkolnej ławce, ale również na różnego rodzaju wyjazdach, wycieczkach bądź warsztatach. Szkoła poprzez różnorakie formy zdobywania wiedzy poszerza jej granice. W domu dziecko niejednokrotnie samo nie ma takiej możliwości. Szkoła zatem wyposaża ucznia w podstawową wiedzę oraz daje możliwości dalszego samorozwoju i kształcenia. Przekazuje podstawy, systematyzuje, zachęca i umożliwia nauczanie zgodnie z uporządkowanym procesem edukacyjnym.

Należy zauważyć, że szkoła nie tylko pomaga w zdobyciu wiedzy, ale wyposaża także w dokument (w zależności od szczebla edukacji: świadectwo szkolne, dyplom ukończenia szkoły, dyplom uzyskania kwalifikacji zawodowych), potwierdzający naukę konkretnego dziecka w szkole. Dokument taki jest przydatny na kolejnych etapach zdobywania wiedzy i kształcenia. „Miejsce szkoły, jeżeli chodzi o sam proces edukacji, jest bardzo ważne, dlatego że szkoła w sposób planowy i zorganizowany przekazuje podstawową wiedzę, która jest niezbędna do dalszego rozwoju. Myślę, że kapitalne znaczenie ma tu ta zorganizowana forma, bo człowiek nie jest w stanie sam w takim zakresie, w jakim podaje szkoła, osiągnąć tę wiedzę. Przede wszystkim nie tylko, że jest to forma zorganizowana, ale również są tu zatrudniani fachowcy, specjaliści od konkretnych działów wiedzy. W związku z tym ta wiedza jest przekazywana w sposób fachowy pod względem merytorycznym oraz w sposób metodyczny. To jest bardzo istotne i łatwiej jest przyswajana przez uczniów. Szkoła, oprócz edukacji, nauczania, odgrywa kapitalną rolę jeśli chodzi o kształtowanie osobowości ucznia, odpowiednich postaw. To wszystko wiąże się z odpowiednim przygotowaniem uczniów do dalszej egzystencji i jest to bardzo istotne” (I/3/115)⁶.

Szkoła daje uczniowi pewne rady, pomaga korzystać z różnych źródeł informacji, tak aby umiał je odpowiednio interpretować i przetwarzać. Poprzez przekazywanie wiedzy i informacji szkoła w sposób właściwy i umiejętny uczy wyciągania odpowiednich wniosków. Dzięki kształceniu uczeń zdobywa stale nowe informacje, może osiągać coraz więcej w życiu. Wiedza zdobywana w szkole kształtuje uczniów, otwierając im drogę do coraz to większych możliwości, pomaga porozumiewać się w społeczeństwie i jest swego rodzaju przepustką do prawidłowego funkcjonowania.

⁵ Wypowiedź jednego z dyrektorów.

⁶ Wypowiedź jednego z dyrektorów.

Dyrektorzy w badaniu wskazali też na funkcję, na którą zwraca się mniejszą uwagę, gdyż jej znaczenie podkreśliło tylko 6% badanych – jest to przygotowywanie uczniów do zmiany społecznej. Istotny dla dyrektorów stał się fakt, że poprzez przekazywanie odpowiednich wartości i zasad szkoła wpływa na postawę młodego człowieka, sprawiając, że chce się on rozwijać i chce robić w życiu coś innego, nowego. Być może nie każdy uczeń zaakceptuje to, co daje mu szkoła, ale istnieje prawdopodobieństwo, że ucząc dziecko, przekazując mu określone wartości, można na niego wpłynąć. Powtarzając uczniowi, że ma możliwości i stać go na wiele, można oczekiwać, że będzie on chciał coś zmienić, a takie działanie zaprocentuje w przyszłości.

Edukacja jest bardzo specyficzna, ponieważ nie da się zobaczyć jej rezultatów z dnia na dzień. To proces długotrwały, przynoszący owoce dopiero po kilku latach. Szkoła daje uczniom możliwość wybrania odpowiedniego kierunku. Pokazuje młodym ludziom, do czego mogą dążyć. Ciężka praca daje korzyści w przyszłości – w szkole umożliwia się młodemu człowiekowi zdobycie wiedzy, która może zmienić jego pogląd na świat i pozwolić na zrozumienie wielu spraw. Im więcej jest różnego rodzajów etapów kształcenia, tym człowiek zdobywa coraz więcej wiedzy i zmienia spojrzenie na otaczającą go rzeczywistość. Szkoła może ukierunkowywać na przyszłość poprzez pomoc i okazanie dziecku zainteresowania.

Ważny jest także fakt, że do uczniów należy podchodzić indywidualnie, starać się im pomóc, dopasować formy i metody kształcenia do ich możliwości. Różnorodność w szkole jest dla dziecka korzystna, daje możliwość obserwowania zachowań innych ludzi. Uczeń może włączyć się we wspólne projekty, co wpływa na zmianę jego podejścia do świata, a następnie zmianę jego własnego życia.

Minimalizowanie konkurencji wśród uczniów

Niewielka część dyrektorów – zaledwie 1% badanych – ujawnia, że w szkole pojawiają się także sytuacje, w których można zauważyć konkurencję między uczniami. W niektórych klasach ta konkurencja jest niezdrowa. Uczniowie za wszelką cenę chcą osiągnąć swój cel, chcą być najlepsi, i nie zwracają uwagi na inne osoby. Funkcją szkoły jest więc uczenie dzieci, aby do osiągnięcia swoich celów nie wykorzystywały takich metod jak na przykład donoszenie czy też inne działania, jakie można zaobserwować w środowiskach, w których żyją, bądź też przykładowo w mediach.

Realizacja polityki państwa

Wśród dyrektorów pojawiły się również nieliczne głosy (tylko 1% badanych), że miejsce szkoły nie jest tylko formalne, ale że szkoła realizuje również politykę państwa. Nakłada obowiązek nauki do 18. roku życia. Uczeń ma przejść szkołę podstawową, gimnazjum, a później dalej kontynuować naukę. Jest to wymóg formalny dotyczący każdego i w tym właśnie zakresie szkoła ma wiele funkcji, które musi spełnić. Szkoła ma trudne zadanie, ponieważ pracuje w systemie, który jest zorganizowany z zewnątrz. Ma małe możliwości ingerencji w sam system edukacyjny.

Wszystko, co dzieje się w szkole, jest związane z finansami, przepisami oraz rozporządzeniami. Takie stanowisko na szczęście prezentuje bardzo nieliczna grupa dyrektorów.

Pojawia się również głos, że na szkołę zrzuca się zbyt wiele obowiązków, a jej rola jest przeceniona. Prawo jest tak skonstruowane, że szkoła ma za zadanie zająć się dzieckiem w każdej sferze. Narzuca się jej, aby przekazywała wiedzę, wychowywała i opiekowała się uczniem. Niektórzy dyrektorzy wskazują jednak, że szkoła nie jest w stanie wykonywać tych wszystkich zadań, ponieważ nie ma narzędzi do ich wypełnienia. Wskazują oni, że miejsce szkoły we współczesnym świecie jest bardzo trudne do określenia, ale równocześnie nie przesądza to o tym, że jest niepotrzebne. Wręcz przeciwnie, mimo wielu wad, jest niezbędne. Niestety osobami najbardziej dotkniętymi negatywnymi skutkami takiej polityki są dzieci. Szkoła często skupia się na formalnościach, a uczniowie pozostają na drugim miejscu.

Podsumowanie

Analizując odpowiedzi badanych dyrektorów, widzimy, że zdecydowana większość postrzega szkołę jako bardzo ważne miejsce. Taka odpowiedź nie dziwi z uwagi na to, jakie stanowisko zajmują. Możemy założyć, że jeśli ktoś zostaje dyrektorem szkoły, to priorytetem jest dla niego właśnie szkoła, to, co ona z sobą niesie i jak wpływa na dziecko.

Dzieci, współpracując ze szkołą, mogą zmienić swoje życie. Potrzebny jest kontakt, właściwa komunikacja pomiędzy szkołą a uczniem. Konieczna jest również informacja zwrotna, ponieważ poprzez współpracę można wspomóc dziecko w uczeniu się i zdobywaniu nowych umiejętności. Działanie takie owocuje uczeniem się odpowiednich postaw i ról społecznych w dorosłym życiu. W zależności od tego, jaka jest szkoła i jakich ma uczniów, musi w różnym stopniu na nich wpływać i dostosowywać swoje funkcje do ich potrzeb. Praca wychowawcza szkoły może zaowocować zmianą życia ucznia poprzez poświęcanie mu czasu i przekazywanie odpowiednich wartości.

Dziecko, ucząc się w szkole, ma dużo większe perspektywy na przyszłość, niż gdyby pozostało w domu. Szkoła daje nie tylko możliwość zdobywania wiedzy, ale również możliwość rozwoju, poszerzania zainteresowań, uczy kontaktów międzyludzkich. Pozwala uczniowi odkryć lub zwiększyć wiarę w siebie i wyrobić poczucie własnej wartości. Pokazuje, jak żyć i jaką drogę rozwoju wybrać. Zachęca do uczestniczenia w różnych projektach, pomagając zdobywać pierwsze doświadczenia. Szkoła jest oknem na świat, pozwala wyrzeć dalej i wyrwać się z codzienności. Zwracając uwagę na pewne wartości oraz zasady, szkoła wpływa na postawy i charakter uczniów, wskazując im właściwą hierarchię. Człowiek, wychodząc ze szkoły, jest inny: mądrzejszy, ma szersze horyzonty patrzenia na świat. Szkoła chce nauczyć prawidłowego funkcjonowania w dorosłym życiu, obowiązkowości i od-

powiedzialności za swoje czyny. Uczy życia w społeczności, współpracy, a to w dorosłym życiu powoduje, że człowiek wie, jak się zachować.

Dyrektorzy szkół zaznaczają, że niektórzy uczniowie właśnie w szkole odkrywają, co ich tak naprawdę interesuje. Zaczynają rozumieć, co chcą robić w życiu. Młody człowiek, odkrywając autorytet, wzór do naśladowania w szkole, może lepiej się rozwijać i wiele osiągnąć. Szkoła motywuje do nauki i zaszczepia chęć pracy nad sobą. Nauczyciele starają się poznać ucznia, aby wskazać mu właściwą drogę i pomóc w realizacji jego planów. Równocześnie dzięki współpracy z nauczycielami uczniowie mają świadomość, że aby zdobyć wsparcie, muszą także sami się zaangażować. Uczniowie są kształceni przez szkołę w bardzo wielu dziedzinach po to, aby w przyszłości wyrosli na takich ludzi, z których społeczeństwo będzie zadowolone.

Nauczyciele monitorują sytuację dzieci nie tylko w szkole, ale również w rodzinie po to, by w razie potrzeby szybko zareagować i pomóc dziecku. Szkoła zatem nie tylko kształci, ale również pomaga w kwestiach rodzinnych, materialnych bądź psychologicznych. Z pomocą wykwalifikowanych osób, takich jak na przykład psycholog czy pedagog, dzieci mają szansę zmienić swój stosunek do życia. Uczniowie mogą czuć się w szkole bezpiecznie, mogą liczyć na pomoc nauczycieli i ich dobre rady. Wskutek tych działań (działania profilaktyczne, wychowawcze, pomoc psychologa, pedagoga szkolnego) szkoła może wpłynąć na przyszłe życie młodego człowieka. Niejednokrotnie uczeń, kończąc szkołę, zdobywając w niej wiedzę i zawód, zmienia z czasem radykalnie wizerunek całej rodziny, z której się wywodzi. Życie ucznia zmienia się w momencie, kiedy dzięki szkole odkryje chęci do samorozwoju i kreowania własnej przyszłości. Szkoła może uczniom pokazać, że można żyć inaczej – lepiej. Poznanie nauczyciela, który będzie mistrzem w określonej dziedzinie, może bardzo zmienić stosunek ucznia nie tylko do samego siebie, ale również do innych. „W życiu każdego dziecka potrzebna jest osoba, która będzie dla niego wzorcem, autorytetem. Nieraz jest to ksiądz z parafii, mama, babcia, ale nieraz jest to nauczyciel, bardzo często nawet... i on potrafi zmienić życie dzieci. Naprawdę szkoła może zmienić coś w życiu dzieci, które już na początku życia są połamane. Nauczyciel może im pokazać, że można żyć inaczej, nie tak jak w domu, że jest inny aspekt życia niż ten w domu, nauczyciel może nawiązać kontakt taki mocniejszy... Często jest tak, że poznanie takiego nauczyciela czy kogoś, kto byłby dla nich mistrzem, wzorcem w zakresie wiedzy czy postępowania, postawy życiowej, moralnej, może bardzo zmienić życie” (I/8/105)⁷.

Szkoła jest miejscem, w którym uczniowie chcą podejmować działania, stają się ciekawi świata i otwarci na nowe wyzwania. Szkoła uspołecznia, uczy samodzielności i pewności siebie. Różnego rodzaju projekty, programy realizowane w szkole pozwalają uczniom wchodzić w różne role i brać odpowiedzialność za to, co się dzieje. Wchodząc do szkoły, dzieci uczą się relacji z innymi ludźmi, współdziałania w zespole, co przekłada się na ich dorosłe życie. Dyrektorzy zwracają również uwagę na to, że im środowisko, w którym żyje dziecko, jest mniejsze, tym rola szko-

⁷ Wypowiedź jednego z dyrektorów.

ły jest większa. Niejednokrotnie szkoła jest jedynym centrum kultury; miejscem, gdzie można coś zorganizować i zainteresować tym dzieci. Poprzez organizowanie wycieczek, pomoc materialną czy różnego rodzaju akcje pokazuje się dziecku inny świat, pokazuje się możliwości, i to nie tylko uczniom zdolnym, ale również tym z kłopotami.

Szkoła wpływa na życie uczniów, ponieważ wyposaża w wiedzę i wzbogaca w doświadczenia, a przez to młody człowiek może analizować i interpretować to, co dzieje się wokół niego. Szkoła daje podstawy, systematyzuje i zachęca. Uczeń ma możliwość rozmowy z innymi osobami, poznania ich doświadczeń i innego punktu widzenia na różne sprawy. Może znaleźć rozwiązanie nurtujących go problemów.

Mała grupa dyrektorów twierdzi, że szkoła może zmieniać życie swoich uczniów, ale nie wszystkich. Istotne jest to, że dotyczy to tylko takich uczniów, którzy tego chcą. Jednocześnie badani zwracają uwagę na to, że ważną rzeczą jest spotkanie kogoś (nauczyciela), kto potrafi pracować z dziećmi i wskazać im drogę. Szkoła może pokazywać możliwości, jakie niesie z sobą nauka czy współczesny świat. Może również wpłynąć na dziecko poprzez współpracę z innymi instytucjami udzielającymi pomocy (psychologicznej lub materialnej). Szkoła pokazuje dziecku właściwy kierunek: w domu jest tylko coś pokazane, a szkoła ma za zadanie to rozwijać, dlatego też funkcją szkoły jest pomaganie rodzinie w wychowaniu, rysowanie przed uczniami perspektyw, ukierunkowywanie, ale nie zmienianie. Jak podkreślają dyrektorzy, szkoła może wpłynąć na ucznia, z tym że nie może ingerować na siłę: jeśli uczeń sobie nie życzy żadnej zmiany, to szkoła nic nie może zrobić. Natomiast jedyne, co może w tym wypadku, to wyszukać odpowiednich ludzi, którzy pomogą temu młodemu człowiekowi rozwijać siebie i dawać siebie innym. Wszystko też zależy od osobowości ucznia, od charakteru i różnych innych elementów wywierających wpływ na dziecko. Szkoła może zmodyfikować spojrzenie dziecka na świat. Czasem jednak bywa tak, że niektóre dzieci mają bardzo trudną sytuację – wtedy nie do końca udaje się wpłynąć na ich życie i zmienić je na lepsze. Niestety trzeba przyznać się do tego, że w szkole są nie tylko sukcesy, ale i porażki.

Dyrektorzy twierdzą, że szkoła w różny sposób może wpłynąć na uczniów. Może zmienić na lepsze, ale również może powodować, że życie stanie się koszmarem. Zdaniem dyrektorów szkoła może tak funkcjonować, że będzie zachęcać młodych ludzi do działania, do nauki, ale może również ich zniechęcić. Może sprawiać, że dzieci będą poznawać swoją wartość i widzieć cel dalszego uczenia się, a może iść jeszcze w innym kierunku: może powodować, że dzieci nie będą chciały uczyć się na lekcje. Dyrektorzy zwracają więc uwagę na to, że ważne jest indywidualne podejście do dziecka. Dzięki takiemu podejściu z perspektywy czasu daje się zauważyć, że młodzi ludzie obecnie są wzorowymi rodzicami, odpowiedzialnymi nie tylko za siebie, ale i za innych.

Zdaniem dyrektorów szkoła również – w niektórych przypadkach – może zdziałać dużo więcej złego niż dobrego. Zdarzają się sytuacje, że mimo wszelkich starań nie da się dziecku pomóc. Wtedy, mimo stosowania różnych metod, sposobów, trzeba się poddać, bo szkoła nie jest w stanie wpłynąć na ucznia. Dyrektorzy

stwierdzają, że szkoła nie jest w stanie wszystkich zmienić, pomimo najlepszych chęci i starań. Nie zawsze nauczyciele są w pełni usatysfakcjonowani z tego, co dzieci osiągają. Często to, co istotne dla nauczycieli, dla uczniów może okazać się mało ważne i obojętne.

Bardzo mała grupa dyrektorów (niewiele ponad 3% badanych) stanowczo twierdzi, że szkoła w niewielkim stopniu odpowiada za dziecko i nie może zmienić ich życia. Uznają oni, że to nie szkoła jest odpowiedzialna za wychowanie młodego człowieka, że może wziąć tylko mały procent tej odpowiedzialności. Największą rolę w wychowaniu odgrywają rodzice. „Wszyscy zapomnieli o tym, że szkoła to jest miejsce do uczenia się. Coraz częściej szkole przypina się różne zadania, a to zastąpić rodziców, a to zastąpić kogoś jeszcze, a to że będzie się wykonywało tysiące różnych rzeczy na rzecz pomocy społecznej. Zapomniano, że szkoła to przede wszystkim to miejsce, w którym dziecko powinno siedzieć i się uczyć. A pozostałe zadania powinny być gdzieś tam daleko, uruchamiane wówczas, gdy są wymagane procesem dydaktycznym. Czyli dziecko wyedukowane to takie dziecko, które uczy się w szkole. A szkoła jest tą instytucją, która to powinna robić, z naciskiem na dydaktykę, a forma wychowawcza jest w formie wspomagającej rodzinę. Często spotykam się z sytuacją, gdzie rodzice nadają szkole rolę głównego wychowawcy, a przecież to oni mają przede wszystkim swoje dzieci wychowywać” (I/3/85)⁸.

Dyrektorzy zwracają uwagę, że szkoła nie jest lekarstwem na wszelkie zło, tak więc nie jest w stanie wielu rzeczy pokonać bez współpracy i wsparcia ze strony rodziców. Postawa rodzica jest bardzo ważna, ponieważ jeśli on będzie miał negatywne podejście, to jego dziecko w większości przypadków będzie prezentowało taką samą postawę. Współpracując ze szkołą, rodzice dają swoim dzieciom dowód na to, że w szkole mogą znaleźć wsparcie. Niestety dyrektorzy nie są w stanie dostrzec niekiedy tej współpracy.

Niewielka grupa dyrektorów (1% badanych) uznaje, że szkoła nie może zmieść życia ucznia. Nie można wpływać na to, co dany uczeń będzie sobą reprezentował, jak będzie postępował i jaką będzie posiadał wiedzę. Szkoła nie może wpłynąć na dzieci, ponieważ nie ma do tego ani prawa, ani odpowiednich środków. Jednocześnie coraz częściej zwraca się uwagę na to, że szkoła straciła kontakt z uczniem. Nauczyciele nie zawsze chcą się zaopiekować dziećmi, nie widzą przykładowo potrzeby pójścia na dyżur i dopilnowania uczniów.

Wnioski

Dyrektorzy szkół postrzegają szkołę jako bardzo ważne miejsce. Szkoła ich zdaniem pełni wiele funkcji, które mają duże znaczenie nie tylko dla ucznia, ale dla całego społeczeństwa. Podstawowe funkcje szkoły, jakie zostały niniejszym wymienione i opisane, są związane z zadaniami wychowawczymi, opiekuńczymi oraz dy-

⁸ Wypowiedź jednego z dyrektorów.

daktycznymi szkoły. Funkcje te zawarto w Ustawie o systemie oświaty. Jednocześnie dyrektorzy podkreślają też inne funkcje szkoły, które są również bardzo istotne w społeczeństwie.

Edukacja jest konieczna i odbywa się przy pomocy szkoły. Jest procesem trwającym przez całe życie, zatem bardzo ważne jest, aby szkoły współpracowały z rodzicami i środowiskiem lokalnym. Bez tej współpracy proces wychowania młodego człowieka nie będzie przebiegał prawidłowo. Szkoła musi zwracać uwagę na to, co się wokół niej dzieje, musi dostrzegać, co młodemu człowiekowi oferuje współczesny świat oraz jakie zagrożenia na niego czyhają. To ona powinna odpowiednio reagować i przekazywać uczniom odpowiednie wartości, którymi należy się kierować. Musi funkcjonować tak, by edukację zapewnić w szerokim zakresie, i to edukację nie tylko podręcznikową, ale również tę wpływającą na zachowania społeczne i kontakty międzyludzkie.

Dyrektorzy jednocześnie zwracają uwagę na to, że w momencie, kiedy jest coraz mniej autorytetów, to właśnie szkoła powinna pełnić jedną z najważniejszych funkcji. Uczeń, mając dobrego nauczyciela, może wiele osiągnąć. Postawa nauczyciela może bardzo wpłynąć na dziecko. Jeśli jednak uczeń trafi na nauczyciela, który jest w stosunku do niego niesprawiedliwy albo za słabo go ocenia, to wręcz może zniechęcić do przedmiotu. Wystarczy, że uczeń trafi na „złego” nauczyciela, który zrazi go do nauki lub też popadnie z nim w konflikt, to wtedy szkoła stanie się dla ucznia czymś, co wywołuje u niego negatywne emocje. „Wystarczy, że uczeń trafi na nauczyciela, z którym popadnie w konflikt, i już można znienawidzić cały przedmiot. Nie dlatego, że się go nie rozumie, tylko ze względu na trudne kontakty interpersonalne” (I/8/68)⁹. W jakim środowisku szkolnym uczeń się znajdzie, jakich spotka ludzi (czy spotka przyjaznych nauczycieli, potrafiących mu coś przekazać), w taki sposób zmieni się jego życie. Jeśli trafi na przyjazne środowisko szkolne, jego życie zmieni się na lepsze. W momencie, kiedy sytuacja będzie odwrotna, jego życie może zmienić się negatywnie, ale dużo też zależy od dziecka, co ono z tym faktem zrobi.

Szkoła powinna być otwarta i dostępna dla wszystkich. Jednak aby mogła być atrakcyjna, musi podjąć pewne działania marketingowe, po to by zachęcić do nauki. Powinna udoskonalać się, rozwijać, stale podejmować nowe wyzwania, dając możliwości na zdobycie umiejętności i wiedzy nie tylko uczniom, ale także nauczycielom i wszystkim podmiotom zaangażowanym w życie szkoły.

Widać, że dla dyrektorów szkół najważniejszymi funkcjami szkoły w społeczeństwie są socjalizacja, rozwój indywidualny, kształcenie, przygotowanie do zmiany społecznej, minimalizowanie konkurencji wśród uczniów oraz realizacja polityki państwa. Przyglądając się tym poszczególnym funkcjom, możemy dokonać ich podziału zgodnie z poszczególnymi, przywołanymi niniejszym nurtami. W funkcjonalizm wpisują się zatem socjalizacja, kształcenie i rozwój indywidualny. Przygotowanie do zmiany społecznej możemy zauważyć w podejściu interpretacyjnym,

⁹ Wypowiedź jednego z dyrektorów.

natomiast realizacja polityki państwa należy do teorii konfliktowej. Pozostała jeszcze jedna funkcja szkoły, jaką wskazali dyrektorzy, a mianowicie minimalizowanie konkurencji wśród uczniów. Jak już wiadomo, konkurencja, konflikty i chęć bycia najlepszym za wszelką cenę to charakterystyczny sposób działania, jaki przejawia się w teorii konfliktowej. Jednakże dyrektorzy zwracają uwagę na to, że mimo istnienia konkurencji w klasach i dążenia uczniów do zaspokojenia własnych celów, szkoła stara się minimalizować takie zachowania i uczyć właściwej postawy. Zatem nie można przypisać tego do teorii konfliktowej. Szkoła, ucząc właściwej postawy, współpracy i równości, opowiada się w takim wypadku za funkcjonalizmem.

Dyrektorzy w swoich wypowiedziach najczęściej zwracali uwagę na takie funkcje szkoły, jak socjalizacja, kształcenie i rozwój indywidualny. Te trzy funkcje są dla nich kluczowe. Za podstawową funkcję szkoły uznali socjalizację, a nie, jakby się mogło wydawać, kształcenie, przekazywanie wiedzy i informacji. To właśnie socjalizacja jest wymieniana przez nich na pierwszym miejscu. Pokładają w niej duże nadzieje i łączą z rozwojem osobowości młodego człowieka – dzięki socjalizacji będzie on umiał żyć w społeczeństwie oraz dysponował odpowiednim systemem wartości i zasad. Kolejnymi funkcjami, jakie zostały wymienione przez dyrektorów, są rozwój indywidualny i kształcenie. Rozwój indywidualny jest dla nich istotny z uwagi na, że to właśnie w szkole dziecko ma możliwość rozwijania własnych talentów i zainteresowań. Szkoła daje szanse realizacji planów i marzeń młodym ludziom. Dzięki szkole uczeń może zdobywać wiedzę, informacje i nowe doświadczenia pomagające zrozumieć otaczający świat. Funkcjami mniej dostrzegalnymi dla dyrektorów szkół są: przygotowanie uczniów do zmiany społecznej, minimalizacja konkurencji oraz realizacja polityki państwa. Stawianie przez dyrektorów na pierwszym miejscu socjalizacji być może wynika z tego, że obecnie dostrzegają oni ogromną potrzebę uczenia dzieci współpracy w grupie, życia w społeczności. Może to być również istotne dla nich z uwagi na fakt, że jeśli szkoła wykształci w uczniu odpowiednie postawy, przekaże zasady, nauczy współdziałania, to taki młody człowiek będzie mógł poradzić sobie z każdym problemem. Będzie również wiedział, jakie ma możliwości, z łatwością będzie dążył do celu, rozwijając swoje talenty i realizując siebie. Kształcenie i rozwój indywidualny jest dla nich również ważny, ale to właśnie socjalizacja jest dla nich kluczową funkcją szkoły w społeczeństwie. Dzięki niej człowiek może realizować siebie i może prawidłowo funkcjonować.

Spojrzenie badanych dyrektorów na szkołę w społeczeństwie i jej funkcje ściśle wiąże się z funkcjonalizmem, z działaniami, jakie ta teoria za sobą niesie. Bardzo mała grupa dyrektorów – można by nawet powiedzieć, że znikoma – działa na zasadzie teorii konfliktowej i podejścia interpretacyjnego.

Zachęcam wszystkich do zastanowienia się nad funkcjami szkoły w społeczeństwie i jej wpływem na uczniów. Czy rzeczywiście postrzega się szkołę i jej funkcje w taki sposób, jak postrzegają to dyrektorzy? Czy oprócz funkcji wskazanych przez dyrektorów pojawiają się jeszcze inne, które warto wspomnieć, a może szczególnie podkreślić? Czy widzimy szkołę tak, jak widzą ją dyrektorzy?

Cecylia Skupień – absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, ukończyła studia magisterskie na kierunku: Zarządzanie, specjalność: Zarządzanie w sektorze publicznym, specjalizacja: Zarządzanie w oświacie. Ukończyła również kurs pedagogiczny w ramach Studium Pedagogicznego UJ. W trakcie studiów angażowała się w różne projekty edukacyjne realizowane przez Uniwersytet Jagielloński. Uczestniczyła w projekcie badawczym „Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym: paradygmaty i praktyka w instytucjach edukacyjnych”, realizowanym przez Instytut Spraw Publicznych UJ. Pracowała także przy organizacji i obsłudze konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji”. Autorka pracy magisterskiej: „Rozwój zawodowy dyrektorów. Analiza wewnętrznych i zewnętrznych czynników rozwoju”. Interesuje się zagadnieniami związanymi z zarządzaniem w oświacie oraz filologią romańską i kulturą Francji.

Bibliografia

- Feinberg, W. Soltis, J.F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa: WSiP.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowski, A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Tillmann, K.J. (2006). *Teorie socjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r., nr 67, poz. 329).

Szkolne zespoły liderów: teoretyczne założenia i praktyczne rozwiązania

Charakterystyka przywództwa

Przywództwo jest pojęciem znanym w historii i w literaturze. Napisano o nim wiele, jednak wciąż nie jest to temat wyczerpany; nurtuje on wielu badaczy i obserwatorów. Sięgając do odległych czasów, możemy wymienić takie wybitne jednostki, jak Juliusz Cezar, Napoleon Bonaparte i Aleksander Macedoński. W okresie drugiej wojny światowej swoją postawą wyróżniali się (pozytywnie) Józef Piłsudski, Winston Churchill, a negatywnie – Józef Stalin czy Benito Mussolini, jednakże ich również można nazywać przywódcami. Niezależnie jednak od ocen historycznych owych osobowości, można ich określić mianem przywódcy (Bańka 2004).

Klasyczna definicja przywództwa brzmi: „to proces oddziaływania na aktywność zorganizowanych grup ludzkich w kierunku ustanowienia i realizacji celów” (Strelau 2001: 334). Stoner natomiast twierdzi, że proces kierowania i wpływania na działalność grupy jest związany z jej zadaniami. Według innej definicji „przywódca (lider) to członek grupy społecznej wywierający wpływ na innych członków tej grupy w zależności od rodzaju postaw, z których wynika możliwość wpływania na innych” (Szewczuk 1985: 236). Wielu badaczy podaje, jakimi cechami powinien odznaczać się przywódca – są to inteligencja, poczucie realizm, odporność na stres, trafność podejmowania decyzji, zdolność do inicjatyw, umiejętność w organizowaniu zbiorowego wysiłku. Rola przywódcy zmienia się w zależności od zmian sytuacyjnych, a zatem każdorazowo, w danej sytuacji, inne cechy są wykorzystywane (Bańka 2004).

„Podstawą skutecznego przywództwa jest myślenie w kategoriach misji organizacji, określenie jej i szerzenie tak, by stała się czytelna i zauważalna” (Drucker 2002: 399). Drucker podkreśla, że przywództwo powinno polegać przede wszystkim na skupieniu się na pracy, na tym, co jest najważniejsze w danej organizacji, a także na skutecznym osiągnięciu celów. Należy umiejętnie wybierać priorytety, skoncentrować się na najważniejszych celach oraz decyzjach podejmowanych przez lidera.

Kolejnym aspektem przywództwa jest postrzeganie go jako odpowiedzialności, a nie jako formy uprzywilejowanej pozycji. Przywódca skuteczny nie powinien zrzucać odpowiedzialności na innych, a tym samym bać się swoich podwładnych i współpracowników (Bańka 2004). Jak twierdzi Drucker, „zli przywódcy obawiają się, i dlatego nieustannie robią wokół siebie czystki. Skuteczny przywódca chce

współpracować z ludźmi silnymi, zachęca ich do pracy i sprawia mu to wielka przyjemność. Ponieważ czuje się odpowiedzialny za błędy swoich współpracowników i podwładnych, to również ich sukcesy uważa za swoje sukcesy, a nie zagrożenia dla siebie” (Drucker 2002: 401). Dużo większym ryzykiem jest zdanie się na innych, niekoniecznie będących dobrymi przywódcami, a dowodem na złe pojmowanie przywództwa jest fakt, że po odejściu złego przywódcy firma upada. Skuteczny przywódca powinien wiedzieć, że najważniejszym jego zadaniem jest rozbudzanie w ludziach energii oraz przedstawianie im wizji (Drucker 2002).

Przywództwo na wyższym poziomie

W przypadku, gdy mówiąc o przywództwie, myślimy jedynie o osiągnięciu celu, można mieć wrażenie, że dotyczy to tylko finansów. Jednak gdy mówimy o przywództwie na wysokim poziomie, koncentracja na owych wynikach jest niewystarczająca. Przywództwo powinno skupiać się na „większym dobru”, czyli na tym, co jest najlepsze dla wszystkich zaangażowanych. Jest zatem wezwaniem do działania na rzecz innych. Przywództwo na wysokim poziomie nie powinno wiązać się tylko z osiąganiem celu bądź też korzyści materialnych pojedynczych osób, lecz skupiać się na celu skierowanym na zewnątrz i wymagającym poświęceń. W krótkim okresie, skupiając się jedynie na celu, liderzy mogą być efektywni. Jednakże istnieje duże prawdopodobieństwo, że wynikiem tego będzie pogorszenie się poziomu czynnika ludzkiego w organizacji. Koncentracja na wynikach powoduje, że zapomina się o zadowoleniu współpracowników z pracy oraz o morale. Takie działanie przyjmuje filozofię działania „albo, albo” i jest w biznesie nastawione na zarabianie pieniędzy (Blanchard 2007).

W przywództwie na wysokim poziomie powinna być obecna maksyma „zarówno, jak i”: istotni są pracownicy, klienci – rozwój ludzi, jak i rezultaty. Jest to proces „osiągania wartościowych wyników przy sprawiedliwym, pełnym troski i szacunku podejściu do wszystkich osób zaangażowanych” (Blanchard 2007: XV). Kiedy zaistnieje taki proces, nie będzie miejsca na przywództwo polegające na służeniu sobie – wówczas liderzy służący sami sobie będą przekonani, że przywództwo dotyczy ich samych, a nie tych, którym służą, a wtedy zapominają o działaniu z szacunkiem, troską oraz uczciwością wobec współpracowników.

Człowiek zaczyna przechodzić na przywództwo na wyższym poziomie w momencie, gdy uświadomi sobie, że przywództwo nie dotyczy jego samego.

Sylwetka lidera

Termin lider ma kilka znaczeń. Słowo „leader”, wywodzące się z języka angielskiego, oznacza „przywódcę”, „dyrygenta”, a pochodzi od słowa „lead”, czyli prowadzić, przewodzić. Zgodnie ze *Słownikiem języka polskiego* słowo „lider” może być uży-

wane w różnych kontekstach, na przykład politycznym, sportowym, a także w sferze działalności organizacyjnej (Bańka 2004).

Polskie znaczenie „przywódca” można odczytywać dwojako: jako tego, który prowadzi (komuś, czyli grupie, bądź prowadzi idee, czyli jest ich propagatorem, twórcą) oraz który przywodzi (pobudza do działania). W pojęciu tym zatem skupia się przewodzenie komuś – posiadanie zwolenników – oraz pobudzanie do czynu (nie tylko dobrego) i dysponowanie ideą. Przywódca jednak niekoniecznie musi być na czele. Należy rozróżnić postawę realizatora idei bądź zadania od faktycznego przywódcy. Przywódca musi mieć pewne idee, którymi porwie ludzi, a także grono zwolenników, którzy będą jego pomocnikami – współmyślącymi, współdziałającymi i w pełni realizującymi i rozumiejącymi owe idee.

Ale tu pojawia się kwestia, czy w organizacji powinien być jeden, czy wielu przywódców? Niekiedy, w małych bądź średnich firmach, akceptowany jest jeden przywódca. Jednak w dużych organizacjach można by uznać za lepsze rozwiązanie akceptację przywództwa jako zespołowego aspektu, na czele którego stoi jedna osoba. Nie może być ona jednak tylko figurantem – powinna mieć, dzięki swoim kompetencjom, autorytet.

Trudno nazwać, określić realizatorów pomysłów owej osoby kompetentnej, reprezentującej siebie i swoją organizację, z własną wizją. Pojawia się tu pewien model dwubiegunowy: po jednej stronie jest przywódca i jego zwolennicy, realizatorzy idei (mogą być nazwani „agentami zmiany”), tak zwani przywódcy lokalni – czyli liderzy na danym poziomie organizacyjnym z odpowiednimi uprawnieniami kierowniczymi. Po drugiej stronie są pracownicy niezaangażowani w jej zmianę lub jej przeciwnicy. Taka sytuacja zmusza do teoretycznych rozważań dotyczących przykładowo analizy kręgów relacji podmiotowych. Należy też wnikliwie rozpatrzyć zagadnienie tak zwanych grup nieformalnych czy przywództwa związkowego, biorąc pod uwagę możliwość ich istnienia w organizacji. Niestety problem ten jest nierzadko pomijany (Bańka 2004).

Lider – nie pracuje w pojedynkę

Nie ma liderów bez ludzi, którzy chcą za nimi podążać. Jeśli chcesz wiedzieć, czy jesteś liderem, zobacz, czy jest ktoś za tobą.

Alfred W. Tavers

Na kompetencje zawodowe lidera składa się nie tylko nabyta wcześniej wiedza tematyczna, ale także zespół cech, wzbogacony w miarę potrzeby o umiejętności w wyniku nieustannej nauki. Lider nie musi być omnibusem w każdej dziedzinie ani osobą najbardziej kompetentną w swojej grupie, choć powinien dobrze orientować się w obszarze przez siebie reprezentowanym. Konkretną wiedzę czerpie się od ekspertów, z którymi można współpracować stale lub okresowo. Bycie ekspertem sprawia, że człowiek sam zajmuje się każdą czynnością merytoryczną, kontroluje innych, a wykonywanie wszystkiego samemu czy ścisła kontrola pracy innych spra-

wia, że ci „inni” są pozbawieni odpowiedzialności, oraz hamuje rozwój podwładnych, którzy niczego się nie uczą. Takie działanie nie tylko nie wyzwala potencjału współpracowników lidera, ale działa wręcz na odwrót: niszczy go.

Teza ta nie oznacza jednak, że lider nie powinien polegać na własnej wiedzy i intuicji. Nie tylko powinien się nimi kierować, ale dodatkowo powinien odwoływać się do wiedzy innych. Dobrze by było, gdyby otaczał się ludźmi, którzy będą bardziej utalentowani od niego, by po pierwsze, nie przytłaczać ich sobą, i po drugie, by ich motywować i pozwolić, aby to jego współpracownicy byli gwiazdami.

W polskim społeczeństwie wciąż praktykuje się „tradycję” polegającą na tym, że autorytet władzy nijak się ma do prawdziwego autorytetu, a traktowanie podwładnych jest oschłe i służbowe. W Ameryce odchodzi się już od tego typu zachowań, gdyż w ich konsekwencji personel niższego szczebla jest sfrustrowany, niedoceniany i przepracowany (Majewska-Opiełka 1998).

Przez tysiąclecia wybitne jednostki prowadziły swoich sprzymierzeńców ku zwycięstwu lub porażce, hańbie lub chwale. Dzięki pojedynczym ludziom powstawały prawa oraz teorie, które zmieniły ludzkie wyobrażenia o rzeczywistości, odkrywające ją i tworzące nowy jej wymiar. Za wszelkimi tymi zmianami, bez względu na skalę ich zasięgu, stoją jacyś bohaterowie – to liderzy, przywódcy, prowadzący swoich zwolenników do celów, które uznali za wartościowe, niezależnie od tego, jaka była historia.

Współcześnie obywatele wielu państw skarżą się na brak liderów. Ci, których możemy zobaczyć stojących na czele narodów, organizacji, ugrupowań, nie zawsze porywają ludzkie serca i umysły. Są liderami formalnymi – decydują o tym cechy charakteru ujawniające się w ich zachowaniu. Świat potrzebuje ludzi z wizją przyszłości, ze zdolnością inspirowania i motywowania innych do działania, czyli potrzebuje liderów.

Prawdziwi liderzy powinni wskazywać drogę swoim współpracownikom podczas realizacji wspólnych celów, ale jednocześnie powinni pomagać im w realizacji indywidualnych pragnień. Dzięki temu liderzy stają się katalizatorami rozwoju społeczeństwa. Wielu z nich różni się cechami osobowości – nie wszyscy mają cechy zwyczajowo pożądane w społeczeństwie. Mimo to zawsze jednak mają swoich sprzymierzeńców, którzy z własnej woli podążają za nimi.

Liderzy, realizując wspólny cel, łączą go z celami swoich ludzi. Nierzadko efektem jest zaspokojenie podstawowych potrzeb, ale dobry lider wzmacnia je poczuciem głębszego celu, który często wyznacza ludziom nie tylko sens działania, ale także sens życia.

Niektórym ludziom wskazywanie indywidualnych celów życiowych nie przychodzi łatwo, dlatego jeśli znajdzie się osoba, która potrafi to zrobić, potrafi pobudzić do działania, to natychmiast zapewnia sobie wiodącą pozycję.

Wyznaczenie celów i dążenie do ich realizacji jednak nie wystarcza. Potrzebny jest również wewnętrzny zapał, będący źródłem wewnętrznej motywacji dla osób podążających za liderem. Znane są sytuacje, kiedy entuzjazm lidera (nawet gdy en-

tuzjizm ten nie ma nic wspólnego z realiami) udziela się innym. Natomiast gdy zapadu zabraknie – ludzie tracą wolę działania.

Kolejną funkcją lidera jest wydobywanie ze swoich współpracowników tego, co jest w nich najlepsze. Powinien on ułatwiać im działania na poziomie ich największych możliwości w danej chwili, prowadzić i dawać szanse rozwoju, a także wydobywać potencjał z ludzi, z którymi pracuje.

Podsumowując, lider to człowiek stymulujący proces wytyczania oraz osiągania celów w danej grupie ludzi, wyzwalający w sobie i innych entuzjazm oraz zdolności, a także najlepsze cechy charakteru. Wszyscy liderzy mają do czynienia z ludźmi, z ich potencjałem, ale każdy lider, w zależności od swoich cech, w różny sposób zrobi z tego użytek (Majewska-Opiełka 1998).

Józef Penc podkreśla, że istotne jest, by przywódca wykazywał się także zdolnościami dostrzegania nowych, innowacyjnych rozwiązań problemów. Powinien również dbać o podwładnych, stwarzając im warunki dla ich osobistego rozwoju i urzeczywistniania. Wszystkie te cechy składają się na charyzmę przywódcy (Penc 1999). „Charyzma jest zawsze grą na emocjach, które wyzwolone, uruchamiają potężną siłę energii społecznej, dzięki której ludzie realizują to, co wcześniej wydawało się nierealne” (Bańka 2004: 24). Przywódca powinien działać tak, by być wzorem do naśladowania przez swoich współpracowników oraz uosobieniem władzy będącej synonimem prestiżu, społecznej pozycji, siły oraz dynamicznego rozwoju. Działalność przywódcza jest nieustanną inspiracją do działań dla zespołu. Lider powinien być jednostką dynamiczną, aktywną, która inspiruje oraz inicjuje działania. Należy jednak pamiętać, że inspirowanie należy rozumieć jako twórczy zapal, natchnienie, inspirowanie poprzez sugestie, impulsy, czy też wywieranie wpływu na coś lub kogoś (Bańka 2004).

Lider powinien pamiętać, że to nie on tworzy całą organizację, ale że to jego współpracownicy dają mu możliwość, by miał dla kogo wykonywać swoją pracę. Jest on niejako „motorem napędowym” całej maszyny-organizacji, dlatego nie może zapominać, że aby jego praca miała sens, nie może działać w pojedynkę. Powinien czerpać z wiedzy i umiejętności zespołu, jednocześnie angażując go do wszelakich zadań, i dawać możliwość wykazania się innym swoją wiedzą. Siła sprawnego i efektywnego zarządzania nie bierze się wyłącznie z wysiłków lidera, ale jest wypadkową wysiłków wszystkich członków w zespole. Sukcesy osiąga się tylko dzięki kolektywnej pracy, a dla stworzenia odpowiednich warunków do efektywnej pracy niezbędna jest osoba potrafiąca scalić działania wszystkich członków organizacji. Taka osoba to lider, który przyciąga i inspiruje ludzi, wierząc w nich i korzystając z ich pomocy w realizacji planów rozwojowych (Bańka 2004).

Sprawni liderzy powinni łączyć w sobie cechy stratega, typowego przywódcy oraz zarządcy. Strateg analizuje główne czynniki rozwoju swojej organizacji oraz potrafi budować jej strategię. Zarządca to człowiek dobrze zorganizowany, który działa metodycznie. Określa zadania i dobiera funkcje poszczególnym pracownikom. Ma poczucie wewnętrznej dyscypliny. Przywódca z kolei powinien wskazywać drogę swoim ludziom, wyznaczać cel, kreować ich postawami, zachowaniami

– głównie jednak powinien pociągać za sobą innych. Ludzi, którzy są zdolni łączyć rolę przywódcy i zarządcy, jest wielu. Są świadomi tego, że bez współdziałania innych nie osiągną sukcesu. Dlatego prawdziwe są słowa jednego z największych liderów biznesu w dziejach Ameryki, Andrew Carnegie: „człowiek, który chce wszystko zrobić sam, albo zebrać wszystkie laury za zrobienie tego, nie będzie wielkim przywódcą” (Bańka 2004: 27). Istotna jest bowiem również droga, po której kroczy przywódca, czyli jego styl przewodzenia.

Praca zespołowa

Każdy lider, w bliższej bądź dalszej przyszłości, uświadomi sobie, że w ogromnym stopniu jest zależny od innych osób, które pracują razem z nim w organizacji. Nikt nie jest w stanie orientować się samodzielnie we wszystkich zagadnieniach oraz podejmować każdej decyzji. Kierownik o dojrzałej osobowości potrafi zaakceptować ewidentny fakt zależności od innych osób. Niezbędne są do tego zdolności prowadzenia z innymi otwartych rozmów, bez jakichkolwiek podejrzeń i obaw, że mogą się one stać podstawą utraty władzy kierowniczej. Szczere rozmowy przyczyniają się do pozyskania w organizacji takich ludzi, którzy będą niezwykle pomocni w udzielaniu porad w wyczerpujący i uczciwy sposób, jednocześnie pomagając liderowi w rozwiązaniu konkretnego problemu.

Obecnie należy przykładać większą wagę do twierdzenia, że organizacje mogą same rozwiązywać większość swoich problemów, jeśli tylko liderowi uda się odkryć i uruchomić potencjał ludzki zdolny do rozwiązywania tych problemów. Nie jest tu niezbędna wiedza specjalistyczna z zakresu psychologii. Wystarczy kierownik zdolny do wysłuchania i akceptacji zdania, opinii, umiejętności innych ludzi.

Lider jest zwyczajowo przeciążony pracą – to powszechnie znana prawda. Niekiedy powodem takiej sytuacji jest fakt, że nie udaje mu się rozróżnić spraw naprawdę ważnych od tych mniej istotnych oraz że nie potrafi on dostrzec zasadniczych linii rozwoju, a także trzymać się konsekwentnie najważniejszych celów. Takie rozgraniczenie możliwe jest jedynie w przypadku wewnętrznej wspaniałości oraz gotowości do przekazania planów, decyzji czy też prac innym pracownikom organizacji. Warunkiem takiego sposobu postępowania jest zaufanie oraz pewność, że współpracownicy są gotowi wykonywać powierzone im zadania w twórczy i odpowiedzialny sposób. Bez takiego nastawienia sprawy małe będą przytłaczać kierownika swym ciężarem, wskutek czego nie zazna on spokoju wewnętrznego oraz zewnętrznego, który jest niezbędny, by poświęcić się ważniejszym zadaniom zarządzania (Kälin, Müri 1998).

Człowiek sam w sobie nie jest doskonały, dopiero poprzez interakcje z innymi ludźmi może się w pełni realizować. Aspekt ten w wielu analizach kooperacji i nowoczesnego zarządzania był pomijany lub traktowano go pobieżnie. Młode dziedziny nauki jednakże, takie jak etologia czy psychologia rozwojowa, wskazują, że człowiek musi żyć w grupie. Jednostka w grupie znajduje większe poczucie

bezpieczeństwa oraz konieczną opiekę. W grupie ma też sposobność spotkania się z innymi, odkrywania u nich podobnych zainteresowań i podobnych motywów postępowania.

Człowiek jako istota społeczna potrzebuje poczucia przynależności do różnych grup. Tylko w prawidłowo funkcjonujących społecznościach ma perspektywę pełnego rozwoju własnych zdolności. Fakt ten jest niezwykle ważny w miejscach, w których spotykamy się ze skomplikowanym procesem uczenia się oraz uzyskiwania większej efektywności w działaniu. Człowiek bez pomocy grupy nie jest w stanie zaspokoić wielu swoich podstawowych potrzeb czy też rozwiązać istotnych problemów.

Na społeczeństwo składa się skomplikowana siatka różnorodnych grup, ściśle z sobą powiązanych. Los każdej osoby kształtuje się w relacji wobec innych osób. Człowiek nie tylko myśli, czuje i działa autonomicznie, ale robi to także jako członek jakiejś grupy. Jest tym samym zależny od psychologicznych interakcji z ludźmi w o wiele większym stopniu, niż zakładano pierwotnie.

Każdy zakład pracy składa się z dużej liczby mniejszych grup, tworzących jednostkę organizacyjną. Są to grupy o charakterze formalnym bądź nieformalnym. Grupy te mają znaczny wpływ na dynamikę całej organizacji, kształtują ją; w obrębie jednego przedsiębiorstwa różne zespoły oddziałują na siebie wzajemnie, więc muszą na sobie polegać i uzupełniać się. Naturalnym wynikiem owych interakcji jest fakt, że pociągają one za sobą problemy komunikacyjne i koordynacyjne – istotną rolę odgrywa tu sprawowana władza i wpływy w zakładzie. Skuteczne i kooperatywne zarządzanie musi uwzględniać podstawowe założenia dynamiki grupowej oraz uwzględniać jej znaczenie. Niestety nie zawsze tak się dzieje. Nadal jest zbyt mało osób, które nauczyły się rozpoznawać procesy zachodzące w grupach funkcjonujących w danej organizacji, jak również rozumieć możliwości czy ograniczenia pracy zespołowej.

Wielu kierowników, przełożonych spotyka się niemal codziennie z grupami pracowników, nie mają oni jednak zdolności rozpoznawania, interpretowania procesów zachodzących w strukturze grupy. Z racji funkcjonowania ludzi pośród innych oraz ich wzajemnych zależności od siebie menedżerowie nie wyciągnęli wniosków dotyczących tworzenia organizacji i kierowania nimi, co wiąże się z brakiem osiągnięcia niektórych celów w pracy grupowej. Za taką sytuację odpowiada brak wiedzy o dynamice zespołu, współpracy między grupami, a także deficyt zdolności tworzenia odpowiednich warunków do realnego rozwoju jednostki na przestrzeni grupy.

Opinie na temat wydajności oraz funkcjonowania grupy są wciąż bardzo rozbieżne. Jedni nie przywiązują do tego wagi, inni wręcz przeciwnie. Są też tacy, którzy wskazują, że każda działalność grupowa wywiera destruktywny wpływ na działanie jednostki. Zwolennicy takiego myślenia nie doceniają zależności międzyludzkiej w organizacjach, a także tego, że jedna osoba nie może wykonać wielu zadań samodzielnie.

Jednostka i zespół to nie przeciwieństwa. W działającej sprawnie grupie każdy tak naprawdę może osiągnąć sukces i satysfakcję, i odwrotnie, że grupy będą

na tyle skuteczne, na ile popierają rozwój zdolności każdej jednostki (Kälin, Müri 1998). „Praca zespołowa jest lepsza od pracy jednostki wszędzie tam, gdzie chodzi o skomplikowane zależności, trudne decyzje, wysoce skomplikowane zadania planowania; krótko mówiąc: tam, gdzie chodzi o utrudnione rozumienie i przedstawianie” (Kälin, Müri 1998: 101).

Korzyścią pracy zespołowej jest nie tylko ułatwienie realizacji zadań poprzez odciążenie jednostki i podział pracy, ale również zwiększenie wydajności, co wynika z faktu, że grupa zintegrowana jest bardziej efektywna w działaniu niż poszczególne osoby w jej skład wchodzące. Zespół wie więcej, gdyż wiedza poszczególnych jednostek w grupie sumuje się. Grupa jest w stanie uzupełnić luki, które uszły uwadze poszczególnym osobom. W przypadku zadań problemowych o wysokim stopniu złożoności zespół może wypracować nowe sposoby postępowania, rozszerzyć horyzonty myślenia pojedynczej osoby, co jest także szansą na uczenie się każdej jednostki. Dyskusja zespołowa działa pobudzająco na jej uczestników – wypowiedziane zdania wykraczają poza jednostkowe opinie i układają się w ciągi myślowe, które stanowią nowe impulsy. Ale nie tylko w sferze myślenia zespół ma spory wpływ na swoich członków. Na dążenie grupy do wywierania wpływu na innych i wzrost wydajności wpływa proces dynamiki grupowej. Istnieje wiele dowodów, że zespół ma funkcję stymulującą, manifestującą się często w opinii grupy jako jedności, która jest bardziej wiarygodna aniżeli opinia pojedynczego pracownika (Kälin, Müri 1998).

Dzielenie się obowiązkami

Skuteczni przywódcy rozumieją, że chcąc kreować niebanalną przyszłość, ich wizja musi zostać zaakceptowana przez innych pracowników. Dla prawdziwego lidera ważne jest nie utrzymanie i walka o wizję, ale spowodowanie, by inni traktowali plany organizacji jako własne. Tworzenie planów jedynie na podstawie własnych przekonań ma małe szanse na przekonanie do nich innych w takim stopniu jak w przypadku zapewnienia współpracownikom możliwości współtworzenia owej wizji. By ludzie mieli szanse znalezienia własnego miejsca w kreślonym przez lidera obrazie przyszłości, niezbędny jest czas. Należy jednak mieć świadomość, że w przypadku decyzji, którą należy podjąć szybko, pomija się niekiedy etap konsultacji ze współpracownikami, co skutkuje niechęcią pracowników bądź niezrozumieniem.

Opracowując wizję przyszłości, lider nie powinien kierować się maksymą „ja i tak wiem lepiej”. Należy pamiętać, że nie tylko trzeba pytać o zdanie współpracowników, ale też podczas podejmowania decyzji należy brać pod uwagę ich poglądy, a nie je pomijać. Nawet jeśli lider jest doskonale zaznajomiony z tematem, nie powinien ignorować zdania współpracowników, gdyż tym samym odbiera im motywację do działania.

We współczesnym świecie żadna organizacja nie osiągnie sukcesu bez wszystkich pracowników, a dokładniej bez ich wspólnej woli działania. Jednak są widoczne tendencje, że liderzy czasem o tym zapominają i nie angażują wszystkich podczas działań w organizacji. Firmy potrzebują ludzi, którzy zechcą pokonywać dystans i aktywnie będą niwelować przeszkody pojawiające się na ich drodze. Organizacje potrzebują ludzi, którym będzie zależało na tworzeniu nowej rzeczywistości, w której pojawiają się nowe pomysły, a zespoły kreatywnie pracują nad zmianami. Nieangażowanie ludzi może się przyczynić do braku zainteresowania rezultatami pracy i wykonywania tylko minimum obowiązków.

By zaangażować każdego pracownika, liderzy powinni mieć na uwadze kilka zasad. Przede wszystkim powinni słuchać innych, dzielić się informacjami oraz być cierpliwymi, lecz stanowczymi (Bergmann 2001).

Wiele badań pokazuje jak ważna jest umiejętność słuchania. Ludzie akceptują tych liderów, którzy ich słuchają. Prawdziwi przywódcy słuchają natomiast nie po to, by wytykać błędy innym, lecz by znajdować dowody na poparcie założonych uprzednio przez siebie metod działania. Słuchają, by się uczyć, odkrywać nowe pomysły, pomagać innym w dobrym wykonywaniu ich obowiązków, ale także po to, by uzyskiwać jak najlepsze wyniki. Słuchając, dysponują większą ilością danych, dzięki czemu łatwiej jest im być lepszym przywódcą. W obecnych czasach wiedza jest największą mocą; „(...) najbardziej efektywny przywódca to taki, który słucha słów, słyszy między słowami, a także słyszy, jakie inne słowa stoją za wypowiedzianymi. Zwraca uwagę na intonację, na język ciała, zarówno na to, co zostało powiedziane, jak i na to, czego nie wyartykułowano. Przywódcy, którzy tego nie robią, są przywódcami jedynie połowicznymi” (Bergmann 2001: 78–79).

Mimo iż wydaje się oczywistym swobodna wymiana, przepływ informacji wewnątrz organizacji, wiele analiz zdarzeń pokazuje, że w niektórych sytuacjach informacje były wstrzymywane. Nie należy ukrywać informacji, gdyż może wywołać to u współpracowników poczucie odrzucenia oraz poczucie braku rozwoju organizacji. Liderzy nie powinni usprawiedliwiać się brakiem przekazywania informacji, twierdząc, że czynili tak, by nie wzbudzać niepokoju. W takiej sytuacji nieinformowanie pracowników może być powodem powstania wielu plotek, wzrostu zaniepokojenia oraz znacznego pogorszenia nastroju w pracy. By przyspieszyć działania w organizacji, należy również systematycznie informować o wszystkim współpracowników, gdyż przeciwna sytuacja może doprowadzić do zahamowania rozwoju oraz wszelkich prac.

Wiele jest sytuacji, w których lider powinien wykazać się cierpliwością i wysłuchać wszelkich wątpliwości, omówić szczegóły, wyciągnąć wnioski z popełnionych błędów. Zaangażowanie każdego pracownika jest procesem, a nie jednorazowym aktem. Dlatego lider powinien za pomocą zaproszenia do działania włączać swoich współpracowników do realizacji wspólnych założeń, lecz powinien to robić nie w sposób nakazowy. Często za pierwszym razem ludzie niechętnie akceptują zaproszenie. Napotykać opór z ich strony, lider efektywny nigdy nie powinien zamykać za sobą drzwi i stawiać ultimatum. Zamiast tego powinien starać się pokonać tę

barierę poprzez cierpliwe słuchanie, dzielenie się informacjami oraz kierowanie. Nie powinien tracić nadziei, że ludzie kiedyś zaakceptują jego zaproszenie (Bergmann 2001).

Kiedy przywódca dzieli się swoją władzą, paradoksalnie – ona wzrasta. Wraz z pozyskaniem władzy przez członków zespołu zwiększają się ich możliwości, rośnie zaangażowanie. Pracownicy wypowiadają chętniej swoje opinie na temat istotnych dla organizacji problemów. Panuje ogólny pogląd, że takie zjawiska świadczą dobrze o przywódcy.

Decentralizacja władzy w całym systemie zwiększa także zdolności adaptacyjne organizacji, jednak wynikiem wzrostu może być sytuacja, że do podjęcia decyzji niezbędne są konsultacje oraz negocjacje na szeroką skalę. Niezbędne jest również przeszkolenie ludzi w efektywnym komunikowaniu. Częściową kompensacją takich wymagań jest zwiększona innowacyjność, która wynika z dzielenia się wiedzą, również wszechstronna akceptacja wspólnie podjętych decyzji i szybsza ich realizacja. Pracownicy zyskują także władzę, dzięki wiedzy oraz kompetencjom, które mają zasadnicze znaczenie dla współczesnych organizacji opartych na wiedzy. Tam, gdzie organizacja jest uzależniona od wiedzy specjalistycznej (a szkoła niewątpliwie jest taką placówką), eksperci mogą pozyskać różne rodzaje władzy w zależności od charakteru niezbędnej wiedzy. Przykładem nieformalnej władzy mogą być rady techniczne, na których eksperci przedstawiają swe uwagi całej organizacji. Daje to możliwość wpływania przez ekspertów na decyzje kierownictwa. Kolejnym przykładem władzy może być władza ekspercka, która jest połączona z formalnymi uprawnieniami i wynika przykładowo z zasiadania w różnych komisjach. Decyzyjną władzę posiadają przede wszystkim profesjonaliści oraz inni eksperci, a ich prace koordynują często osoby o standardowych umiejętnościach w obrębie danej profesji. Ekspertami są osoby samodzielnie wykonujące czynności o wysokim znaczeniu dla organizacji. Jak widać, to przede wszystkim pracownicy wiedzy posiadają bardzo znaczącą władzę.

Odzwierciedleniem zasięgu władzy innych pracowników niż pracownicy kierownictwa są kolejne paradygmaty przywództwa. Jest ona niewielka lub nie występuje w ogóle w przypadku przywództwa klasycznego. W paradygmacie transakcyjnym rośnie, gdyż pracownicy mogą wyrażać swoje opinie podczas wielu negocjacji z przywódcą. Większy zakres władzy daje przywództwo wizjonerskie – władza pracowników wynika stąd, że władza przywódcy wizjonerskiego jest zależna od akceptacji jego wizji i zaangażowania pracowników. W przypadku paradygmatu organicznego rozproszenie władzy jest największe. Na kierunek, w jakim zmierza organizacja, wpływają, poprzez wspólną interpretację, jej członkowie (Avery 2009).

Odpowiedzialność

W każdym zespole powinien obowiązywać kontrolowany przez kierownika, lidera, przemyślany, racjonalny podział pracy. Zasada ta jest powszechnie uznawana, choć

nie zawsze praktykowana. Nierzadko ma ona tylko formalny charakter, a kierownik i tak sam robi wszystko.

Dystrybucja zadań w zespole bywa też wadliwa, nie jest w pełni dostosowana do warunków działania i możliwości poszczególnych pracowników. Powoduje to rozprężenie organizacyjne i mniejszą wydajność pracy. Podział pracy w grupie czy zespole powinien uwzględniać możliwości wykonawcze pracowników, ich zainteresowania, indywidualne zdolności oraz potrzeby rozwoju. Dlatego pożądane jest, by lider starał się przekazywać uprawnienia poszczególnym pracownikom – są to uprawnienia do decydowania w niezbędnym zakresie do wykonania zadania. Niedostatek owych uprawnień godzi w samodzielność pracownika, co skutkuje obniżeniem jego zainteresowania pracą. Powoduje również wydłużenie procesu komunikacyjnego i decyzyjnego, ponieważ nawet w mało istotnych sprawach musi kontaktować się z przełożonym. Liczne badania w zakładach pracy pokazały, że tendencja do nadmiernego nadzoru i ograniczania samodzielności pracowników obniża bardzo wydajność pracy zespołu. Usamodzielnienie podwładnych to podstawowy warunek postępu organizacyjnego podczas pracy oraz nieograniczonego rozwoju personalnego pracowników. Kierownik przekazujący innym szereg spraw bieżących, zostawiający sobie instruktaż, wytyczne czy ogólny nadzór, zyskuje czas na pracę koncepcyjną. Dysponuje również doskonale przeszkolonym i poinstruowanym personelem, gdyż ma czas, by ich uczyć (Osmelak 1995).

Najsukuteczniejszą postacią motywacji jest ta wewnętrzna, czyli pochodząca z wnętrza danego człowieka. Działa ona o wiele dłużej i z większą siłą wewnętrznego pragnienia wykonania danego zadania niż motywacja zewnętrzna. Jednym z czynników motywujących jest też przekazywanie odpowiedzialności za daną część pracy, zadanie czy też efekt grupowych bądź pojedynczych wysiłków. Ludzie niechętnie przejmują odpowiedzialność, jednak prawie nikt nie jest zadowolony, kiedy dokładnie mówi się mu, co i w jaki sposób musi wykonać, jednocześnie kontrolując każdy jego krok. Sprawia to, że osoba kontrolowana czuje się jedynie siłą wykonawczą danego zadania, siłą bez żadnego wpływu na jego kształt.

Należy pamiętać, że odpowiedzialność to nie tylko podejmowanie ryzyka w danych sytuacjach, ale również możliwość wyboru (o ile jest to możliwe w danym typie pracy) własnych metod działania, indywidualnego sposobu rozliczania czy też świadomości zaufania przełożonych. Należy dać ludziom szansę, by rezultat, o który chodzi liderom, uzyskali w sposób dla nich odpowiedni, taki, który uznają za najlepszy. Oczywiście każdy powinien otrzymać informacje o standardach wykonywanej pracy, oczekiwaniach oraz o sposobie rozliczenia z wykonanych działań. Osoba wykonująca działanie chce identyfikować się z tym, co robi. Aby było to możliwe, należy umożliwić jej chociażby wybór metody postępowania najbardziej odpowiadającej jej umiejętnościom. Lider wyzwoli w swoim współpracowniku większe zadowolenie z wykonywanej pracy, połączone w efektywnością, jeśli okaże się dla niego nie nadzorcą, lecz osobą, która pomaga, uczy i ma zaufanie do swoich pracowników (Majewska-Opiełka 1998).

Dobry lider potrafi znaleźć ludzi, którzy dysponują potrzebną mu wiedzę. Lider podczas podejmowania decyzji powinien odwoływać się do wiedzy innych oraz do swojej intuicji i doświadczenia. Pomoże mu to odnaleźć właściwych ludzi. Słowa „otocz się ludźmi bardziej utalentowanymi, niż jesteś sam” (Majewska-Opiełka 1998: 72) oznaczają, że geniuszowi bardzo trudno jest tworzyć firmę.

Jedynym sposobem na sukces jest współpraca z ludźmi utalentowanymi, których lider nie może przytłaczać, ale powinien motywować; winien stać z boku, by stworzyć okazje, by to oni byli gwiazdami. Niestety w polskim społeczeństwie wciąż jest zakorzeniony styl kierowania oparty na autorytecie władzy, służbowym i oschłym traktowaniu podwładnych oraz typowo racjonalnym podejściu do zarządzania. Im bardziej jesteśmy związani z danym miejscem oraz z prowadzoną tam działalnością, tym chętniej i wydajniej pracujemy. Im częściej używane i prawdziwe są pojęcia „moje” czy „nasze”, tym mocniejsza jest więź w odniesieniu do miejsca, które te słowa opisują. Wspólne ryzyko bądź zagrożenie jednoczą, zbliżają. Jednak są to negatywne doświadczenia i raczej należy je eliminować. Pozytywne emocje są równie silne, ale o wiele mocniej motywują do działania. Im bardziej jesteśmy związani z daną organizacją i prowadzoną w niej działalnością, tym chętniej i wydajniej pracujemy (Majewska-Opiełka 1998).

Przywództwo formalne i nieformalne

Jeśli przyjmiemy, że naszym celem jest efektywnie działająca organizacja, to wówczas czynnikiem napędzającym musi być przywództwo. Przywództwo to siła napędowa, wprawiająca organizację w ruch w pożądanym kierunku. Rola przywódcy formalnego w takich organizacjach ewoluuje: z kultu wielkiego charyzmatycznego lidera przenosi się na budowanie wizjonerskiej organizacji, która będzie wciąż istnieć po jego odejściu. Rola przywództwa ewoluuje z poziomu statusu władzy i przywilejów dla samych siebie, w kierunku długofalowego i złożonego procesu partycypacyjnego. Liderzy w tej wizji powinni przyjąć postawę i sposób zachowania właściwy przywódcom służebnym. Czują, że do nich należy pomaganie ludziom, by ci osiągnęli ich zamierzenia. Starają się nieustannie odkrywać, czego potrzebują ich współpracownicy do osiągnięcia sukcesu. Nie oczekują, że przypodobają się przełożonym, ale chcą wprowadzić zmiany w życiu swych pracowników, by w ten sposób wpływać na organizację.

W organizacjach efektywnych przywódcze zachowania u pracowników wywołują potrzebę zaangażowania i współpracy. Liderzy zachęcają pracowników do zadawania pytań oraz do stałego odkrywania czegoś nowego. Przyjmują postawę nauczycieli i uczniów żądnych wiedzy. Przywództwo objawia się w ich postawie, zachowaniu. Skupiają energię współpracowników na dążeniu do doskonałości (Blanchard 2007).

Wyróżnikiem efektywnych organizacji jest fakt, że przywództwo nie jest w nich atrybutem tylko formalnych liderów. Jeśli zaistnieje taka potrzeba, pojedyncze je-

dnostki, które mają odpowiednie zasoby wiedzy, przejmują rolę przywódcy. Funkcjonowanie efektywnych organizacji nie opiera się na kilku wybitnych jednostkach kierujących lub przewodzących innym. Dąży się do tego, by cała kadra miała możliwość rozwoju umiejętności przywódczych. Takie podejście skłania pracowników do zarządzania samymi sobą, podnosi ich poczucie sprawstwa oraz daje możliwość szybkiego reagowania odpowiednio do wymagań sytuacji.

Pracownicy w miarę określania własnej autonomii, która wynika z dzielenia się wiedzą oraz elastycznych granic w organizacji efektywnej, muszą odchodzić od uzależniania się od organizacyjnej hierarchii. Ów hierarchiczny podział winni zastępować samosterownymi jednostkami oraz zespołami wyższego poziomu, czyli interaktywnymi, wyspecjalizowanymi grupami, które charakteryzują się rozwiniętymi umiejętnościami samodzielnego działania. Proces zmniejszający ilość szczebli zarządzania jest procesem ciągłym. Wymusza on jednocześnie na organizacjach zwiększenie niezależności i możliwości samodzielnego działania zarówno zespołów, jak i pojedynczych pracowników. W czasach współczesnych podział na podwładnych i przełożonych już się nie sprawdza. Teraz sukces zależy od wysiłku zespołów i jednostek (Blanchard 2007).

Dyrektor – przywódca z powołaniem?

Istnieją dwa rodzaje ludzi: to ludzie z motywacją i ludzie z powołaniem. Ci pierwsi myślą, że wszystko należy do nich: ich majątek, związek z innymi oraz ich pozycja. Służą tylko sobie, poświęcając większość czasu na ochronę swojego stanu posiadania. Zarządzają organizacją, będąc przekonani, że wszystkie osoby w niej zatrudnione służą właśnie im. Osoby kierujące się tą motywacją chcą, by wszelkie atrybuty władzy, pieniądze, uznanie rosły proporcjonalnie wraz z hierarchią organizacyjną, szeregowych pracowników natomiast chcą pozostawić z pustymi rękami (MacDonald 2003).

Ludzie z powołaniem znacznie się od nich różnią. Są przekonani, że związki, majątek, pozycja są tylko pożyczką. Uważają, że ich majątek jest nietrwały. W razie kryzysu lub trudnej sytuacji wiele z pięknych rzeczy zgromadzonych w czasach sukcesów trzeba będzie jednak oddać. I to jest powód, dla którego można powiedzieć, że majątek jest pożyczony.

Przywódcy z powołaniem rozumieją, że ich pozycja w organizacji jest również swego rodzaju pożyczką ze strony współpracowników w organizacji. Tacy przywódcy wyobrażają sobie własną rolę jako opiekunów i przewodników każdego, z kim się spotkają.

Przywódcę, który chce służyć tylko sobie, można rozpoznać na dwa sposoby. Po pierwsze, poprzez obserwację jego zachowania, gdy dowiaduje się negatywnych wiadomości na swój temat. Słyszając coś niepochlebnego o sobie, od razu myśli, że ludzie nie chcą, by dalej im przewodził. Po drugie, przywódca taki jest niechętny

rozwijaniu się innych liderów w jego otoczeniu, co wynika ze strachu przed zagrożeniem z ich strony.

Przywódca z powołaniem chce służyć innym i niezwykle ceni sobie informacje zwrotne. Chętnie wysłuchuje każdego, kto chce mu odpowiedzieć, jak działać lepiej, gdyż zdaje sobie sprawę, że został liderem właśnie po to, by służyć innym. Postrzega zatem wszelakie informacje na swój temat jako cenne źródło danych. Po usłyszeniu wskazówek od swoich współpracowników, zawsze prosi o porady, jak może działać lepiej, i z kim o tym, co współpracownik proponuje, może porozmawiać.

Przywódca z powołaniem chce również rozwoju swoich współpracowników. Twierdzi, że przywództwo nie jest atrybutem wyłącznie liderów formalnych, którzy są wyznaczani przez hierarchię organizacyjną. Przywództwo powinno pojawiać się wszędzie. Lider służebny jest przekonany, że jego rolą jest służenie innym, a nie bycie obsługiwanym. Pragnie wydobyć z innych to, co w nich najlepsze. W przypadku pojawienia się w otoczeniu dobrze rokującego lidera potraktuje go jak partnera. Podstawą takiego myślenia jest rozwój indywidualny przywódcy i wiara, że w razie potrzeby specjaliści z poszczególnych dziedzin zaradzą kryzysowi (Blanchard 2007).

Refleksje, cele i działanie

By stworzyć i tchnąć życie w organizację, konieczna jest potrzeba silnych przekonań, energii i wielkiej wizji. Niezbędna jest również wielka mądrość i właściwy osąd, a także umiejętność zespolenia ludzi (Hesselbein, Marshall, Beckhard 1997). Dlatego warto się zastanowić, czy współczesny dyrektor szkoły to potrafi i w jaki sposób pracuje oraz kieruje swoją placówką, zespołem.

Postawa osób kierujących oświatą ma ogromny wpływ na atmosferę, dzięki której nauczyciele będą zachęcani do innowacyjnych działań, poszukiwania własnych, nieszablonowych koncepcji pedagogicznych. I odwrotnie: wpływ przywódcy podejrzliwego, małostkowego, trzymającego się schematów, może doprowadzić do sytuacji, kiedy nawet najbardziej ambitny i wytrwały nauczyciel-innowator zostanie zniechęcony (Gawrecki 1997).

Przywódca organizacji jutra powinien być żonglerem i mistrzem w balansowaniu na linie, powinien lubić ludzi oraz różnicowanie, jakie wśród nich się pojawia. Pracując, powinien być nastawiony na jasno określone kierunki i cele. Pewność siebie i wewnętrzna równowaga – to jego dewizy w pracy. Będzie ceniony za wartości, o która wzbogaca zespół oraz całą organizację, a ludzie będą podążać za nim z własnego wyboru, a nie tylko dlatego, że jest ich szefem. Przywódcy są ludźmi, którzy czerpią radość z nowych idei, doświadczeń, reagują na informacje płynące z zewnątrz. Potrafią dostrzec nowe możliwości, łamiące stare struktury (Bańka 2004).

PRZYWÓDZTWO A PRAKTYKA

Kim tak naprawdę jest dyrektor? Jak sam kreśli swoją sylwetkę? Jako lidera liderów, dzielącego się władzą z innymi, wyzwalając w nich poczucie zaangażowania, integracji i pełnej identyfikacji ze szkołą i jej problemami? Czy jako jedynego lidera, ewentualnie z paroma osobami, które sam sobie wybiera i „włącza” do swojego kręgu władzy? Czy w środowisku szkolnym możliwa jest pełna współpraca? Czy dyrektorzy wykorzystują potencjał ludzki swoich współpracowników? Co myślą o formalnych bądź nieformalnych liderach? Czy dają szansę, możliwości, by każda jednostka rozwijała się nieustannie, czerpiąc z wiedzy i umiejętności szkoły jako jednej organizacji? A może to dyrektorzy wyznaczają ścieżkę podejmowania decyzji, kształtowania, kreowania placówki, bez współdziałania innych nauczycieli? Czy chętnie i świadomie dzielą się swoją władzą i kompetencjami?

Metodologia

„Zespół liderów. Czy coś takiego istnieje w Twojej szkole? Proszę podaj przykład konkretnej sytuacji, która pozwala Ci tak twierdzić. Czy Ty jesteś jego członkiem? W jaki sposób uczestniczysz w jego działaniach?”. Temat był jednym z wątków pojawiających się na blogu dla dyrektorów, którzy wzięli udział w badaniu na temat *Przywódstwa w zarządzaniu edukacyjnym*. Pytanie zostało zadane 97 dyrektorom, jednak 24 osoby nie udzieliły odpowiedzi.

Wpisy dyrektorów na blogu były swobodnymi wypowiedziami, bez limitu znaków, i dotyczyły szkolnej rzeczywistości w placówkach, w których piastują swoje stanowiska.

Analiza badania

Wypowiedzi dyrektorów różniły się nie tylko długością (od krótkiego „nie ma”, po kilkudzaniowe, obszernie wypowiedzi), ale także postrzeganiem grup, które formują się w danej szkole, i jej nazewnictwem.

Spośród 73 dyrektorów tylko 35 jednoznacznie wypowiedziało się, że w ich szkole istnieje grupa liderów. Jednakże nazewnictwo tych grup jest bardzo różne.

Zespoły liderów dla większości respondentów to z jednej strony nauczyciele z dużym doświadczeniem pedagogicznym, zaangażowani w życie szkoły, a z drugiej – formalni kierownicy, którzy pełnią w szkole funkcje kierownicze. Są to liderzy zespołów przedmiotowych i wychowawczych, zespołów nauczycieli, liderzy programu Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli, zespołów do spraw badania potrzeb i wspierania uzdolnień.

W wypowiedziach dyrektorów można zauważyć podział na liderów formalnych (często podkreślany), wybieranych na początku roku szkolnego bądź podczas re-

alizacji projektów. Dyrektorzy wskazywali nawet, że wybór liderów wynika z organizacji pracy szkoły. Liderzy ci spotykają się regularnie, dzielą spostrzeżeniami, każdy ma określone zadanie, wspólnie wypracowują wnioski wykorzystywane na przykład przy konstituowaniu planu wychowawczego szkoły, planu szkoleń na nadchodzący rok szkolny, wspólnie ustalają postępowanie w trudnych sprawach szkolnych.

Wypowiedzi wskazujących na funkcjonowanie formalnych grup liderów było wiele. Po wyliczeniu, jakie zespoły istnieją w danej placówce, respondenci wskazywali również, że pojawiają się liczne sytuacje, które kreują liderów nieformalnych. Liderzy nieformalni to najczęściej nauczyciele z doświadczeniem, wiedzą, którzy wspierają innych nauczycieli, dzielą się swoimi umiejętnościami. To do nich zwracają się „liderzy liderów” (jak niektórzy z respondentów określili swoją pozycję w szkole) z trudnymi problemami, proszą o radę, wiedzą, że na nich mogą polegać i się nie zawiodą. Liderzy nieformalni zajmują się (bez uprzedniego polecenia dyrekcji) organizacją licznych imprez okolicznościowych, wspierają i monitorują współpracę między szkołą, uczniami i rodzicami oraz innymi nauczycielami. To oni kreują szkolną rzeczywistość. To grupa szczególnie identyfikująca się ze szkołą, której zależy na pozycji placówki w środowisku.

- „Zespół liderów to ci, którzy nie boją się brać odpowiedzialności na własne barki”.
- „To ludzie, którzy jako pierwsi podejmują pojawiające się wyzwania, to ludzie, którzy pracują, nie czekając na resztę, często zmuszając innych »do gonienia«, by nie pozostać znacząco w tyle”.
- „Zespół liderów w mojej szkole to grupa ludzi, którzy wyróżniają się w swojej pracy, piszą programy, projekty, potrafią zaangażować do realizacji zadań innych nauczycieli, rodziców, uczniów, są doradcami dyrektora, podejmują wiele zadań z własnej inicjatywy”.

Dyrektorzy, którzy doceniają formowanie się różnorodnych grup w ich placówkach, podkreślają również, że „angażując każdą głowę”, można o wiele więcej zdziałać, wypracować więcej wspólnych decyzji. A sam proces jest o wiele łatwiejszy i efektywniejszy, kiedy nie tylko dyrektor jest inicjatorem i propagatorem danego przedsięwzięcia, ale gdy włączają się w to również inni ludzie.

„Podejmować ważne decyzje w szkole jest łatwiej przy pozytywnej akceptacji »liderów«”.

Aż 24 respondentów nie potrafi jednoznacznie wskazać, czy zespoły, które istnieją w danej placówce, można nazwać zespołami liderów. Jednakże wypowiedzi dyrektorów sugerują, że zespoły istnieją, chociaż dyrektorzy nie są pewni, czy grupy te można nazwać mianem „zespołów liderów”. „Nie wiem, czy tak to można nazwać, bo »zespół liderów« kojarzy mi się z czymś sformalizowanym – stała grupa pełniąca rolę »odpowiedzialnych za bieg do przodu«, ale w tym właśnie sensie to w mojej szkole jest kilka osób, które częściej niż inne wychodzą z pomysłami, propozycjami konkretnych działań, albo po prostu z własnej inicjatywy podejmują różne pozytywne działania”.

Ciekawą tendencją jest fakt, że wśród tych wypowiedzi pojawiają się zespoły na przykład wychowawcze, WDN-u, przedmiotowe, które w poprzedniej grupie bezsprzecznie były uznawane za zespoły liderów. Jednakże większość respondentów z tej grupy podkreśla, że jeśli istnieje zespół liderów, to jest to zespół nieformalny, któremu przypisuje się zadania podobne do tych z poprzednio analizowanej grupy. Grupy te (celowo nie używam nazewnictwa liderzy, gdyż dyrektorzy z tej grupy unikają tego stwierdzenia) nastawione są na poszukiwanie nowatorskich form nauczania, współpracy z uczniami. Są to osoby, które wychodzą z różnymi pomysłami, potrafią zarazić swoimi ideami innych, są ambitne, inspirują zmiany.

Niektórzy dyrektorzy z tej grupy podkreślali, że w ich szkole nie występuje zespół liderów ze względu na nieliczną kadrę pedagogiczną. Twierdzili, że wszyscy w jednakowym stopniu angażują się w życie szkoły i biorą odpowiedzialność za wykonywaną przez siebie pracę.

„W mojej placówce pracuje 9 osób wraz ze mną. (...) Pracujemy wspólnie, razem rozwiązujemy problemy, dzielimy się uwagami na bieżąco i jednakowo dbamy o naszą szkołę. Istnieją fantastyczne relacje między wszystkimi nauczycielami i nie mamy potrzeby tworzenia grup przywódczych”.

Dyrektorzy podkreślali, że wszyscy współpracują z sobą, i czasem w ramach konkretnego zadania wyłaniają spośród siebie lidera, ale najważniejsze są liczne konsultacje, zebrania, na których dyskutuje się o ważnych dla szkoły problemach.

Co ciekawe, w wypowiedzi jednego z badanych do takiego zespołu należą również rodzice, o czym nie wspominają inni respondenci, koncentrując się raczej na zespołach nauczycielskich bądź osobach sprawujących funkcje kierownicze.

Z wypowiedzi 14 dyrektorów wynika, że takiej grupy nie ma. Są to głosy typu: „nie ma takiego zespołu, w mojej szkole nie istnieje zespół liderów, zespół liderów formalnie nie występuje”. Niestety wypowiedzi te nie są rozbudowane, dyrektorzy nie podają przyczyn, dlaczego nie ma podobnego zespołu, nie definiują swojej wizji zespołu liderów. Dlatego też trudne, a wręcz niemożliwe jest wnioskowanie, dlaczego w danej placówce brak takiego organu.

Badani dyrektorzy, niezależnie czy uznają, że w ich szkole są zespoły liderów, czy też mają problem z jednoznaczną odpowiedzią, nie zawsze określali swoje miejsce w owych grupach. Ci, którzy wskazywali swoją rolę w zespołach, nazywali siebie liderami liderów, liderami integrującymi działania zespołów w całość, tylko koordynatorami i/lub biorącymi udział przy planowaniu zadań, rozwiązywaniu problemów, planowaniu działania owych grup, „kołami zamachowymi” wszelakich inicjatyw szkolnych. Jeszcze inni twierdzili, że biorą w nich udział, ale nie są liderami, są organami doradczymi, nie są osobami przodującymi podczas realizacji zadań, a czasem w ogóle nie koordynują ani nie należą do żadnego zespołu.

„Czy ja, jako dyrektor szkoły, jestem w każdym takim zespole? Nie. Niejednokrotnie rola dyrektora powinna sprowadzać się do tego, że po prostu nie przeszkadza innym. Z drugiej strony, obecność dyrektora szkoły jako lidera lub jednego z liderów wielu przedsięwzięć jest nieodzowna”.

„Staram się w swojej pracy nie pokazywać jakiejś przynależności do grupy, dlatego że moim zadaniem jako przywódcy jest współpraca z wszystkimi pracownikami szkoły”.

„Nie wyobrażam sobie, abym jako dyrektor szkoły nie należał do liderów wśród jej pracowników. Mam nadzieję, że wynika to nie tylko z funkcji, którą pełnię, ale przede wszystkim z moich predyspozycji”.

„Dyrektor z urzędu jest takim liderem nie tylko w kwestii doskonalenia wewnątrzszkolnego, ale także całej pracy placówki. Oczywiście bez udziału członków zespołu nie byłby w stanie wpływać na rozwój placówki, realizację zamierzeń, postawionych celów i zadań”.

„Jako nauczyciel-dyrektor ciągle się uczę, wprowadzam nowatorskie metody nauczania, współuczestniczę w realizacji różnych planów”.

„Jeśli uznać, że stwarzanie im [nauczycielom – przyp. A.W.] możliwości rozwoju, motywowanie i pomoc w finansowaniu działań daje prawo przynależności do tej grupy, to jestem”.

Jeden z dyrektorów podkreślił, że bardzo chciałby być dyrektorem-liderem, choć na razie chyba jeszcze nie jest liderem dla całej swojej kadry. Inny z kolei, opisując swoje członkostwo w danym zespole, napisał, że często za coś się zabiera, ma pomysł, a później kogoś w niego „ubiera” i dalej się toczy realizacja zadania.

Prawie wszyscy dyrektorzy podkreślają, że ważna jest współpraca – z uczniami, ze środowiskiem lokalnym, między nauczycielami, dyrekcją. Wymieniają tu licznie prowadzone zebrania, narady – nie tylko w obrębie szkoły, na oficjalnych posiedzeniach, ale również w czasie spotkań towarzyskich.

Wielu dyrektorów podkreśla znaczenie tworzenia, działania, funkcjonowania różnych grup w szkole. Jako argumenty podają wzmocnienie pozycji szkoły w środowisku, nastawienie na współpracę, indywidualny i grupowy rozwój nauczycieli (nauczyciele doświadczeni dzielą się wiedzą z młodszymi, mniej doświadczonymi kolegami), uczniów, dyrekcji, realizację nowatorskich pomysłów, planów nauczania, ubogacanie pozalekcyjnego świata uczniów.

Najczęściej pojawiające się definicje zespołu liderów (istniejące pod taką nazwą lub inaczej określane) to:

Liderzy formalni:

- liderzy poszczególnych zespołów: wychowawczych, WDN-u, analizujących egzaminy;
- zespół kierowniczy lub dyrekcja;
- przewodniczący komisji przedmiotowych;
- fachowcy od analizy różnorodnych wyników kształcenia odpowiednimi metodami;
- grupa ludzi szczególnie identyfikująca się ze szkołą;
- „nośniki różnych informacji” ściśle współpracujący z dyrekcją.

Liderzy nieformalni:

- liderzy-nauczyciele innowacyjni;
- przejawiający się większą inicjatywą w działaniu;



Schemat 1. Główne trendy pojawiające się w wypowiedziach dyrektorów

Źródło: opracowanie własne.

- osoby z cechami przywódczymi, potrafiące udźwignąć szereg przedsięwzięć;
- potrafiący przekonywać innych do swojego zdania;
- poszukujący nowych form pracy z uczniami;
- zespoły konsultacyjno-doradcze;
- nauczyciele reprezentujący nauczycieli w sprawach na przykład konfliktowych z dyrekcją.

W szkołach, gdzie jest niewielu pedagogów (około 8–15 osób), całe grono pedagogiczne postrzegane jest jako jedna grupa, która wspólnie rozwiązuje problemy, odpowiada, dba o szkołę i kształtowanie uczniów, a wszyscy nauczyciele traktowani są jednakowo. Grupa ta nie zawsze nazywana jest zespołem liderów, chociaż pełni funkcje zespołu.

Uczestnictwo dyrektorów w zespołach liderów (na 59 dyrektorów, którzy twierdzą, że istnieje zespół pod taką nazwą lub jest inaczej określany, jasno swoją rolę w takim zespole określa 39 osób):

Dyrektorzy należą do zespołów i przede wszystkim występują w roli:

- „lidera liderów”;
- podejmujących ostateczne decyzje;
- delegujących pewne uprawnienia na innych;
- inicjatorów, „kół zamachowych” wielu pomysłów;
- koordynatorów działań zespołu/zespołów;
- rozwiązujących kwestie formalno-prawne;
- doradców, służących pomocą innym liderom, dopingujących ich;
- kontrolerów postępowań;
- organizatorów spotkań;
- współpracujących ze wszystkimi nauczycielami oraz pracownikami szkoły.

Jeden dyrektor jeszcze nie czuje się jeszcze liderem swoich nauczycieli, a jeden jasno podkreślił, że nie należy do takiego zespołu.

Wnioski i podsumowanie

Z przeprowadzonej analizy sylwetka dyrektora ukazuje się w różnym świetle. Z jednej strony mamy obraz dyrektora otwartego na liczne formy aktywności grup, formowanie się zespołów w swojej szkole. Zespołów o różnych konotacjach – od formalnych, zajmujących się konkretnymi zadaniami, po nieformalne, wyłaniające się bez przymusu. Z drugiej to osoba zamknięta jest na wszelkie formy zrzeszania się członków swojej organizacji. W innym ujęciu to lider liderów, sprawujący pieczę nad wszelkimi zadaniami, jeszcze w innym – tylko uczestnik lub osoba nieingerująca i niebędąca członkiem zespołu.

Wielu dyrektorów wskazuje na pozytywne aspekty istnienia zespołów liderów bądź zespołów grup nauczycielskich w danych placówkach. Nie tylko podkreślają znaczenie pracy w grupie, w której może zrodzić się więcej różnorodnych pomysłów, ale też ważny jest dla nich fakt (tak istotny w teorii przedmiotu), że niezwykle istotna jest współpraca, identyfikacja z daną placówką. Nazywając członków zespołów „motorami napędowymi”, osobami mocno identyfikującymi się z placówką, którzy osiągają wymierne wyniki (lepsze oceny uczniów, angażowanie się w życie szkoły), niewątpliwie dają wyraz, że nauczyciele są zmotywowani do pracy, czują się odpowiedzialni za daną placówkę, za losy jej uczniów. Poprzez dzielenie się informacjami z nauczycielami, nawet jeśli to dyrektor jest osobą, która ostatecznie podejmuje decyzje, włącza się swoich pracowników do aktywnego życia szkoły, dzieli się z nimi odpowiedzialnością, pragnie poznać ich punkt widzenia. Z pewnością zabiegi te działają stymulująco na nauczycieli, dając im większą satysfakcję z wykonywanego zawodu oraz możliwość osobistego, nieustannego rozwoju. Można pokusić się o stwierdzenie, że dyrektorzy wiedzą, że nie pracują tylko dla siebie, chcą służyć innym, rozwijać swoich współpracowników.

Niestety jest też druga grupa dyrektorów (14 osób z 73, które udzieliły odpowiedzi), która nie dzieli się swoimi kompetencjami, doświadczeniem, informacjami z innymi pracownikami szkoły poprzez kreowanie, stwarzanie różnych sytuacji do tworzenia się grup, zespołów liderów. Niestety, jak już wcześniej zostało to podkreślone, wypowiedzi o tych dyrektorów są bardzo lakoniczne i nie wiadomo, czy uznają oni i czy wdrażają w swojej pracy inne/jakiegokolwiek formy zaangażowania, motywacji swoich pracowników.

Wybór konkretnej drogi postępowania może wiązać się również ze stylami przewodzenia, które (bardziej lub mniej świadomie) wybierają dyrektorzy podczas kierowania organizacją pracy szkoły. Niestety na tak ograniczonym materiale, jakim są wypowiedzi na blogu na temat zespołu liderów, nie możemy ostatecznie stwierdzić, jaki charakter pracy preferują dyrektorzy, choć zapewne można by się pokusić o wyciągnięcie pewnych wniosków.

Mimo iż wszystkie szkoły działają, opierając się na polskim systemie oświatowym, to – jak pokazuje badanie – każda z nich organizuje swoją pracę w obrębie własnych murów w charakterystyczny dla siebie sposób, a rola dyrektora szkoły nie we wszystkich obszarach działalności szkoły jest postrzegana w równy sposób.

Uważam, że dyrektorzy przede wszystkim powinni określić najważniejsze cele dla swojej placówki oraz sposoby możliwości ich osiągnięcia, biorąc pod uwagę nie tylko własne pragnienia, ale przede wszystkim pragnienia osób, z którymi pracują. Nie powinni zapominać, że szkołę tworzą wszyscy jej pracownicy, uczniowie, rodzice i opiekunowie dzieci. Powinni być otwarci na szeroko pojętą współpracę – nie tylko w obrębie placówki, ale także z lokalną społecznością. Dyrektorzy, zatrudniając nauczycieli w swych szkołach, powinni poznać swoich współpracowników, wiedzieć, jakie mają umiejętności, kwalifikacje. Dzięki temu poznaniu powinni dzielić się z nimi informacjami na temat placówki, w której przecież wspólnie pracują. Nie powinni się bać przekazywać odpowiedzialności swoim pracownikom. Dyrektorzy powinni pamiętać, że są dyrektorami dzięki nauczycielom, uczniom danej szkoły – gdyby ich nie było, dyrektorzy nie mieliby przecież dla kogo pracować. Nie powinni zapominać, że szkolnej rzeczywistości nie kształtuje się w pojedynkę, a najlepszą motywacją dla nauczycieli, uczniów, jest angażowanie ich w możliwie jak najwięcej procesów zachodzących w placówkach. Dyrektorzy powinni także zwracać uwagę na potrzeby osób, które są w szkole. Powinni dawać im możliwości rozwoju poprzez liczne szkolenia, zebrania, ale też poprzez wspólne rozmowy, przez dzielenie się własnymi umiejętnościami i doświadczeniem także w nieformalnych strukturach. Dyrektorzy powinni przede wszystkim rozmawiać ze swoimi nauczycielami, uczniami. Szukać sposobu, by aktywnie działali, angażowali się w życie szkoły, a także stwarzać możliwości, by nauczyciele czy inni „klienci” szkoły mogli wdrażać, proponować swoje pomysły w placówkach, bez obawy, że pomysły niewygenerowane przez dyrektora nigdy nie będą zaakceptowane.

Adriana Welpa – studentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, ostatniego roku studiów magisterskich na kierunku: Zarządzanie w sektorze publicznym, specjalność: Zarządzanie w oświacie, oraz drugiego roku studiów licencjackich na kierunku: Filologia włoska. Zrealizowała również kurs pedagogiczny w ramach Studium Pedagogicznego UJ. Podczas studiów angażowała się w różnego typu inicjatywy i projekty edukacyjne. Między innymi brała udział w projekcie badawczym „Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym”, zainicjonowanym przez pracowników Instytutu Spraw Publicznych UJ. Pracowała przy organizacji i obsłudze konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji” (Kraków 2011). Współpracuje również z Kołem Italianistów funkcjonującym przy Uniwersytecie Jagiellońskim.

Bibliografia

- Avery, G.C. (2009). *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Bańka, W. (red.) (2004). *Wymiary przywództwa w organizacji XXI wieku*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Bergmann, H. (2001). *Lider w każdym z nas*. Łódź: Galaktyka.

- Blanchard, K. (2007). *Przywództwo wyższego stopnia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Drucker, P. (2002). *Myśli przewodnie Druckera*. Warszawa: MT Biznes.
- Gawrecki, L. (1997). *Techniki pracy menadżera oświaty*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².
- Hesselbein, F., Marshall, G., Beckhard, R. (1997). *Lider przyszłości*. Warszawa: Business Press.
- Kälin, K., Müri, P. (1998). *Kierować sobą i innymi*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- MacDonald, G. (2003). *Ordering Your Private World*. Nashville: Nelson Books.
- Majewska-Opiełka, I. (1998). *Umysł lidera. Jak kierować ludźmi u progu XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Medium.
- Osmelak, J. (1995). *Organizacja pracy własnej menedżera*. Bydgoszcz: Biblioteka Menedżera i Służby Pracowniczej.
- Penc, J. (1999). *Skuteczne zarządzanie organizacją*. Łódź: Wyższa Szkoła Marketingu i Biznesu.
- Strelau, J. (2001). *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III. Gdańsk: GWP.
- Szewczuk, W. (1985). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo WP.

Być liderem

Wprowadzenie

Przywódstwo w szkole jest przedmiotem intensywnych badań ze względu na swoje znaczenie dla jej rozwoju. Jest traktowane jako istotna zmienna w funkcjonowaniu szkoły, mogąca się przyczynić do hamowania lub zachęcania do zmiany w szkole (Michalak 2007: 77). Prowadzenie badań i poszukiwanie nowych teorii i praktycznych rozwiązań mogą się przyczynić do podnoszenia jakości pracy szkół, wzrostu ich efektywności, radzenia sobie ze zmianami, które bardzo szybko następują, szczególnie w środowisku edukacyjnym. Kurt Lewin uważał, że „jeśli chcesz naprawdę coś zrozumieć, spróbuj poddać to zmianie” (Bennis 2008: 213). Tymczasem John Adair twierdzi, że do zarządzania zmianami wystarczą menedżerowie, ale do zarządzania wzrostem potrzeba liderów (Adair 2008: 166). Moim zdaniem dyrektor szkoły to już nie tylko stanowisko menedżera, ale lidera, który zauważa potrzeby ludzi, z którymi i dla których pracuje: uczniów i nauczycieli, lidera, który potrafi wskazywać właściwy kierunek działań, przystosowując szkołę do wyzwań współczesnego świata. Ponadto menedżerowie ignorujący zmiany lub ci, którzy nie chcą ich wprowadzać, nigdy nie zainspirują innych (Adair 2008: 92). Współczesna szkoła powinna być już nie tylko miejscem przekazywania wiedzy, ale inspirowania i kreatywnego współdziałania. Najważniejszym wyzwaniem współczesnej szkoły staje się wzbudzenie zainteresowania, poszukiwanie wiedzy, i co więcej, krytyczne spojrzenie na to, co dzieje się tuż obok. Bożena Tołwińska dostrzega, że dyrektor szkoły nie może i nie powinien pełnić swej funkcji jednoosobowo. Przywództwo bowiem jest procesem, w którym zarówno dyrektor, jak i nauczyciele powinni wobec siebie pełnić rolę liderów (Tołwińska 2011: 209).

Celem badania w ramach projektu badawczego *Przywódstwo w zarządzaniu edukacyjnym: paradygmaty i praktyka w instytucjach edukacyjnych* było zdefiniowanie i opisanie sposobów myślenia dyrektorów szkół na temat procesów kształcenia i kierowania szkołą. Istota projektu tkwiła w ukazaniu różnorodności podejść dyrektorów szkół do edukacji i przywództwa edukacyjnego. W pierwszym etapie badania 100 dyrektorów udzielało wywiadów i poddawało się obserwacji podczas ich codziennych obowiązków dyrektora szkoły. Zaproszenia do drugiego etapu trafiły do 99 dyrektorów szkół z województwa małopolskiego, śląskiego, dolnośląskiego, świętokrzyskiego i podkarpackiego. W ramach projektu dyrektorzy brali udział w prowadzeniu bloga na specjalnie przygotowanej platformie. Prowadzenie bloga polegało na odpowiadaniu przez kolejne dni na zadawane pytania. Dyrek-

torzy szkół pisali o swoich doświadczeniach, dzielili się swoimi przemyśleniami, podawali przykłady ze swojego otoczenia.

Jednym z poleceń, które pojawiło się na platformie, było opisanie funkcjonowania w szkołach zespołu liderów. Interesowało nas szczególnie, czy zespół taki istnieje w szkole, czy dyrektor jest jego członkiem, a jeśli tak, to w jaki sposób uczestniczy w jego działaniach.

Analiza danych

W ponad połowie badanych szkół (52 placówki) dyrektorzy deklarowali, że w prowadzonych przez nich szkołach działają liderzy bądź zespoły liderów. Wśród nich wskazano 31 zespołów, co stanowi 60% wszystkich odpowiedzi. W 23 szkołach (prawie 75%) dyrektor jest członkiem zespołu liderów, natomiast w trzech szkołach dyrektor pełni tę funkcję samodzielnie. Z tych trzech szkół w pierwszej dyrektor argumentuje sprawowanie funkcji lidera wspieraniem i byciem autorytetem dla innych. Podkreśla jednocześnie, że jest to wygodne dla nauczycieli. W przypadku drugiej szkoły dyrektor wspomina o kolejalnym podejmowaniu decyzji w gronie pedagogicznym, ale zaznacza, że posiada głos ostateczny oraz wspomina o decyzjach, które podejmuje samodzielnie. W szkole trzeciej warunki uprawniające do bycia liderem spełniają, zdaniem dyrektora, „dwie osoby – dyrektor wraz z zastępcą, którzy zarządzają, kreują, zachęcają do rozwoju, wspierają oraz oczywiście kontrolują i oceniają”. Jedna osoba wyraża chęć stania się dyrektorem-liderem, który rozumiany jest jako „osoba, która potrafi pociągnąć za sobą innych, zainspirować do podejmowania nowych wyzwań, a nie tylko mądrze rozdzielić pracę i konsekwentnie egzekwować”. Ponadto dyrektorzy wskazywali na istnienie liderów i zespołów liderów formalnych oraz nieformalnych.

W 10 szkołach (19%) zespoły liderów dotyczą działalności Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli; więcej, bo aż 37% zespołów liderów, działa w zespołach przedmiotowych. Zastanowić się należy, czy przynależność do zespołu przedmiotów humanistycznych bądź matematyczno-przyrodniczych wystarcza do bycia liderem? Jeśli nauczyciele w tych zespołach pracują po to, by uczeń miał szansę lepiej poznać i zrozumieć otaczający go świat, a nie tylko skupiają się na rozwiązywaniu bieżących problemów, to w grupach tych można doszukiwać się potencjału przywódczego. Ważne, by zespoły te pracowały razem, wymieniając się doświadczeniami z poszczególnymi uczniami, a liderzy wiedzieli, co wspomaga i rozwija proces uczenia się i nauczania.

Kolejne 13% zespołów liderów dotyczy zespołów zadaniowych (7 szkół). Wymienione zostały zespoły do spraw ewaluacji wewnętrznej, bezpieczeństwa, dokumentacji szkolnej, rekrutacji i promocji. W 5 szkołach (prawie 10%) zespoły liderów pracują nad sprawami wychowawczymi – omawiają problemy i wyciągają wnioski¹.

¹ Dane procentowe dotyczą sporządzonych opisów, w których dyrektorzy wymieniali działalność zespołów w więcej niż jednej kategorii.

W 3 szkołach zespoły liderów wspomagają procesy kierownicze. W pozostałych szkołach dyrektorzy poprzez zespoły liderów rozumieją nauczycieli:

- z dużym doświadczeniem pedagogicznym i zaangażowanych w sprawy szkoły,
- doskonalących się i podejmujących nowe formy nauczania,
- którzy mają pomysły,
- fachowców, którzy angażują innych,
- podejmujących wyzwania,
- angażujących się w projekty unijne,
- aktywnych,
- organizujących wydarzenia szkolne.

Spośród tych 3 szkół dla dwóch dyrektorów liderami jest całe grono pedagogiczne, a trzeci uważa, że liderami jest 80% kadry. Interesujące jest, że trzy osoby liderami nazywają każdego wychowawcę, a jedna z tych osób włącza do grona szkolnych liderów rodziców. Ten jedyny głos przypominający o istnieniu rodziców w szkole uświadamia, że rodzice też mogą sprawować funkcję lidera w szkole. Jest to dowód na to, że lider w szkole to nie osoba na stanowisku, lecz ktoś, kto działa, ponieważ przywództwo polega na działaniu, nie na zajmowaniu stanowiska (Adair 2008).

Czym zajmują się dyrektorzy?

Dyrektorzy organizują spotkania zespołu, koordynują, „aktywnie uczestniczą w omawianej problematyce, przedstawiają swoje poglądy oraz wspólnie opracowują wnioski”, wspólnie z zespołem dążą do wyznaczonych celów, „rozwiązują problemy, budują programy naprawcze, analizują wyniki badań i pomiarów dydaktycznych”. Czy to wystarcza? Czy dzięki wymienionym obowiązkom stali się liderami? Może można więcej? Z drugiej strony, mając na uwadze liczne inne obowiązki dyrektora każdej polskiej szkoły, czy mamy prawo wymagać od nich jeszcze więcej? Może jednak nie chodzi o dołożenie dodatkowych obowiązków, a o przewartościanie obecnych?

Wypowiadający się na blogu dyrektor podkreśla, że w jego szkole występują „pojedynczy liderzy, jednak nie tworzą oni żadnego zespołu”. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na fakt, że to lider powinien inicjować wspólne projekty, uczyć współpracy i współdziałania, działać z innymi i dla innych – uczniów, rodziców, nauczycieli. Odosobnione działania, oderwane od całości i prowadzone w pojedynkę, w przypadku tak złożonej organizacji jaką jest szkoła, może okazać się mało skuteczne. Zdaniem Petera Druckera dopiero w grupie możemy mówić o liderach i o przywództwie w ogóle. Jeśli ktoś nie zdobędzie serc i umysłów swoich podwładnych, to nie będzie liderem, nawet jeśli został mianowany dyrektorem (Adair 2008: 77–78).

Jeden z dyrektorów wspomina o pomocy w finansowaniu pomysłów opracowanych w zespole. W przypadku jednej ze szkół, w której istnieje sześć zespołów przedmiotowych, rola dyrektora-lidera polega na aktywnym udziale w posiedzeniach jednego z zespołów. Inny wyraźnie podkreśla, że „oczywiście bez udziału członków zespołu nie byłby w stanie wpływać na rozwój placówki, realizację zamie-

rzeń, postawionych celów i zadań”, co ujawnia dużą świadomość dyrektora co do wartości pracy zespołowej oraz miejsca ludzi w organizacji, jaką jest szkoła. Kolejny dyrektor dodaje, że „podejmować ważne decyzje w szkole jest łatwiej przy pozytywnej akceptacji liderów”.

Skuteczni liderzy w swoich działaniach pedagogicznych zawsze w centrum uwagi stawiają uczniów. Pracują z innymi nad osiągnięciem wspólnie ustanowionych celów, dokonują ciągłej oceny tego, co udało się już uzyskać, i jednocześnie określają to, co pozostało do zrobienia (Michalak 2009: 45). „Bycie skutecznym liderem w szkole jest uzależnione od zrozumienia własnych wartości, przekonań, oczekiwań, mocnych i słabych stron oraz od zrozumienia stosowanych przez daną osobę praktyk przywódczych” (Michalak 2009: 136).

Liderzy, już z samej definicji, są innowatorami. Robią rzeczy, których nigdy nie próbowali ani nie próbują robić inni (Bennis 2008: 213). Wyznaczają kierunek, podejmują różnorodne wyzwania, nadają sens działaniu, porywają za sobą innych. Ważne, by zachęcać podwładnych do przedstawiania swoich pomysłów i dążyć do tego, aby czuli się oni docenieni i zaangażowani. W czasach współczesnych jest to ważniejsze niż kiedykolwiek (Adair 2008: 61).

Prawie połowa dyrektorów szkół brak zespołów liderów tłumaczy niewielką szkołą, w której tworzenie dodatkowych zespołów nie jest potrzebne. Warto w tym miejscu podkreślić, że nawet w małych szkołach zespoły liderów mogą istnieć i nie widzę przeszkód, by dyrektorzy tych szkół nie mogli angażować całej kadry, i tym samym promować wartości współpracy w swoim lokalnym środowisku. Co ciekawe, jeden dyrektor nie widzi potrzeby tworzenia zespołu liderów, bo wszyscy traktowani powinni być równo. Zastanowić się należy jednak, czy bycie liderem bądź członkiem zespołu liderów w szkole uprawnia do lepszego traktowania? Dla mnie lider to nie awans, to nie nowe stanowisko, lecz praca, praca na najwyższym poziomie wprowadzająca zmiany na rzecz zwiększania szans edukacyjnych. Jedyną naprawdę ważną rzeczą, jaką wykonują przywódcy, jest tworzenie kultury i zarządzanie nią: „unikalnym talentem, jaki posiadają przywódcy, jest ich zdolność do pracy z kulturą szkoły” (Michalak 2009).

Kompetencje lidera

Przywódcztwo jest zarówno procesem, jak i właściwością. Proces przywództwa polega na wyrażeniu wizji, wpływaniu na osiągnięcie wyników przez innych, zachęcanie do współpracy w zespole i dawaniu przykładu. Przywództwo jako właściwość jest zbiorem cech osobowości przypisywanych tym, których postrzega się jako oddziałujących w ten sposób na innych (Michalak 2007: 64). Lider powinien posiadać przede wszystkim cechy oczekiwane lub wymagane w jego grupie zawodowej. „Aby jednak zostać przywódcą, trzeba mieć coś więcej niż predyspozycje potrzebne w danej branży czy dziedzinie” (Adair 2008: 21). Adair wychodzi z założenia, że

znane są tylko niektóre pożądane cechy osobowości przywódcy, a utworzenie wiarygodnej listy cech dobrego przywódcy nie jest możliwe.

Z punktu widzenia funkcjonowania zespołu liderów w szkole szczególnie ważną składową przewodzenia jest dobór i wymiana ludzi. Tadeusz Oleksyn podkreśla, że trafny wybór ludzi do zespołu to połowa sukcesu. Pracując z osobami przypadkowymi, źle dobranymi, niekompetentnymi, niezwykle trudno jest osiągnąć ponadprzeciętne wyniki. Prawdziwy zespół według Oleksyna spełniać musi siedem warunków (Oleksyn 2006: 117).

- ludzie spontanicznie i samorzutnie mówią, że tworzą zespół, sprawia im to przyjemność, są z tego dumni,
- chcą pracować właśnie z sobą, właśnie w tym składzie osobowym,
- akceptują swojego lidera, (...) jeżeli osoba i decyzje lidera są stale kwestionowane – nie ma prawdziwego zespołu,
- są postrzegani i akceptowani jako zespół także przez otoczenie wobec nich zewnętrzne,
- sami realizują, dobrze i terminowo, wszystkie rutynowe prace i zadania, bez absorbowania czasu i uwagi wyższego kierownictwa,
- chętnie się uczą i podejmują nowe wyzwania,
- w prawdziwym zespole powstaje efekt synergii – wyniki pracy zespołu są większe od prostej sumy wyników pracy poszczególnych jego członków.

Nie ulega wątpliwości, że zbudowanie takiego zespołu nie jest łatwe. Wymaga wiedzy, umiejętności, czasu cierpliwości, pasji. Oleksyn wyraźnie podkreśla, że kierownicy niezdolni do stworzenia prawdziwego zespołu nigdy nie będą prawdziwymi przywódcami (Oleksyn 2006: 118). Adair natomiast twierdzi, że „produktem pracy każdego dobrego lidera jest wydajny zespół pracowników z następującymi cechami: wyraźnie określone, realistyczne cele, poczucie wspólnego celu, optymalne wykorzystanie zasobów, atmosfera otwarcia, regularne przeglądy postępów, (...) oraz zdolność do przetrwania sytuacji kryzysowych” (Adair 2008: 107).

Oleksyn pokazuje, dlaczego ważne jest rozróżnienie zespołu i pracy zespołowej. Zespoły, charakteryzujące się wymienionymi tu cechami, potrzebne są niemal wszędzie. Natomiast praca zespołowa i kolegialne podejmowanie decyzji nie zawsze są konieczne. Lider powinien orientować się, którym pracownikom z jego zespołu lepiej pracuje się indywidualnie, powinien rozumieć efekt rozproszenia odpowiedzialności (tam, gdzie istnieje odpowiedzialność zbiorowa, za decyzje często nikt nie odpowiada), mechanizm konformizmu, mieć świadomość istnienia eksperta, którego opinii pozostali nie chcą podważać, oraz umieć przeciwdziałać zjawisku tak zwanego hamowania społecznego, polegającego na osiąganiu gorszych wyników w grupie niż podczas pracy indywidualnej (Oleksyn 2006: 118).

Dodatkowo zadaniem lidera jest ukazywanie celów, atrakcyjnych nie tylko dla pracodawców (w szkole jest nim dyrektor), ale i dla pracowników (nauczyciele, pracownicy niepedagogiczni), budując odpowiednie pomosty. Kompetentny przywódca, zdaniem Oleksyna, powinien być zdolny nie tylko do analizy i diagnozy

sytuacji, ale również do przedstawienia właściwych propozycji zmian, tak by wyzwała w ludziach większy zapał i zaangażowanie (Oleksyn 2006: 120).

Pamiętać należy o tym, że aby kształtować czyjeś kompetencje, trzeba samemu je mieć (Fullan 2006: 20). Rozważania na temat przywództwa bardzo często prowadzą do stwierdzenia, że „nie ma jedyne bezwzględnie najlepszego stylu przywództwa. Niezbędne jest rozwijanie kompetencji przywódczych i nabieranie umiejętności stosowania różnych stylów” (Oleksyn 2006: 112). Styl przywództwa jest czymś zdecydowanie indywidualnym z jednego powodu: przywódca to człowiek. Aby ocenić kogoś jako lidera, warto posłuchać tych, którzy pracują pod jego kierownictwem (Adair 2008: 202).

Wyzwania współczesności

Wspieranie uczenia się uczniów należy do najważniejszych zadań współczesnej szkoły (Michalak 2009: 47). By osiągnąć wysoką jakość, liderzy muszą znaleźć sposoby na inspirowanie, angażowanie oraz wzmacnianie pracowników, na odkrywanie ich umiejętności, zdolności, muszą stworzyć środowisko pracy, które zachęca do bycia zaangażowanym na rzecz szkoły, do wprowadzania innowacji. Zamiast oceniania, zadaniem przywódcy jest wspieranie uczenia się innych. Zamiast wykonywania samodzielnie pewnych rzeczy, wyznaczają oni rzeczy do zrobienia. Zamiast nakazywania, wspierają. Nikt nie oczekuje już od lidera tylko dyrygowania (Michalak 2009: 46).

Zmieniające się warunki, dokonujący się postęp techniczny oraz problemy środowiska lokalnego często związane z degradacją społeczną i patologią stają się wyzwaniem dla szkół, które muszą przeciwdziałać ich negatywnym skutkom. Szkoła musi dostosowywać się, a raczej odpowiadać na potrzeby młodego pokolenia i rodziców, którzy mając coraz mniej czasu dla rodziny, nie zawsze potrafią dokonać właściwego wyboru. Dlatego właśnie szkoła musi znać potrzeby otoczenia, umieć radzić sobie w sytuacjach trudnych, przestrzegać skutecznie przed zagrożeniami współczesnego świata. Do realizacji tych celów niezbędna jest wykwalifikowana kadra nauczycieli, silny lider i odpowiedzialny dyrektor.

Doświadczenia z przeszłości są cenne, gdyż analizując je, można dojść do ważnych wniosków, uczyć się na podstawie popełnionych błędów i wykształcić w całej szkole nawyk podejmowania refleksji. Jednak domeną przywódców jest przyszłość. Największym przywódczym dokonaniem jest stworzenie wartościowej organizacji, która przetrwa upływ czasu. Działania podejmowane przez przywódcę nie ograniczają się jedynie do chwili obecnej, wprost przeciwnie – są długoterminową inwestycją nakierowaną na rozwój ludzi i instytucji. Dążenie do osiągnięcia sukcesu w przywództwie jest dążeniem do samorozwoju, wymaga nieustannej pracy nad sobą i zmagania się z codziennymi wyzwaniami (Kouzes, Posner 2010: 19).

Christopher Day zwraca uwagę na stworzenie w szkołach klimatu sprzyjającego uczeniu się, utrzymanie programu zmian, który umożliwi nauczycielom ciągłe wychodzenie naprzeciw potrzebom uczniów, oraz uczynienie z nauczycieli entuzjastycznych członków społeczności uczącej się.

Podkreśla stanowczo, że jeżeli chcemy, by uczniowie kształtowali w sobie innowacyjność i kreatywność, cechy te muszą być wspierane, rozwijane i podtrzymywane u nauczycieli (Day 2004: 13). Liderzy współcześnie funkcjonujący w szkołach powinni zmierzać do przeistaczania szkół w organizacje uczące się, organizacje, które, zdaniem Petera Senge, są zdolne do samopoznania, zrozumienia swoich problemów i doskonalenia się, które po prostu umieją się uczyć na własnych błędach i sukcesach (Elsner 2003: 13).

Uczenie się organizacji nie jest oczywiście procesem identycznym jak uczenie się rozumiane w odniesieniu do człowieka. W przypadku organizacji polega ono na tak zwanym adaptacyjnym zachowaniu się organizacji, co oznacza, że w zależności od zmian, które zachodzą w otoczeniu (...), zmienia się swoje cele, kryteria oceny swojej efektywności, uwzględnia nowe elementy otoczenia, uzależnia ewentualne decyzje od tego, jaki sukcesy lub niepowodzenia dominowały w dotychczasowej działalności (Plewka 2005: 15).

A po co to wszystko? Dlaczego szkoła ma stać się organizacją uczącą?

Elsner podpowiada, że szkoły powinny się stale uczyć, aby umieć się odnaleźć w nurcie przemian społecznych. Dzięki temu będą mogły tak przygotować uczniów do życia w nadchodzących czasach, aby potrafili sprostać wyzwaniom przyszłości. Kolejnym istotnym powodem jest to, że szkoły powinny być przykładem dla innych. Szkoła ucząca się i przez to nieustannie doskonaląca może stać się zacznym pozytywnych zmian w najbliższym otoczeniu, dodatnio na nie wpływać, stymulując rozwój lokalnego środowiska (Elsner 2003: 19). Szkoły powinny mieć świadomość, że w trakcie radykalnych zmian przyszłość będzie należała do tych, którzy będą się stale uczyli.

Dodatkowo Oleksyn uważa, że „w związku z ogólnym wzrostem poziomu wykształcenia, rozwojem nauki i technologii, koniecznością pracy w wysoko wykwalifikowanych zespołach interdyscyplinarnych, a także wysokim poziomem automatyzacji (...), ewolucja przywództwa w kierunku »przewodzenia bez przewodzenia« będzie oraz częstsza” (Oleksyn 2006: 106).

Alan Loy Mc Ginnis przedstawił 12 zasad wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze (Plewka 2005: 111):

- 1) Od ludzi, którymi kierujesz, oczekuj tego, co najlepsze.
- 2) Zauważaj potrzeby drugiego człowieka.
- 3) Wysoko ustawiaj poprzeczkę doskonałości.
- 4) Stwórz atmosferę, w której niepowodzenie nie oznacza przegranej.
- 5) Jeżeli ktoś zdąży tam gdzie ty – dołącz do niego.
- 6) Wykorzystuj wzorce, by zachęcać do sukcesu.

- 7) Okazuj uznanie i chwal osiągnięcia.
- 8) Stosuj mieszankę wzmacniania pozytywnego i negatywnego.
- 9) Potrzebę współzawodnictwa wykorzystuj w sposób umiarkowany.
- 10) Nagradzaj współpracujących z tobą.
- 11) Pozwalaj, by w grupie zdarzały się burze.
- 12) Staraj się własną motywację utrzymywać na wysokim poziomie.

Moim zdaniem zasady te może z powodzeniem stosować szkolny lider. Dopełnieniem wymienionych zasad może być postawa *Jednominutowego Menedżera*, którą opracowali Kenneth Blanchard i Spencer Johnson (Blanchard, Johnson 1995). Autorzy proponują stosowanie jednominutowego wytyczania celów, jednominutowej pochwały oraz jednominutowej reprimendy. Jednominutowe wytyczanie celów polega na zapisaniu wytyczonych celów na kartce papieru oraz na codziennym sprawdzaniu, czy wyniki zgadzają się z wytyczonymi celami. Jak zapewniają autorzy, nie powinno trwać to więcej niż jedną minutę. Taki nawyk sprzyja tworzeniu postawy podejmowania refleksji w trakcie działania. Jednominutowe pochwały są skuteczne, gdy chwalisz natychmiast. Natomiast wcale nie trzeba długich pochwał, by człowiek odczuł, że się go zauważa i że dba się o niego. Zajmuje to mniej niż minutę. W jednominutowej reprimendzie najbardziej wartościowym elementem proponowanym przez autorów jest zapewnienie pracownika, że mamy o nim dobre zdanie, lecz jesteśmy niezadowoleni z tego, co zrobił w konkretnej sytuacji. Blanchard i Johnson dają również wskazówki: Pomóż ludziom w pełni realizować ich możliwości oraz przyłap ich na robieniu czegoś dobrze. Jest to dość nietypowe podejście, bo zwykle jednak przyłapujemy na robieniu czegoś źle.

Efektywne przywództwo

Blanchard i współpracownicy odkryli, że przywództwo to czterostopniowy proces transformacji. Jego elementami są: samoprzywództwo, przywództwo indywidualne, przywództwo zespołowe i przywództwo organizacyjne. Blanchard ustawia samoprzywództwo na początku procesu transformacji, ponieważ jego zdaniem efektywne przywództwo ma swoje źródło we wnętrzu człowieka. W pierwszej kolejności zaleca poznanie samego siebie i uświadomienie sobie, czego potrzebuje do osiągnięcia sukcesu.

Przywództwo indywidualne możliwe jest dzięki umiejętności nawiązywania opartych na zaufaniu relacji z innymi. Etap ten występuje dopiero wtedy, gdy lider jest gotowy do przewodzenia samemu sobie. Blanchard podkreśla, że nie można przewodzić innym, gdy niemożliwe jest przewodzenie samemu sobie, kiedy lider nie wie, kim naprawdę jest. Na etapie przywództwa zespołowego najważniejsze jest wzmacnianie poczucia zaufania oraz uzmysłowienie sobie siły pracy zespołowej. Przywództwo organizacyjne jest końcowym etapem procesu transformacji, dzięki któremu w organizacji liczyć będą się zarówno wartości, jak i wyniki (Blanchard 2007: 87, 88).

Liderom zarządzającym współczesnymi organizacjami zapomnieć nie wolno, że przywództwo znaczy najpierw „być”, a potem „działać”. Wszystko, co robi lider, odzwierciedla to, kim jest (Bennis 2008: 212). Ponadczasowe przywództwo pozostaje zawsze kwestią charakteru oraz oryginalności (Bennis 2008: 33), liderami natomiast zostają ludzie, którzy potrafią wyrażać siebie w pełni. Rozumiem przez to, że wiedzą oni dobrze, kim są, jakie są ich mocne i słabe strony oraz w jaki sposób najlepiej wykorzystać własne zalety oraz zrekompensować braki (Bennis 2008: 37). Przywództwo rozumiane powinno być raczej jako proces grupowy niż proces wpływania na innych lub zestaw cech.

Wnioski

Bycie liderem w szkole oznacza doskonalenie szkoły poprzez doskonalenie ludzi i jest uzależnione od zrozumienia idei ciągłego rozwoju zawodowego nauczyciela i rozwoju szkoły oraz specyfiki relacji międzyludzkich w szkole (Michalak 2009).

Warto zauważyć, że wypowiadający się na blogu dyrektorzy rzadko posługują się określeniem „lider”. Zamiast tego pojawiają się przewodniczący WDN-u, przewodniczący zespołu przedmiotowego, aktywni nauczyciele. Można odnieść wrażenie, że celowo unikają tego terminu. Przyczynami takiego stanu rzeczy może być niechęć do podjęcia dodatkowej odpowiedzialności za systemowe działania szkoły, brak potrzeby funkcjonowania lidera w środowisku szkoły, niechęć do dzielenia się odpowiedzialnością/władzą przez dyrektora, błędne rozumienie funkcji lidera.

Moim zdaniem wyzwaniem dla dyrektorów szkół i poniekąd misją stać się powinno zaadaptowanie pojęć „przywódca”, „lider” do środowiska szkolnego i stosowanie ich w praktyce. Podjęcie próby przeniesienia ich i dostosowania do szczebla szkolnego może ułatwić przyglądanie się funkcjonowaniu tych pojęć w sferze biznesu. Zakres kompetencji i oczekiwania wobec lidera należy jednak sformułować odpowiednio do potrzeb konkretnej szkoły. Sektor prywatny może posłużyć tylko za przykład. Mechaniczne „przeniesienie lidera z biznesu do szkoły” nie przyniosłoby pozytywnych efektów. W edukacji najważniejszy jest uczeń i jego potrzeby, a o tym zapominać nie wolno.

Istotne jest także promowanie pełnienia funkcji lidera na poziomie klasy, na przykład podczas pracy w grupie lub pełnienia obowiązków przewodniczącego klasy. Uczenie młodego pokolenia przejmowania odpowiedzialności jest właściwym krokiem ku tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego i promowania postaw przedsiębiorczych.

Współczesny dyrektor szkoły powinien podjąć się wyzwania, jakim jest bycie przywódcą nie tylko w budynku szkoły, ale też w lokalnym środowisku. Dyrektor ułatwić sobie może to przedsięwzięcie, delegując niektóre obowiązki, dając szansę aktywnym współpracownikom na sprawowanie funkcji liderów i upowszechniając zjawisko empowermentu. Kroki te podjąć może, mając na uwadze usprawnienie własnego trybu pracy, ale także podnoszenie jakości pracy szkoły, której przewodzi.

O sukcesie współczesnej szkoły decydują zatrudnieni w niej ludzie, wartości, którymi się kierują. Ale to od dyrektora szkoły zależy, czy stworzy warunki, w których pomysłowość, kreatywność i zaangażowanie nauczycieli zostaną zauważone, docenione i wykorzystane (Kołodziejczyk 2000). Przede wszystkim dyrektor szkoły nie powinien bać się odpowiedzialności, a wtedy jego dewizą może stać się myśl Herberta Bayarda Swope'a: „Nie mam recepty na sukces, służę za to przepisem na niepowodzenie: Spróbujcie zadowolić wszystkich” (za: Plewka 2005: 78). Przywództwo to odpowiedzialność. Lider, który sam potrafi się uczyć i wciąż doskonali swoje umiejętności, tworzy w całej organizacji kulturę sprzyjającą samorozwojowi (Adair 2008). Moim zdaniem szkolenia dla dyrektorów szkół z zakresu przywództwa są niezbędne i stanowią z mojego punktu widzenia filar, w który warto inwestować.

Monika Stefanik – studentka zarządzania w oświacie na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz Studium Pedagogicznego UJ. Podczas studiów brała udział w projekcie badawczym „Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym”, prowadzonym przez Instytut Spraw Publicznych UJ. Uczestniczka Erasmus Intensive Program – „Leadership for Democratic Citizenship in European Schools” w Hiszpanii. W 2011 roku podczas międzynarodowej konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji” obecna jako pracownik organizacyjny.

Bibliografia

- Adair, J. (2008). *Od bossa do lidera. Prowadzić innych do sukcesu*. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer.
- Bennis, W. (2008). *Droga lidera. Klasyczna nauka przywództwa*. Gliwice: Helion.
- Blanchard, K. (2007). *Przywództwo wyższego stopnia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blanchard, K., Johnson, S. (1995). *Jednominutowy menedżer*. Warszawa: Wydawnictwo Medium.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.
- Elsner, D. (2003). *Szkoła jako ucząca się organizacja: szansa dla ambitnych*. Chorzów: Mentor.
- Fullan, M. (2006). *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kołodziejczyk, W., *Przywództwo oparte na zasadach*, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2000,98/listopad,163/przywodztwo_oparte_na_zasadach,1050.html (dostęp: 15.01.2011).
- Kouzes, J.M., Posner, B.Z. (2010). *Przywództwo i jego wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michalak, J. (red.) (2009). *Przywództwo w kształtowaniu warunków edukacji. Materiały szkoleniowe*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak, J. (red.) (2007). *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Oleksyn, T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Plewka, C. (2005). *Skuteczne zarządzanie współczesną szkołą*. Szczecin: CDiDN.
- Tołwińska B. (2011). *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Redaktor prowadzący
Jadwiga Makowiec

Adiustacja językowo-stylistyczna
Agnieszka Toczko-Rak

Korekta
Jerzy Hrycyk

Skład i łamanie
Katarzyna Mróz-Jaskuła

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, 12-631-18-82, fax 12-631-18-83