



System Ewaluacji Oświaty

Nadzór pedagogiczny

Danuta Elsner

KONCEPCJA PRACY SZKOŁY. NOWE ROZWIĄZANIA

DLA STARYCH PROBLEMÓW

Wprowadzenie

Wejście w życie rozporządzenia MEN o nadzorze pedagogicznym¹, a wraz z nim wymagania 2.1. „Szkoła ma koncepcję pracy” (analogicznie przedszkole i inna placówka oświatowa) spowodowało, że jej posiadanie stało się obligatoryjne. Nie ma już dylematu mieć czy nie mieć koncepcji, gdyż przepisy prawa zamykają sprawę. Otwierają natomiast problemy, które wiążą się z jej postrzeganiem, opracowaniem, zatwierdzaniem, modyfikowaniem, podawaniem do wiadomości, itp. Celem wywodu jest postawienie tych problemów, a jednocześnie zasugerowanie rozwiązań pokazujących i jedno i drugie, w nowym świetle.

Praca nad koncepcją szkoły też wymaga koncepcji. Tych, którzy jej jeszcze nie mają zapraszam do lektury. Zanim cokolwiek zacznie się robić, trzeba najpierw rozstrzygnąć, a przynajmniej przedyskutować i wyjaśnić, pewne sprawy fundamentalne.

Dlaczego warto mieć koncepcję pracy szkoły?

*Doskonalenie szkoły nie polega na odkrywaniu wielkiego **M** – jedynej słusznej **metody** czy **modelu**, który sprawdza się w każdej sytuacji. Nie oznacza więc poszukiwania odpowiedzi na pytanie: **jak** robić, lecz **co** robić i **dlaczego** właśnie to. O ile pierwszemu z pytań poświęca się wiele czasu, o tyle pozostałe najczęściej ignoruje².*

To prawda. Zwłaszcza pytanie, dlaczego warto mieć koncepcję albo się pomija – skoro minister każe mieć to, o czym dyskutować – albo odpowiada na nie w sposób niepełny. Tymczasem za tym, aby szkoła miała koncepcję pracy przemawia szereg argumentów: ogólnych i szczegółowych.

Posiadanie koncepcji jest jednym z warunków skuteczności działania – trzeba najpierw wyobrazić sobie to, co zamierzamy zrobić i uporządkować według obranych kryteriów (np. pilności, ważności, wykonalności, itp.) zanim cokolwiek zaczniemy robić. Wiąże się więc z myśleniem o przyszłości, tj. tym wymiarem czasu, w którym jeszcze nic się nie zadziało i w którym wiele można. Uruchamia myślenie twórcze i sprawia, że stajemy się kreatorami jutra oraz inspiratorami rozwoju. Dotyczy to również szkoły. Ponadto:

a) Koncepcja odgrywa rolę drogowskazu – wszystkim członkom społeczności szkolnej wytycza ten sam kierunek działania. Bez względu na to czy będą realizować zapisane w niej zadania pojedynczo, parami czy w zespołach; jednorodnych czy różnorodnych; czy zaczną wcześniej czy później; czy będą zmierzać do celu tą samą, czy innymi drogami, kierunek działania zostanie zachowany.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (D. U. 09.168.1324).

² Freding B-G. *Kilka refleksji na temat doskonalenia szkoły*. „Dyrektor Szkoły” 4/2007.

- b) Jest punktem odniesienia w procesie podejmowania decyzji. Pomaga dokonywać wyborów między różnymi racjami i punktami widzenia.
- c) Ułatwia koncentrację na tym, co najważniejsze. Sprawia, że członkowie społeczności szkolnej „nie rozmieniają się na drobne”.
- d) Koncepcja „rządzi” też czasem terażniejszym, ponieważ „podpowiada” na co go wydatkować.
- e) Umożliwia w miarę równomierne rozłożenie zadań na osi czasu. Dzięki temu można uniknąć ich nadmiernego nagromadzenia w pewnych okresach.
- f) Ułatwia racjonalne gospodarowanie zasobami (ludzkimi, rzeczowymi, finansowymi, czasem), których zazwyczaj odczuwamy niedostatek.
- g) Pozwala całościowo spojrzeć na szkołę – zawrzeć w polu widzenia nie tylko jej wewnętrzny obraz, ale i otoczenia oraz związki między nim, a szkołą. W otoczeniu, bowiem rodzą się wyzwania, wobec których przychodzi stanąć społeczności szkolnej. Ich dostrzeżenie, przemyślenie i zinternalizowanie pomaga stawiać czoła zagrożeniom i wykorzystywać szanse.
- h) Ułatwia kreowanie wizerunku szkoły w otoczeniu. Czytelnie sformułowana koncepcja, a zwłaszcza misja toruje drogę strategii marketingowej adekwatnej do charakteru szkoły.
- i) Pomaga w spójnym działaniu wszystkich członków społeczności szkolnej i spójnym z koncepcją opracowaniu dokumentów szkolnych.
- j) W końcu, pomyślna realizacja koncepcji wyzwala poczucie sukcesu wśród nauczycieli, uczniów, rodziców, pracowników niepedagogicznych. Wykonanie zaplanowanych zadań nastawia pozytywnie, co z czasem staje się dodatkową motywacją do podejmowania kolejnych przedsięwzięć i bardziej ambitnych wyzwań.

Jak wynika z powyższych argumentów rzeczywiście warto mieć koncepcję. Warto też przyłożyć się do jej opracowania, ponieważ błąd popełniony przy tworzeniu jest trudny do naprawienia w trakcie realizacji. Jeśli do niego dojdzie, trzeba wrócić do punktu wyjścia, jeszcze raz koncepcję opracować (a przynajmniej fragment obciążony błędem) i wykonanie rozpocząć od początku.

Czym jest koncepcja pracy szkoły?

To z pozoru banalne pytanie przy bliższej analizie wcale się już takie nie wydaje. W słowniku języka polskiego pod hasłem koncepcja znajduje się wyjaśnienie, że jest to ogólny plan działania³, czyli taki, który nie zawiera szczegółów, ale generalnie określa kierunki pracy lub rozwoju. Z uwagi na niejednolite rozumienie tego pojęcia przez mających tworzyć koncepcję, prawodawca niezwłocznie po wydaniu rozporządzenia o nadzorze pospieszył z wykładnią autentyczną.

³ Szymczak M. (red.) *Słownik języka polskiego*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995, tom 1, s. 921.

Wymaganie 2.1 nakazuje szkole mieć przyjętą koncepcję swojej pracy, jednocześnie nie narzuca szkole, jaką formę ma przyjąć koncepcja - czy ma to być pięcioletni program rozwoju, trzyletni program rozwoju, roczny plan pracy, czy zapisy zawarte w dokumentach szkoły takich jak statut, program wychowawczy, czy inne obecne od dawna w szkole - pozostawia się tu nauczycielom i dyrektorowi prawo do decydowania. Należy także zwrócić uwagę, że dyrektor szkoły, przystępując do konkursu na stanowisko przedstawia koncepcję pracy. Jeśli został wybrany w drodze konkursu, oznacza to, że zaproponowana przez niego koncepcja zyskała uznanie w oczach organów - prowadzącego i nadzorującego, nauczycieli i rodziców. Koncepcja przedstawiona przez dyrektora podczas konkursu, uspołeczniona i przedyskutowana w szerokim gronie, także może się stać tą, o której mowa w wymaganii 2.1.⁴

Z powyższych stwierdzeń wynika, że pod pojęciem koncepcji pracy może kryć się również program rozwoju szkoły (kilkuletni), roczny plan pracy szkoły, koncepcja funkcjonowania i rozwoju szkoły przygotowana przez dyrektora na konkurs, a nawet zapisy w statucie, programie wychowawczym, itp. W każdym przypadku, bez względu na nazwę, mamy odwołanie do dokumentu, w którym – „kawa na łąkę” – podane są ważne dla szkoły zapisy.

Trudno się z tym nie zgodzić. Problem w tym, że – moim zdaniem – jest to niewystarczające. Uważam, że koncepcja ma dwoistą naturę. Jest w równym stopniu efektem – planem, co procesem planowania doprowadzającym do powstania tak czy inaczej nazwanego dokumentu, a następnie ciągłym jego weryfikowaniem i udoskonalaniem. Dzięki temu koncepcja „żyje”.

Pewne wskazania dla takiego rozumienia koncepcji znajdują się w załączniku do rozporządzenia o nadzorze. Wymaganie 2.1. (szkoła ma koncepcję pracy) jest zawarte w pkt.2 „Procesy zachodzące w szkole lub placówce”, a nie w pkt.1 „Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły ...”

Jeśli koncepcja jest rozumiana jako proces, a nie tylko efekt, nie powinien pisać jej dyrektor, czy nawet powołany do tego zespół nauczycieli. Następnie, jak wymagają przepisy prawa, poddać zatwierdzeniu radzie pedagogicznej, przekazać do wiadomości innym i ... odhaczyć sprawę. Do opracowania koncepcji, oceny jej realizacji, modyfikowania należy włączyć całą społeczność szkolną, a przynajmniej jej reprezentację, natomiast pracę nad koncepcją postrzegać jako zadanie ciągłe.

Powyższe stwierdzenie nieuchronnie nasuwa pytanie, jak wdrożyć to do praktyki? Może warto skorzystać z cudzych rozwiązań. Oto jedno z nich, wypracowane w pewnej belgijskiej szkole.

Okrągły stół, za którym siedzą różni partnerzy – rodzice, nauczyciele, wychowawcy, kadra kierownicza, pracownicy administracji – rozmawiający o wielorakich aspektach życia szkoły, słuchający się nawzajem, zadający pytania, wyrażający opinie i przedstawiający własne poglądy, był rozwiązaniem, którego zalety szybko stały się dla nas oczywiste. (...) Zauważyliśmy, że samoocena pracy szkoły, do jakiej dochodzi dzięki organizowaniu debat, stymuluje refleksję,

⁴ WWW.nadzorpedagogiczny.edu.pl

wewnątrzszkolny dialog, motywuje nauczycieli do różnych przedsięwzięć. Ponadto, likwiduje podział na „my” i „oni” pomiędzy rodzicami i pracownikami szkoły oraz wspomaga wzajemne zrozumienie. Nauczyciele czują, że rodzice autentycznie pragną brać udział w życiu szkoły i to w sposób pozytywny oraz konstruktywny, a nie tylko po to, aby krytykować. Dostrzega się obecnie – w przeciwieństwie do początkowych debat – że rodzice stali się bardziej wyrozumiali i subtelni. Krytykując i stawiając pytania nie są agresywni, wprost przeciwnie, wykazują w stosunku do nauczycieli wiele empatii. Rodzice zorientowali się też (zwłaszcza ci, którzy brali udział w debatach i uczestniczyli w pracach rady rodziców), że zgłaszane wnioski są traktowane poważnie i że mają oni wpływ na doskonalenie jakości pracy szkoły. W początkowym okresie organizowania debat, rodzice i nauczyciele „stawali po różnych stronach barykady” i byli do siebie wrogo nastawieni. Obecnie debaty są traktowane jako normalne wydarzenie w życiu szkoły i już nikogo nie przerażają⁵.

Pomyślny rozwój regularnych debat z rodzicami sprawił, że po paru latach wprowadzono w tej szkole podobne debaty z uczniami⁶.

Efektym ubocznym debat jest rodzące się poczucie władztwa. Osoby, które miały okazję wypowiedzieć się na temat funkcjonowania i rozwoju szkoły, a ponadto dostrzegły, że ich zdanie jest brane pod uwagę, są zwykle bardziej chętne do realizacji przyjętych zadań, a o koncepcji zaczynają mówić „nasza”. Z czasem, jak wynika z powyższego cytatu, zanika podział na „my” i „oni”. Wszyscy są jednocześnie twórcami i realizatorami koncepcji.

Co powinna zawierać koncepcja pracy szkoły?

I znowu z pozoru proste pytanie. Kiedy zadaję je uczestnikom zajęć, zwykle uzyskuję następującą odpowiedź: misję, wizję (lub odwrotnie) i priorytety. Zgodzić się z nią można dopóty, dopóki nie zada się kolejnego pytania, a mianowicie, z czego powinna wynikać wizja i misja. Pytanie to naprowadza na wartości w ogóle, a w szczególności na wartości edukacyjne. Rys. 1 porządkuje przyjęty tok rozważania.

⁵ Denis J. *Doskonalenie jakości pracy szkoły poprzez dialog z rodzicami*. W: Elsner D. (red.) *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*. Wyd. Mentor, Chorzów 2003, s. 116-125.

⁶ Denis J. *Twórzmy szkołę razem z uczniami*. „Dyrektor Szkoły” 6/2007.

Rys. 1. Elementy koncepcji pracy szkoły



Dla przytłoczonych codziennymi sprawami dyrektorów szkół, temat wartości wydaje się – przynajmniej takie odczucie wynoszę z zajęć – zbyt daleki od praktyki. Tymczasem to one właśnie, świadomie lub nieświadomie, wyznaczają zachowania szkolne. Poniżej dwa fragmenty relacji z badań na ten temat. Pierwszy odnosi się do szkoły i pokazuje, jak dyrektorzy kierują społecznością szkolną z poszanowaniem drugiego człowieka i jak kształtują w niej relacje partnerskie. Drugi dotyczy uczniów.

Byliśmy pozytywnie zdziwieni sposobem, w jaki dyrektorzy szkoły, którzy rozumieli zagadnienie podziału władzy w organizacji, odrzucali układy hierarchiczne. Wszyscy starali się stworzyć w szkole efektywny zespół kierowniczy i mieć pewność, że członkowie zespołu są dostępni dla poszczególnych przedstawicieli społeczności szkolnej. Wzajemnie komunikowano się i wstuchiwano w to, co mają do powiedzenia inni. W konsekwencji informacje były przekazywane nie tylko z góry w dół struktury organizacyjnej szkoły, ale i odwrotnie.(...)

Dyrektorzy mówili o „wysokich oczekiwaniach”, „poczuciu własnej wartości”, „upętnomocnieniu do działania”, kiedy opisywali kulturę szkoły. Wskazywali ponadto na stwarzanie uczniom szans, sprawiedliwość społeczną, przeciwdziałanie wykluczeniu, docenianie różnorodności, gdy relacjonowali temat etosu szkoły. Było naprawdę interesujące słuchanie o wysokich standardach pracy klasowej, kodeksie etycznym uczniów oraz przyzwyczajaniu ich do brania odpowiedzialności

za własne uczenie się. Określę tych używali dla wskazania, jak wyznawane wartości wpływały na powstającą w szkole „wartość dodaną”⁷.

Przedmiotem badań, z których opisu zaczerpnęłam powyższe cytaty, były następujące zagadnienia:

- Związek między wyznawanymi przez dyrektorów wartościami, a przyjętym stylem kierowania.
- Wartości, które leżą u podstaw etosu szkoły.
- Stopień, do jakiego wartości wyznawane przez dyrektorów rzutowały na ten etos.
- Stopień, do jakiego lokalna społeczność oddziałuje na wartości cenione w szkole.
- Poglądy dyrektorów na temat tego, jak wartości uznawane w szkole wpływają na zachowanie się uczniów w jej murach i poza nimi⁸.

Zagadnienia te podaję z myślą o ich ewentualnym wykorzystaniu w dyskusjach prowadzonych na zajęciach z kandydatami na dyrektorów oraz z czynnymi dyrektorami i w debatach szkolnych (odpowiednio modyfikując, gdyż liczą się nie tylko wartości uznawane przez dyrektora), a także w związku z ewaluacją wewnętrzną wymagania 2.1.

Skonkretyzowanie wartości uznawanych przez społeczność szkolną pomaga sformułować misję i wizję – sprawia, że stają się one czymś więcej niż zbiorem ogólnych stwierdzeń, z którymi trudno się nie zgodzić, lecz praktycznie niewiele lub zgoła nic z nich nie wynika.

Jaki horyzont czasu przyjąć dla opracowania koncepcji pracy szkoły?

Kiedy pytam o to dyrektorów szkół słyszę zwykle, że krótki, bo wszystko zmienia się w tak szalonym tempie, że koncepcji opracowanej na dłuższy okres grozi szybka dezaktualizacja. Trudno odmówić racji takiemu podejściu do sprawy, jeśli patrzeć na nią z punktu widzenia zmian dotyczących funkcjonowania szkoły, wprowadzanych przez kolejnych ministrów edukacji narodowej.

Wystarczy jednak zmienić punkt widzenia – w centrum zainteresowania postawić nie ministra a ucznia – by horyzont czasu od razu uległ wydłużeniu. O ile myślenie ministra zwykle wyznacza kalendarz wyborczy i związane z nim cykle, o tyle w przypadku ucznia trzeba wybiegać w przyszłość i to tę odległą. Dzieci, które w chwili powstawania tego tekstu właśnie przychodzą na świat, zwłaszcza dziewczynki, zgodnie z prognozowaną długością życia, powitają XXII wiek. W związku z tym, pytaniem o wyjściowym znaczeniu staje się nie to, jaka ma być nasza szkoła za trzy lub pięć lat, ale jaką wiedzę, umiejętności i postawy powinna kształcić, aby przygotować uczniów do dorosłego życia w świecie, którego nie jesteśmy w stanie przewidzieć i rozmaitych ról, które będą w nim odgrywać.

⁷ Gold A. *Wartości w kierowaniu szkołą – relacja z badań. Część 2.* „Kierowanie Szkołą” 12/2006, <http://www.scholaris.pl/kierowanieszkola>

⁸ Jak wyżej.

Zajmujący się badaniami edukacyjnymi czy polityką oświatową w kraju i UE prezentują rozmaite, dalekosiężne scenariusze rozwoju szkoły (w ogóle) i edukacji. Problem w tym, że dyrektorom szkół są one mało znane. Myślą więc operacyjnie, a nie strategicznie. Niekiedy liczba lat kadencji na stanowisku staje się cezurą czasu, poza którą nie wychodzą. Może warto w związku z tym, choćby dla przykładu, przytoczyć kreowane przez reformatorów edukacji wybrane scenariusze rozwoju szkoły.

Ośrodek Badań Edukacji i Innowacji przy Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) opracował w roku 2001 sześć takich scenariuszy. Zostały one pogrupowane po dwa wokół trzech kategorii:

Status quo

Szkoła jako instytucja zbiurokratyzowana. Rozwijanie modelu rynkowego

Ten scenariusz opisuje szkołę jako system biurokratyczny. Jest ona pod kontrolą polityków i posiada niski poziom zaufania społecznego. Z jednej strony, obowiązek szkolny ulega wydłużeniu, a ważną sprawą dla przetrwania w niej coraz większej liczby lat jest znajomość przez uczniów „ukrytego programu”. Z drugiej, badania prowadzone w skali międzynarodowej wywierają coraz większą presję na systemy szkolne poszczególnych krajów, aby uczniowie osiągnęli coraz lepsze wyniki.

Niezadowolenie z tego, że koszty ponoszone na edukację nie przekładają się na oczekiwane rezultaty, prowadzi do orientacji rynkowej i przekształcania placówek publicznych w niepubliczne. Ponadto, wiedzie do coraz większej polaryzacji politycznej i znacznego zróżnicowania w postrzeganiu szkoły oraz do podwyższonej tolerancji dla odsiewu i odpadu uczniów.

Deskolaryzacja

Sieci uczących się, zanik szkoły, odchodzenie nauczycieli

Powszechne niezadowolenie z modelu biurokratycznego prowadzi do jego załamania się i odejścia od zorganizowanego systemu szkolnego, jako przestarzałego, niesprawiedliwego i nie zapewniającego równości społecznej. Pojawiają się nowe formy organizacyjne instytucji zajmujących się kształceniem: prywatne, sieci, centra itp. Znika narzucony program kształcenia i wychowania, a uwaga zostaje skupiona na rozwoju ucznia jako osoby. Dużo czasu przeznaczają się na zajęcia sportowe i rozwijanie zainteresowań. Płaca nauczycieli wzrasta, ale warunki pracy ulegną pogorszeniu i nauczyciele odchodzą z zawodu. „Upadek” szkoły wieści agresywna kampania prowadzona przez media.

Reskolaryzacja

Szkoły jako ośrodki życia społecznego, „centra społeczności lokalnej”, społeczności uczące się

Ten scenariusz promuje pro-aktywny system szkolny, w którym szkoła jest uważana za najważniejszą instytucję w działaniach na rzecz równości i sprawiedliwości społecznej oraz w przeciwdziałaniu wykluczeniu. Główne zainteresowanie skupia się na treściach i jakości kształcenia, a wymagania stawiane szkole są czysto określone w programie kształcenia i

wychowania oraz w sylabusach. Wiedza zdobywana przez ucznia jest ważna, ale nie mniej istotne są jego kompetencje społeczne, poczucie się do solidarności i akceptowanie wartości demokratycznych⁹.

Mając na względzie powyższe scenariusze rozwoju szkoły, trudno nie zgodzić się z Maciejem M. Sysło, gdy twierdzi, że... *scenariusze przedstawiają w czystej postaci, jakie w przyszłości może być miejsce szkoły (a ogólniej kształcenia) w społeczeństwie, nie odnoszą się więc do pojedynczej szkoły lub lokalnych rozwiązań. W rzeczywistości można oczekiwać raczej złożonych kombinacji tych możliwych rozwiązań i taki scenariusz – siódmy – może wypracować każda społeczność na swój użytek*¹⁰. Szkoła również, jeśli nie zasklepi się w czasie teraźniejszym.

Skąd czerpać informacje niezbędne do opracowania koncepcji?

Pytani przez mnie dyrektorzy szkół wskazują zwykle na:

- a) Priorytety Ministra Edukacji Narodowej czy aktualnie wprowadzane zmiany systemowe.
- b) Wyniki ewaluacji (wewnętrznej i zewnętrznej), wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, prowadzone w szkole innowacje czy projekty, problemy z uczniami, nauczycielami czy rodzicami, wobec których staje szkoła.

To sprawia, że podstawą do opracowania koncepcji są informacje przekazywane z góry systemu edukacji oraz wynikające z wewnętrznych problemów szkoły, czyli oddolne. Uchodzą natomiast z pola widzenia te, płynące z boku, czyli z otoczenia. Tymczasem to ono przede wszystkim przesądza o problemach szkoły – obecnych i przyszłych, a ich rozwiązywanie przekłada się na przygotowanie uczniów do życia (społecznego, zawodowego, rodzinnego itp.)

Zakreślenie granic otoczenia szkoły nie jest dzisiaj sprawą prostą. Jeśli już do tego dochodzi, to zazwyczaj postrzega się je jako tzw. środowisko lokalne (cokolwiek to określenie miałyby oznaczać). Jest ono dyrektorom i nauczycielom znane w sposób naturalny, co ułatwia wykorzystywanie płynących z niego informacji przy opracowaniu koncepcji pracy szkoły.

Problem w tym, że obecnie świat stał się – zgodnie z przepowiednią Marshalla McLuhana – globalną wioską, a granice otoczenia szkoły uległy dynamicznemu rozszerzeniu. Tu już nie tylko chodzi o zjednoczoną Europę, ale o postrzeganie tego, co dzieje się poza jej granicami i przygotowanie uczniów do życia w świecie globalnym, tj. zróżnicowanym, opalizującym mnogością kultur, religii, ideologii, systemów wartości; do rozumienia problemów w skali planety i brania udziału w kreowaniu jej przyszłości. Dobrze, że mamy już w tym względzie pewne dobre, rodzime „jaskółki”.

⁹ Freding B-G. *Kilka refleksji ...* op. cit.

¹⁰ Sysło M. M. *Szkoła w środowisku nowych technologii*. „Magazyn Dyrektora. Sedno”2/2011.

Rada Europy w Deklaracji „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim” (2003 r., tzw. Deklaracja ateńska) wskazała na pożądane **międzykulturowe kompetencje nauczyciela**. Nauczyciel powinien umieć wchodzić w różne role niezbędne z punktu widzenia realizacji edukacji międzykulturowej - mediatora, doradcy, partnera i menadżera zasobów ludzkich. Powinien potrafić **zarządzać różnorodnością** (manage diversity), a więc m.in. umieć pracować z grupami młodzieży różnych ras, narodowości, religii i przekonań. Zarządzanie różnorodnością odpowiednio kształtowane w szkole będzie przecież później przydatne we wdrażaniu zasad polityki społecznej, rodzinnej i migracyjnej. W dokumencie wskazano na niezbędne podejścia do procesu nauczania, rekomendowano również konkretne metody nauczania. Nauczanie powinno się koncentrować na zagadnieniach „uczenia się w grupie”

(social learning) i „uczenia się opartego na współpracy” (cooperative learning) w celu uwzględnienia we wszystkich działaniach dydaktycznych elementów „**uczenia się, aby żyć wspólnie**” (learning to live together). Powyższe założenia powinny się materializować w programach nauczania, zwłaszcza historii, wiedzy obywatelskiej i języków obcych¹¹.

Najpierw jednak należy je zawrzeć w koncepcji pracy szkoły. Tymczasem zagadnienie „zarządzania różnorodnością” nie jest bliżej znane. Rzadko omawia się je na szkoleniach dla kandydatów na dyrektorów, czynnych dyrektorów, czy nauczycieli. A przeciwdziałanie ksenofobii, wykluczeniu społecznemu, nietolerancji, przemocy czy stereotypizacji w naszym społeczeństwie „rodzi się w bólach”.

Różnorodność to nie tylko zagrożenie, ale i szansa. Trzeba jednak najpierw dostrzec, jak w pozytywny sposób wpływa na pracę szkoły realizacja zadań w grupach różnorodnych, stwarzanie równych szans i warunków do ich wykorzystania „naszym” i „obcym”, poznawanie różnych kultur, religii, systemów wartości itp. Absolwenci szkoły, która zmierzyła się z tymi wyzwaniami, szybciej adaptują się do nowego otoczenia, lepiej też będą rozumieć problemy świata.

Mając powyższe na uwadze, uczestnikom prowadzonych przez mnie zajęć na temat koncepcji pracy szkoły powtarzam znane od dawna, ale nie zawsze pamiętane powiedzenie *myśl globalnie, działaj lokalnie*.

Co uczynić motywu przewodnim koncepcji pracy szkoły?

Koncepcja pracy szkoły, przynajmniej tak wynika z moich doświadczeń, jest często zbiorem składającym się z kilku priorytetów i wielu zadań szczegółowych, które nie zawsze są spójnie powiązane. Dostrzega się w nich brak motywu przewodniego spajającego poszczególne elementy. Rola tę powinna odegrać misja, czyli syntetyczna i krótka odpowiedź na pytanie, po co istnieje nasza szkoła (nie szkoła w ogóle). Rozwinięta w koncepcji sprawia, że ta staje się koherentną całością.

¹¹ Sielatycki M. Program edukacyjny „Warszawa różnorodna”. Komponent „Edukacja obcokrajowców w Warszawie”. Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy, 2007 r. (materiał niepublikowany).

Szkoły o wyraźnym profilu kształcenia np. sportowe, muzyczne, zawodowe lub specyficznych problemach edukacyjnych np. integracyjne, przyszpitalne mają ułatwione zadanie. Profil czy problemy szkoły ukierunkowują treść misji i pomagają w jej opracowaniu. Pomocne może też być przystąpienie do jakiegoś wieloletniego projektu np. szkół promujących zdrowie i skorzystanie przy formułowaniu misji z założeń wypracowanych przez jego twórców. Innym wyjściem ułatwiającym zadanie jest sięgnięcie do teorii zarządzania, a w niej np. do koncepcji organizacji uczącej się lub odwołanie się do dokumentów z zakresu polityki oświatowej – krajowych lub zagranicznych. W tym ostatnim przypadku, np. do zaleceń Parlamentu Europejskiego z roku 2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Jest w nich mowa o:

- 1) Porozumiewaniu się w języku ojczystym.
- 2) Porozumiewaniu się w językach obcych.
- 3) Kompetencjach matematycznych i podstawowych kompetencjach naukowo-technicznych.
- 4) Kompetencjach informatycznych.
- 5) Umiejętności uczenia się.
- 6) Kompetencjach społecznych i obywatelskich.
- 7) Inicjatywie i przedsiębiorczości.
- 8) Świadomości i ekspresji kulturalnej.

Motywy przewodnim koncepcji pracy szkoły może być kształcenie tych umiejętności. Ponadto, można też sięgnąć po najnowsze dokumenty określające ramy post lizbońskiej strategii dla edukacji „Europa 2020” i „Edukacja i Szkolenie 2020”. Zwłaszcza zwrócić uwagę na szanse, jakie otwierają przed szkołą dwie główne inicjatywy UE *Mobilna młodzież* i *Nowe umiejętności dla nowych miejsc pracy*¹². W końcu można też skonfrontować wyniki pracy szkoły z wynikami z badań PISA czy PIRLS oraz wypracować wnioski pod własnym adresem.

Odwołanie się do dokumentów zawierających założenia polityki oświatowej lub do koncepcji organizacyjnych czy pedagogicznych ułatwia sformułowanie misji w sposób pozbawiony ogólników.

Jak planować w sytuacji niepewności?

Jestem o to często pytana w toku zajęć. Jak planować pracę szkoły, gdy zmiana „goni” zmianę? Niekiedy nawet, czy planowanie ma sens, jeśli nie jesteśmy w stanie przewidzieć, co się zdarzy za kilka miesięcy, a co dopiero później.

Myślę, że planowanie ma sens zawsze, ponieważ umożliwia, chociaż w pewnym stopniu, kreowanie przyszłości. Trzeba to tylko robić inaczej niż w sytuacji, gdy wydaje nam się, że wiemy, jak potoczy się bieg zdarzeń.

¹² *Nowe perspektywy dla edukacji*. Rozmowa z wiceministrem edukacji Mirosławem Sielatyckim. „Dyrektor Szkoły” 3/2011.

W organizacjach gospodarczych korzysta się z planowania alternatywnego, tworząc dwa warianty planu: „na dobre” i „na złe”. W zależności od rozwoju wypadków realizuje się któryś z nich. Stosuje się też metodę scenariuszy, opracowując wariant:

- optymistyczny, zakładający pomyślny rozwój wypadków;
- pesymistyczny, w którym z góry przyjmujemy, że sprawy potoczą się niekorzystnie,
- realistyczny – trochę taki i trochę taki.

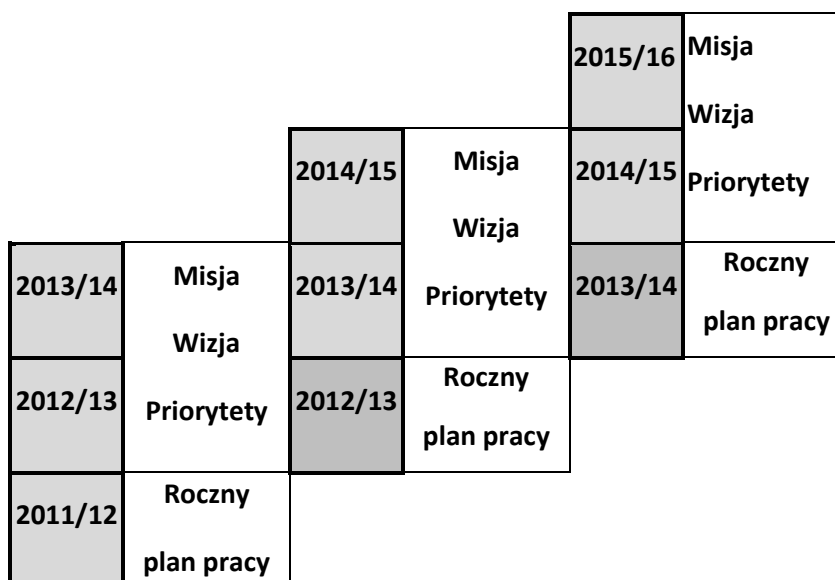
Inną z metod, przydatną w sytuacji niepewności jest metoda planowania kroczącego. Myślę, że ona właśnie może znaleźć zastosowanie przy opracowaniu koncepcji pracy szkoły. Pozwala, bowiem pogodzić dwie z pozoru sprzeczne tendencje – szczegółowe planowanie bieżące (na okres bardziej przewidywalny) i ogólne planowanie na dłuższy przeciąg czasu (czyli mniej przewidywalny).

Planowanie kroczące ma charakter wieloletni (np. trzyletni, pięcioletni). Polega na systematycznym przesuwaniu horyzontu czasu planu poprzez dodawanie priorytetów na taki okres, jaki uległ zakończeniu, np. rok szkolny. Dzięki temu plan „kroczy” i tym samym nie kończy się, jak to bywa przy tradycyjnym planie z datą realizacji ostatniego zadania.

Planowanie kroczące ma kilka zalet:

- Wiąże planowanie bieżącej pracy (na dany rok szkolny) z planowaniem rozwoju (na dalszy okres).
- Inspiruje do ciągłego myślenia o przyszłości (wizji, priorytetach).
- Wymusza systematyczną aktualizację (przynajmniej raz w roku szkolnym, gdy trzeba dopisać priorytety na kolejny rok i uszczegółowić je na bieżąco), przez co sprawia, że plan nie ulega dezaktualizacji.
- Zapewnia płynność planowaniu. Przestaje być ono postrzegane jako proces okazjonalny.
- W końcu, umożliwia traktować koncepcję zarówno jako na efekt, jak i proces, o czym była mowa w rozdz. 3.

Rys. 2. Schemat planu kroczącego



Ile zmiany, ile ciągłości w koncepcji pracy?

To sprawa wyważenia proporcji. Ani nadmiar zmian, ani zbytnia zachowawczość nie wydają się dla szkoły pożądane.

W niektórych sytuacjach wyważenie proporcji między ciągłością i zmianą staje się szczególnie trudne. Na przykład, skorzy do zmiany są początkujący dyrektorzy. Wraz z powołaniem na stanowisko, chcą w jakiś widoczny sposób zaznaczyć swoją obecność. Pobrzmiwa to potem długo w wypowiedziach członków społeczności szkolnej. *Pamiętasz, wszystkie drzwi do sal lekcyjnych zostały pomalowane, po tym jak X został dyrektorem lub tablicę interaktywną z komputerem i oprogramowaniem zakupił Y, zaraz po powołaniu na dyrektora, itp.*

Z odmienną sytuacją mamy do czynienia w szkole o długoletniej tradycji i utrwalonej kulturze, w której określone wartości, normy i zachowania są kultywowane od lat. Wtedy zmiany mentalne nauczycieli, jeśli konieczne, stają się nie lada wyzwaniem.

W obydwu wskazanych przykładach mamy do czynienia ze spojrzeniem oddolnym, wewnątrzszkolnym. Trudno nie brać pod uwagę również zmian wprowadzanych przez Ministra Edukacji Narodowej, zwłaszcza wtedy, gdy wieści reformę. Zmiany narzucane rzadko, kiedy spotykają się z pozytywnym przyjęciem. Najczęściej wywołują opór lub obojętność i tym bardziej do rangi problemu podnoszą sprawę wskazaną w tym rozdziale.

Brak wyważenia proporcji między ciągłością i zmianą, czy to na dole czy na górze struktury systemu edukacji powoduje, że reformy czy innowacje stają się pozorne. Rzuca to negatywnie nie tylko na konkretne przedsięwzięcie, ale na nastawienie do zmian w ogóle. Kolejnej – nawet słusznej – członkowie społeczności szkolnej nie zechcą wdrażać, gdyż poprzednia kojarzy im się z negatywnymi emocjami i doświadczeniami.

Jaką rolę odgrywa dyrektor w procesie pracy nad koncepcją szkoły?

Dyrektor jest w bardzo trudnej sytuacji. Z jednej strony to szkoła, a nie on ma mieć koncepcję pracy (wymaganie 2.1.), z drugiej – przed objęciem stanowiska przygotował wymagane przepisami prawa „uzasadnienie przystąpienia do konkursu oraz koncepcję funkcjonowania i rozwoju szkoły”¹³, które komisja konkursowa oceniła pozytywnie i dzięki temu otrzymał powołanie. Powinien więc ją realizować. Jeśli zechce ponownie startować do konkursu w tej samej szkole, pewnie zostanie zapytany czy wywiązał się z obietnic.

Pewne światło na tę sprzeczność rzuca cytowane już w pierwszym pytaniu wyjaśnienie Ministerstwa Edukacji Narodowej, a mianowicie *...koncepcja przedstawiona przez dyrektora podczas konkursu, uspołeczniona i przedyskutowana w szerokim gronie, także może się stać tą, o której mowa w wymaganii 2.1.*¹⁴

Najbardziej interesujące jest tu stwierdzenie *może stać się*. Oznacza to, z jednej strony, że nie musi. Z drugiej, że dyrektor może narzucić lub „sprzedać” swoją konkursową koncepcję społeczności szkolnej. W tym drugim przypadku pewnie dojdzie do jakiegoś „targowania się” z nim (o zadania, warunki, gratyfikacje), aż w końcu koncepcja zostanie „kupiona”. W obydwóch sytuacjach dyrektor występuje w roli kreatora koncepcji.

Z punktu widzenia realizacji lepszym rozwiązaniem staje się negocjowanie – umożliwienie członkom społeczności szkolnej wypowiedzenie się w sprawie kierunków rozwoju oraz wybór priorytetów. Siadając do stołu obrad nie wiadomo jednak, jaki obrót przybiorą sprawy, które kierunki czy priorytety zostaną uznane za ważne, a które spotka marginalizacja. Głos dyrektora w trakcie negocjacji staje się jednym z wielu, a on „tylko” współtwórcą koncepcji.

Opracowana w ten sposób koncepcja pracy szkoły może być zbieżna z przygotowaną przez dyrektora na konkurs, pozostawać w zgodzie tylko w pewnym stopniu lub nie wiele mieć z nią wspólnego. Jednak negocjowanie koncepcji pracy szkoły (do czego zachęcałam już w rozdz. 3 z innych względów) ma jeszcze jedną ważką zaletę – wywołuje synergii, czyli sytuację, w której współdziałanie wielu osób (czynników) prowadzi do powstania większego efektu, niż suma ich oddzielnych działań.

¹³ § 1, ust. 2, pkt 4a rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 kwietnia 2010 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (D.U. 10.60.373).

¹⁴ Jak w przyp. 4.

Prowadząc zajęcia z dyrektorami szkół na temat pracy zespołowej realizuję pewne ćwiczenie, którego celem jest pokazanie efektu synergicznego. Polega ono na dwukrotnym wykonaniu tego samego zadania, najpierw pojedynczo, potem w grupach. Wynik w każdym przypadku jest przeliczany na punkty. Wynik grupy był zawsze wyższy od sumy wyników jej członków, choć wielkość różnicy odmienna w każdej sytuacji. Na podstawie moich doświadczeń z wielokrotnego wykonywania ćwiczenia mogę stwierdzić, że wynik pracy grupy był średnio o jedną trzecią wyższy od sumy wyników pojedynczych osób.

Jeśli dyrektor narzuca lub „sprzedaje” koncepcję przygotowaną na konkurs, to mniej więcej tyle traci szkoła.

Zakończenie

Pytaniom postawionym w treści wywodu daleko do wyczerpania wachlarza możliwości. Nie zdziwił mnie więc głos czytelników dociekające, dlaczego zajęłam się właśnie tymi, a nie innymi zagadnieniami. Przy wyborze pytań, kierowałam się doświadczeniem nabytym w trakcie prowadzonych zajęć dla kandydatów na dyrektorów (na temat koncepcji funkcjonowania i rozwoju szkoły) i czynnych dyrektorów (na temat koncepcji pracy szkoły). Starłam się wybrać te sprawy, które albo wzbudzają największe kontrowersje, albo uchodzą z pola widzenia.

Celowe przyjął formę pytań i odpowiedzi dla zaprezentowania omawianych zagadnień. Dlaczego?

Podczas mojej kariery nauczycielskiej pracowałam w pewnej szkole średniej w centrum L. Większość nauczycieli, z którymi dzieliłam obowiązki zawodowe, była młodymi ludźmi z niewielkim stażem pracy, a większość uczniów – trudną i stwarzającą problemy młodzieżą. Najważniejszą formą doskonalenia zawodowego, jaką my, starsi (bardziej lub mniej doświadczeni) mogliśmy zaoferować naszym młodszym kolegom była praca z nimi nad trudnymi przypadkami. Niestety, nie zawsze byliśmy w tym efektywni. Pod koniec prawie każdego dnia, gdy wchodziłam do pokoju nauczycielskiego, mogłam zobaczyć tych młodych ludzi siedzących w grupie, wyczerpanych, palących, papierosy, pijących kawę i rozmawiających, czasami ze łzami w oczach. Uważnie przysłuchiwałam się tym rozmowom i stwierdzałam, że polegały one głównie na składaniu relacji niemal w tragicznym tonie o tym, co zaszło danego dnia. Jedna osoba drugiej lub całej grupie opowiadała, jak okropnym był któryś z uczniów podczas jej lekcji. Raz przedstawiona relacja była następnie kilkakrotnie powtarzana. Niekiedy opowiadającemu podsunęto jakąś radę. Niezwykle rzadko jednak zdarzało się, by któryś ze słuchaczy postawił jakieś pytanie, które pomogłoby mu inaczej spojrzeć na przeżyte zdarzenie. Z tego względu relacjonowanie go nie mogło stać się sytuacją uczącą, czy nawet tylko pozwalającą opowiadającemu poczuć się lepiej. I

tak niewłaściwie lokowana sympatia obracała w niwecz szansę nauczania się czegoś przez tego nieszczęśnika¹⁵.

Pisząc ten tekst starałam się właściwie lokować sympatię, jaką darzę dyrektorów szkół. Oczywiście osąd w tej sprawie pozostaje w gestii czytelników.

¹⁵ Gold A. *School-Based Continuous Professional Development: School Leaders' Responsibility*. Referat wygłoszony na konferencji European Network for Improving Research and Development in Educational Management w Rydze w roku 1998, materiał niepublikowany.