

Przywództwo edukacyjne

Zaproszenie do dialogu



Pod redakcją
Grzegorza Mazurkiewicza

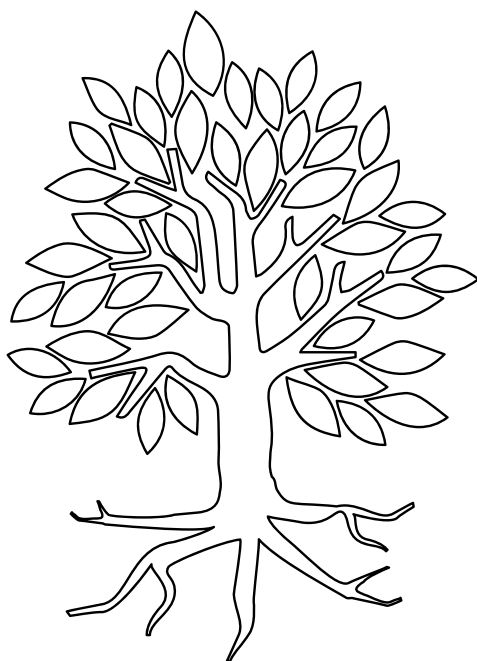
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Przywódstwo edukacyjne

Zaproszenie do dialogu

Przywódstwo edukacyjne

Zaproszenie do dialogu



Pod redakcją

Grzegorza Mazurkiewicza

Recenzenci

dr hab. Henryk Mizerek, prof. UWM

dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ

Projekt okładki

Pracownia Register

„Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek”. Materiały szkoleniowe opracowane w ramach projektu (Nr UDA.POKL.03.01.02-00-002/13) współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1. *Modernizacja systemu zarządzania i nadzoru w oświacie.*



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



UNIWERSYTET
JAGIELLOŃSKI
W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wydanie I, Kraków 2015

ISBN 978-83-233-3961-8



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-81, 12-663-23-82, fax 12-663-23-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Spis treści

Wprowadzenie	7
Grzegorz Mazurkiewicz	
Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu.....	9
Roman Dorczak	
Przez Ateny czy Spartę – w poszukiwaniu właściwej drogi dla przywództwa edukacyjnego	37
Danuta Elsner	
Od „ja tu rządzę” do „zrobmy to razem”. O dzieleniu się przywództwem	53
Anna Dyląg	
Zarządzanie ludźmi w szkole – dyrektor jako trener zwycięskiej drużyny	75
Roman Batko	
O wartościach w przywództwie edukacyjnym	97
Monika Kaczmarek-Śliwińska, Agnieszka Szczudlińska-Kanoś	
Dyrektor szkoły jako lider w środowisku lokalnym	107
Joanna Madalińska-Michalak, Jakub Kołodziejczyk	
Przywództwo i zarządzanie w szkole: w poszukiwaniu równowagi	121
Grzegorz Baran	
Zmierzch strategii czy konieczność zmiany myślenia o zarządzaniu w szkole.....	135
Antoni Jeżowski	
Szkoła w prawie czy w anarchii	151
Agnieszka Szczudlińska-Kanoś, Monika Kaczmarek-Śliwińska	
Dyrektor szkoły jako lider w zmieniającej się przestrzeni mediów	177
Jacek Pyżalski	
„Jestem tylko człowiekiem” – jak dyrektor szkoły ma poradzić sobie z wymaganiami roli.....	195

Wprowadzenie

Publikacja, którą trzymają Państwo w rękach, powstała w wyniku ambitnego zamierzenia zebrania tekstów omawiających różne aspekty przywództwa edukacyjnego, coraz popularniejszej idei wpływającej na edukację i systemy oświatowe.

W ostatnim czasie coraz wyraźniej uświadamiamy sobie niedoskonałości prostego transferu wzorców zarządzania i działania organizacji z innych obszarów ludzkiej działalności, na przykład ze świata gospodarki i biznesu, do świata edukacji. Lepiej też rozumiemy konieczność dopasowywania do lokalnego kontekstu, angażowania pracowników w proces decyzyjny oraz potrzebę zbudowania nowego paradygmatu przywództwa edukacyjnego, który w spójny sposób zarysowuje ramy tego przywództwa.

To nie jest proste działanie, gdyż przychodzi się zmagać z niezwykle trwałymi kulturowymi stereotypami utrudniającymi wprowadzanie przywództwa edukacyjnego w praktyce. U ich podstaw leży przekonanie, że niezbędne są nam władcze, charyzmatyczne jednostki, a hierarchia jest czymś naturalnym. Twierdzi się również, że na porażkę ludzie zwykle zasłużyli z powodu takiego czy innego zachowania. Ważnym elementem hamującym jest też tradycyjny opór przed zmianą.

Sfera zarządzania w edukacji pilnie potrzebuje wzbogacenia teoretycznej dyskusji i praktyki edukacyjnej o kwestię przywództwa edukacyjnego. Wymaga to krytycznej analizy dotychczasowych sposobów myślenia, identyfikacji zagrożeń stosowanych podejść oraz (może przede wszystkim) dobrego sformułowania hierarchii wartości, na których ma być oparte to nowe rozumienie przywództwa edukacyjnego.

Tak jak napisałem, to trudne zadanie, ale i fascynująca przygoda – budowanie przywództwa kawałek po kawałku, z mapą w rękę, którą rozbudowujemy, kontynuując naszą podróż. Mapa jest doskonałą metaforą przywództwa edukacyjnego, gdyż oferuje wskazówki tylko tym, którzy potrafią ją czytać, daje możliwość różnych interpretacji w zależności od typu mapy, umożliwia grupowe jej studiowanie, wreszcie pozwala dotrzeć do tego samego punktu różnymi drogami.

Mam nadzieję, że właśnie różne drogi pokazywane w kolejnych rozdziałach pozwolą Państwu osiągnąć wspólny punkt – zrozumienia specyfiki przywództwa

edukacyjnego oraz wyrobienia chęci wprowadzania jego idei w życie w sposób adekwatny do Państwa potrzeb.

W rozdziale pierwszym Grzegorz Mazurkiewicz zastanawia się nad tym, w jaki sposób kontekst wpływa na edukację i przywództwo, oraz proponuje własną (eklektyczną) definicję przywództwa edukacyjnego i przedstawia zasady, których warto przestrzegać, próbując wprowadzić przywództwo edukacyjne.

W rozdziale drugim Roman Dorczak, odwołując się do starożytnych modeli Aten i Sparty, argumentuje, że to rozwój indywidualny jest centralną ideą edukacji i dlatego powinien też stać się priorytetem przywództwa edukacyjnego.

W rozdziale trzecim Danuta Elsner uzasadnia swoje stanowisko, że władzę należy się dzielić i że to partycypacyjne przywództwo daje szansę na sukces szkoły, oraz pokazuje, jak to wprowadzać w życie.

W rozdziale czwartym Anna Dyląg popiera przekonanie o wartości pracy grupowej i przedstawia mechanizmy motywacyjne związane z emocjami i potrzebami duchowymi.

W rozdziale piątym Roman Batko przypomina, że autentyczność i szacunek we współczesnym świecie (również oświatowym) pojawiają się tam, gdzie widać świadomość, iż ciągły namysł na wartościach jest naszą egzystencjalną koniecznością.

W rozdziale szóstym Monika Kaczmarek-Śliwińska i Agnieszka Szczudlińska-Kanoś piszą o dyrektorsze szkoły jako o liderze środowiskowym oraz dowodzą, że dla sukcesu uczniów i szkoły niezbędna jest współpraca ze środowiskiem, co wymaga aktywnej postawy przywódców edukacyjnych w kilku przynajmniej rolach: edukatora, inspiratora i przede wszystkim stratega.

W rozdziale siódmym Joanna Madalińska-Michalak i Jakub Kołodziejczyk omawiają sposoby rozumienia terminów zarządzanie i przywództwo oraz zapraszają do refleksji nad konsekwencjami tego rozumienia dla funkcjonowania szkoły.

W rozdziale ósmym Grzegorz Baran zastanawia się nad przydatnością pojęcia strategia w zarządzaniu w edukacji, proponując raczej myślenie o relacjach.

W rozdziale dziewiątym Antoni Jeżowski stwierdza, że dyrektorzy szkół powinni rozumieć procesy tworzenia i interpretowania prawa oraz twórczo w nich uczestniczyć.

W rozdziale dziesiątym Monika Kaczmarek-Śliwińska i Agnieszka Szczudlińska-Kanoś uzasadniają, dlaczego dzisiejsi dyrektorzy powinni posiadać kompetencje w zakresie nawiązywania i podtrzymywania relacji media-szkoła.

W rozdziale jedenastym Jacek Pyżalski zastanawia się, jakie konsekwencje przynoszą właściwości pracy dyrektora i obciążenia zawodowe, oraz pokazuje możliwe rozwiązania tej sytuacji.

Zapraszam do lektury.
Grzegorz Mazurkiewicz

Grzegorz Mazurkiewicz

Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu

Streszczenie

W tym rozdziale zapraszam do refleksji nad pojęciem przywództwa edukacyjnego. Zaczynam od wskazania przyczyn, dla których należy się zajmować przywództwem, oraz od odniesienia się do istniejących definicji przywództwa. Podkreślam rolę konstruktywizmu poznawczego w procesie definiowania i ustalenia znaczenia przywództwa, a następnie zastanawiam się nad kontekstem rozwoju przywództwa edukacyjnego. Następnie dyskutuję znaczenie rozumienia edukacji, uwypuklam ważne elementy procesu uczenia się i omawiam przywództwo edukacyjne, nakreślając jego specyficzne cele, cechy, funkcje i zadania. Na zakończenie, pokazując potencjalne trudności w budowaniu kultury organizacyjnej nastawionej na uczenie się, ale wierząc, że przywództwa można się nauczyć, przedstawiam propozycję sposobu kształcenia przywódców.

Słowa kluczowe: przywództwo edukacyjne, kontekst, cele, zadania, rozwój

Wprowadzenie

Przywództwo edukacyjne jest obszarem ludzkiej działalności o szczególnym znaczeniu. Badania naukowe, praktyczne doświadczenia i polityczne decyzje potwierdzają przekonanie, że w przywództwie edukacyjnym tkwi olbrzymi potencjał służący wsparciu procesu uczenia się i rozwojowi instytucji oświatowych. Jednak aby ten potencjał został zrealizowany, potrzebne wydają się dwie zasadnicze zmiany: po pierwsze, zwiększenie koncentracji działań przywódców na procesie uczenia się i organizowaniu warunków i środowisk, w których ten proces zachodzi, oraz po drugie, popularyzowanie przywództwa partycypacyjnego angażującego wiele osób w proces podejmowania decyzji, w tym także wzmacnianie przywódców średniego szczebla i przywódców nieformalnych.

Przywódcy to osoby fascynujące. Kolejne generacje przekazują sobie opowieści o ich czynach, przymiotach, osiągnięciach, klęskach czy też (bardzo często) o ich bohaterskiej śmierci. Przywódcy stanowią stały element kształtujący zbior-

rową świadomość różnych grup, występują na kartach podręczników i w mediach, integrują ludzi wokół konkretnej idei, są źródłem dumy narodowej czy podnoszą sprzedaż książek i gadżetów. Przywództwo to temat popularny. Od zawsze jesteśmy przekonani, że przywódcy są nam niezbędni, czekamy na nich, kochamy (i nienawidzimy), jesteśmy gotowi wynagradzać wyjątkowo szczerze. Wierzimy, że ktoś musi nami kierować, przewodzić, opiekować się i doradzać. Ta wszechobecność przywództwa i przeświadczenie o tym, że jest nam niezbędne, czyni rozmowę na jego temat bardzo trudną. Dzieje się tak, ponieważ boimy się osamotnienia i potrzebujemy obecności kogoś, kto nam zapewni bezpieczeństwo, ale również dlatego, że z powodu swojej popularności termin ten omawiany był tak często, iż powiedziano, jak się zdaje, już wszystko (choć wciąż obracamy się głównie wokół stereotypów i uproszczeń).

Interesujące wydaje się pytanie o przyczyny zainteresowania tym tematem, o źródło wspólnej potrzeby przywództwa. Michael Harvey¹ mówi o trzech podstawowych potrzebach każdej ludzkiej grupy i wiąże je z konkretnymi sytuacjami, w których pewne osoby stają się przywódcami.

Pierwszą potrzebą każdego człowieka i każdej zbiorowości jest przetrwanie. Zdobycie pożywienia, ochrona przed zagrożeniami, zapewnienie sobie schronienia w przypadku nieprzyjaznych warunków klimatycznych to zadania każdego stada, również stada ludzkiego. Te osoby czy też grupy osób, które w sposób najbardziej efektywny potrafią nie tylko stawić czoła przeciwnościom, ale także zorganizować w tym celu wysiłki pozostałych, zyskują prestiż i posłuch. Silni, sprawni i przedsiębiorczy osobnicy są, według Harveya², naturalnymi kandydatami do tego, aby wytyczać kierunki działania, decydować o konkretnych zadaniach i sposobach ich realizacji (często to najbardziej wartościowi pracownicy).

Gdy zaspokojone zostają te podstawowe potrzeby grupy, pojawia się potrzeba zrozumienia świata. Wyjaśnianie zjawisk naturalnych, procesów zachodzących w grupie czy też celu istnienia i umierania staje się cenioną umiejętnością. Ważne są opowieści, które logicznie lub przekonująco opisują i wyjaśniają świat, pomagają ludziom zrozumieć siebie i otoczenie. Osoby z wizją i mocnym przekonaniem o słuszności lub atrakcyjności tej wizji przejmują władzę od tych, którzy dotąd pomagali grupie przetrwać. Teraz zależy nam również na możliwej do przyjęcia wersji wyjaśnienia sensu świata³.

Kolejnym etapem czy też potrzebą po przetrwaniu i zrozumieniu świata, choć to rzadko przebiega linearnie, będzie potrzeba wspólnego życia. Gdy przejdziemy etap rozwoju, na którym niezbędni byli przywódcy zdobywcy, przedsiębior-

¹ M. Harvey, *Leadership and the human condition*, [w:] *The quest for a general theory of leadership*, red. G.R. Goethals, G.L.J. Sorenson, Edgar Elgar, Cheltenham, Northampton 2006.

² *Ibidem*, s. 41.

³ *Ibidem*, s. 42.

cy, myśliwi, wojownicy, lekarze i kapłani, skupieni na ujarzmianiu, rozumieniu środowiska i jego elementów, zaczynamy potrzebować przywódców, którzy pomogą nam współpracować. Aby dobrze wspólnie żyć, potrzebujemy przywódców, którzy wiedzą, w jaki sposób zachęcić do współdziałania, pokażą, że to uzasadnione, i nauczą, jak to zrobić. Wspólne życie może przybierać różne formy; a najprostsza to po prostu przestrzeganie zasad w obawie przed karą. Zwłaszcza dzisiaj, gdy stajemy przed trudnymi globalnymi wyzwaniami, współdziałanie powinno stać się formułą naszej egzystencji, a nie wymuszoną procedurą⁴.

Pełna i autentyczna partycypacja w procesie decyzyjnym i współdziałanie przy wprowadzaniu decyzji w życie wymagają jednak czegoś więcej niż obecności w grupie silnych jednostek, które stają przywódcami. Konieczne jest raczej spłaszczenie struktur i angażowanie jak największej liczby osób z jednoczesnym wspieraniem ich w rozwoju, a więc ujawnianie potencjału tak, aby osoby te mogły jak najpełniej realizować funkcje przywódcze w celu spełnienia postulatów współdziałania. W tym tkwi główne zadanie przywództwa edukacyjnego, o czym szerzej napiszę w dalszej części tego rozdziału.

Uzgadniając znaczenia

Pojęcie przywództwa łączy się z pojęciem władzy i równie jak ono definiowane jest często i chętnie. Niestety pomimo tych prób wciąż nie sformułowano definicji władzy, która byłaby wystarczająco ścisła, aby można było jej używać w systematycznych badaniach. Najbardziej popularne jest stwierdzenie Roberta Dahla, że A ma władzę nad B, jeśli może sprawić, aby B zrobił coś, czego by inaczej nie zrobił⁵. Przywoływany także przez Barbarę Czarniawską Stephen Lukes konkludował w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku: w naszych codziennych, nierefleksyjnych sądach i porównaniach władzy nie mamy kłopotu ze zrozumieniem, o czym mowa: jednakże żadna próba zdefiniowania władzy raz na zawsze nie powiodła się i prawdopodobnie nigdy nie zakończy się powodzeniem⁶.

Bez większego ryzyka można to samo powiedzieć na temat przywództwa – wiele prób podejmowanych do określenia definicji przywództwa przynosiło kolejne jej wersje, trudno natomiast powiedzieć, aby proces poszukiwania precyzyjnego opisu przywództwa się zakończył.

Przywództwo rozumie się więc zarówno jako proces wpływania na innych, sposób wymuszania uległości, formę perswazji, efekt interakcji, mechanizm

⁴ *Ibidem*, s. 43.

⁵ Za: B. Czarniawska, *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Wydawnictwo Poltex, Warszawa 2010, s. 46.

⁶ Za: *ibidem*, s. 17.

osiągania celów, środek budowania struktury, negocjacje władzy czy też charakterystykę osobowości albo sposób zachowania⁷.

Reasumując wieloletnie poszukiwania teoretyków, należy wskazać dwa główne nurty definiowania przywództwa. W pierwszym pokazuje się przywództwo jako proces wpływania na innych dla wspólnego osiągnięcia celów, w drugim definiuje się je przez wyliczanie cech osoby przywódcy, tak jakby przywództwo było niczym innym jak odpowiednim zestawem cech jednostki.

W nurcie pierwszym traktuje się przywództwo jako proces grupowy – funkcję przywódczą można pełnić tylko w grupie, a zrozumieć ją można wyłącznie w kontekście relacyjnym. To paradoks, że rozważania teoretyczne oraz praktyczne rozwiązania (na przykład szkolenia) koncentrują się zwykle na jednostce, a nie grupie. Obserwując współczesny świat i intelektualny warsztat, jaki stosujemy, aby go zrozumieć, coraz silniej wyczuwa się potrzebę (i deficyt) przywództwa oraz konieczność zmiany modelu mentalnego. Gdy próbuje się opisać i zrozumieć świat, naszym obowiązkiem jest porzucenie przekonania o nieuchronności społecznego zróżnicowania i niesprawiedliwości. Akceptując potrzebę współdziałania, powinniśmy zobaczyć swoją współodpowiedzialność za innych i świat.

Jedna z bardziej kompleksowych definicji przywództwa, autorstwa Thomasa Wrena, podkreślająca znaczenie relacji, wskazuje, że przywództwo powinno być rozumiane jako relacja wpływu między przywódcami a ich zwolennikami, ułatwiająca osiągnięcie społecznych czy grupowych celów. Ta definicja skupia się nie na liderze, lecz na wszystkich członkach organizacji i sugeruje trwający proces wielostronnych wpływów czy mediacji⁸.

Przywództwo, które powinniśmy starać się budować, oprócz motywowania do osiągnięcia wyznaczonych celów, jak podkreśla Ken Blanchard⁹, powinno również ludzi kształtować – umiejętnie wyzwalać w innych zdolności do jak najlepszego wykonywania zadań, z poczuciem sensowności, godności, szacunku dla innych i zadowolenia. Proces przywództwa staje się wtedy działaniem służącym uczeniu się i rozwojowi oraz pomagającym uwierzyć w siebie, uzewnętrzniającym się przez udział wielu osób „dzielących się” władzą.

Proponując refleksję nad przywództwem lub postulując konkretne zmiany w podejściu do przywództwa, nie unikniemy konieczności uwzględnienia wpływu lokalnych kultur i tradycji na przywództwo. Rozumienie i praktyczne zastosowanie przywództwa obarczone są znaczącymi uproszczeniami i stereotypa-

⁷ S.C. Smith, P.K. Piele, *School leadership: Handbook for excellence in student learning*. Fourth edition, Corwin Press, A Sage Publications Company, Thousands Oaks, California 2006.

⁸ T. Wren, *Inventing leadership: The challenge of democracy*, Edward Elgar, Cheltenham, Northampton 2007.

⁹ K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, tłum. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

mi. Wszechobecne jest na przykład przeświadczenie, że pojedyncze osoby mogą zmienić bieg dziejów i los całych społeczeństw. Bardzo trudno też wyzwolić się z przekonania, iż do odgrywania ról przywódczych predestynowane są tylko wybitne jednostki lub elity, które dzięki specjalnym cechom zajmują najwyższe stanowiska i osiągają wyższy status, co jednocześnie daje im prawo do kontroli pozostałych. Te mentalne założenia podatne są na wpływ danego momentu historycznego czy dominujących wartości.

Barbara Czarniawska zauważa, że charakter nawoływań mediów, naukowców, polityków i całych społeczeństw oczekujących mężów opatrnościowych zmienia się w zależności właśnie od specyfiki danej epoki. Wyodrębniając trzy role: przywódców, kierowników (menedżerów) i przedsiębiorców, Czarniawska twierdzi, że zapotrzebowanie na konkretną rolę wiąże się z kulturowym kontekstem, zmianami w teorii organizacji i zarządzania. Przywództwo klasyczne bardzo popularne w latach trzydziestych i czterdziestych nie cieszyło się tak wielkim zainteresowaniem w latach siedemdziesiątych, gdy wypracowano sytuacyjną teorię organizacji, ponieważ dekadę wcześniej ruchy młodzieżowe, kontestując wszelkie przywództwo, wytworzyły przekonanie, że władza jest czymś wręcz patologicznym. Tak więc gdy charyzmatyczni przywódcy „wyszli z mody”, a formalne organizacje jednak potrzebowały jakiejś hierarchii, zwierzchnictwa, ich miejsce zajęli bezpretensjonalni kierownicy. Skuteczni kierownicy Petera Druckera nie cechowali się żadną charyzmą, tylko koncentracją na bieżących sprawach. Listy spraw do załatwienia i sposobów radzenia sobie z nimi spowodowały, że zniknęły wielkie cele, a zamiast rządzenia ludźmi pojawiło się zarządzanie rzeczami. O ile wcześniejsi przywódcy zaślepieni byli władzą, o tyle kierownicy ulegali złudzeniu, że ich działania nie mają nic wspólnego z władzą. Trzecia perspektywa włącza przedsiębiorców – przywódców i kierowników we własnych firmach. Przedsiębiorczość to nie umiejętności, ale siła woli, inicjatywa w podejmowaniu nowych działań. Wtedy gdy nie wiadomo, co robić, potrzebni są przedsiębiorcy zabierający się do działania bez oglądania się na innych. Oczywiście nie oznacza to, że każda epoka ma całkowicie odmienne podejście do przywództwa, ale można zauważyć przewagę pewnej idei zarówno w praktyce, jak i w następującej po niej refleksji teoretycznej: w latach dwudziestych XX wieku, w czasach depresji, dominowali przedsiębiorcy, w latach wojen – przywódcy, po drugiej wojnie światowej – kierownicy i ponownie przedsiębiorcy, w latach sześćdziesiątych górowali przywódcy, w latach siedemdziesiątych – kierownicy, w końcu XX wieku – przywódcy, podczas przełomu wieków – przedsiębiorcy, a w czasach kryzysu końca pierwszej dekady XXI wieku – ponownie kierownicy¹⁰.

Każda z tych ról ma swoje blaski i cienie. W dużym uproszczeniu przywódcy symbolicznie integrują grupy, ale mają tendencję do poświęcania innych. Kie-

¹⁰ B. Czarniawska, *op.cit.*, s. 76–79.

rownicy nie cenią ludzi, gdyż ważna jest dla nich sprawność i efektywność organizacji. Przedsiębiorcom nie zawsze się ufa, gdyż do działania napędza ich chęć zysku lub szalone, nie zawsze zrozumiałe dla innych idee¹¹.

Co istotne, rozumienie tych ról uwarunkowane jest kulturowo, więc trudno wyrokować, które stanowisko teoretyczne jest słuszniejsze oraz która praktyczna egzemplifikacja bardziej przydatna. Ta dyskusja na temat rozumienia ról powinna się toczyć, ale przy jednoczesnym założeniu, że wszystkie trzy role opisują tak naprawdę jedną formę albo – jak będę się starał później pokazać – jeden proces.

Aby sensownie debatować, zgadzać się czy też nie, należy ujawnić założenia, jakie wykorzystujemy do konstruowania znaczeń, definicji struktur przywództwa. Ta dyskusja staje się łatwiejsza do zrozumienia i zaakceptowania, jeśli zrozumiemy paradygmat oparty na konstruktywistycznej wizji świata społecznego. Przywództwo jest częścią człowieczeństwa, trochę tajemniczą spuścizną, w której miesza się dobro i zło, nadzieja i lęk, zaufanie i nieufność, służebność i egoizm. Przywództwo wynika z tego, kim jesteśmy i kim możemy być.

Konstruowanie przywództwa

Ludzie konstruują świat, w którym żyją. Jednostki i grupy nadają znaczenie światu, w którym funkcjonują, po to, by widzieć jego sens. Akceptowanie wielości perspektyw, kontekstualizacja zasad i działań, unikanie silnych rozgraniczeń między pojęciami, rozwiązywanie problemów sprawa po sprawie stwarzają szansę na współpracę i zrozumienie. Trudno w świecie organizacji szukać zjawisk istniejących obiektywnie, a wiedza i cały świat społeczny, zależny od ludzkiej działalności, są konstruowane w procesie ludzkich interakcji oraz rozbudowywane i przekazywane w konkretnym kontekście społecznym¹². „Znaczenie” nie czeka w różnorodnych „obiekтах” na odkrycie. Znaczenie przywództwa wyłania się przez interakcje i nadawanie tego znaczenia przez nas w danym kontekście kulturowym, historycznym czy geograficznym. Oczywiście w pewnym sensie wszystko ma w sobie potencjalne znaczenie, ale objawia się ono wyłącznie wtedy, gdy podejmuje się świadomy wysiłek w celu jego rozszyfrowania. To, że nasz świat nie istnieje, zanim go nie doświadczymy, nie jest łatwą konstrukcją myślową, ale w momencie zaakceptowania takiego stanu rzeczy człowiek musi wziąć odpowiedzialność za siebie i własne działania.

Przywództwo, jak już wspomniano, to aktywność ściśle związana z życiem społecznym. Konstruktywizm społeczny oznacza przyjęcie założenia, że czło-

¹¹ *Ibidem*, s. 82–86.

¹² M. Crotty, *The foundation of social research: Meaning and perspective in the research process*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 1998, s. 42.

wiek jest twórcą świata i że przez proces interpretacji nadaje sens i strukturyzuje swoje otoczenie. Konieczna jest więc zdolność krytycznej analizy i refleksji nad tą społeczną i polityczną rzeczywistością. Krytycznej do tego stopnia, że istnieje możliwość zakwestionowania rzeczywistości w obszarach wartości, struktur czy wzorów zachowań. Michael Crotty uważa, że aby być zdolnym do takiej postawy, należy zaakceptować następujące założenia: wszystkie idee są rezultatem mediacji i społecznych relacji władzy, fakty nie mogą być analizowane w oderwaniu od systemu wartości i ideologii, związek między obiektem i pojęciem obiektu jest płynny, pod ciągłym wpływem społecznych relacji produkcji i konsumpcji, język to kluczowy czynnik decydujący o ostatecznej formie subiektywnego rozumienia, niektóre grupy społeczne są uprzywilejowane i mają większy wpływ na rozumienie rzeczywistości, a opresja może przyjmować różne formy, więc koncentrowanie się wyłącznie na jednej z nich może przynosić szkodliwe rezultaty¹³.

Właściwie powinno to prowadzić do konkluzji, że przywództwo należy definiować za każdym razem na nowo, z każdą nową inicjatywą, organizacją, ideą. Współcześnie przywództwo musi się mierzyć z nawoływaniem do zasadniczej zmiany społecznej. Wyraźnie widać potrzebę zerwania z dominacją paradygmatu klasycznego, w którym przywództwo kojarzy się z silnymi jednostkami, elitami, tak zwaną charyzmą czy władzą. Zaczynamy rozumieć konieczność masowej współpracy¹⁴ i zmiany stylu przywództwa, która mogłaby się właśnie 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 ze współpracą społeczną i wirtualną zmieniają nie tylko sposób uczenia, ale także uczenie się samo w sobie, kreując nowe zadania dla liderów.

Przywódcy dzisiaj powinni się stać bardziej antropologami skupiającymi się na grupach aniżeli (jak to było do tej pory) psychologami koncentrującymi się na jednostkach¹⁵. 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 kontynuowanie działań w sposób, jaki znamy. Emmanuel Gobillot mówi o:

- fatalnym trendzie demograficznym, zjawisku coraz mniejszego zrozumienia między generacjami,

¹³ *Ibidem*, s. 157–158.

¹⁴ R. Sennett, *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2013.

¹⁵ E. Gobillot, *Leadershift: reinventing leadership for the age of mass collaboration*, Kogan Page, London, Philadelphia 2009.

- trendzie eksperckim, utrudniającym tradycyjne działania, a wynikającym z tego, iż specjalistyczną wiedzę i umiejętności można dziś znaleźć nie tylko wewnątrz, ale i na zewnątrz organizacji,
- trendzie utraty uwagi/koncentracji, gdyż coraz trudniej koncentrować uwagę wokół spraw istotnych dla organizacji i coraz mniej pozostaje na to czasu,
- trendzie demokratycznym, który przejawia się w tym, że coraz mniej prawdopodobne jest, aby liderzy kontrolowali zasoby i ludzi w sposób osobisty – bezpośrednio¹⁶.

Tak więc badania nad przywództwem pokazują bardzo skomplikowany obraz, znacznie odbiegający od uproszczonego podejścia stosowanego w praktyce¹⁷. 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, do którego przechodzę poniżej, to proces, który dotyczy procesów nauczania i uczenia się. Jego specyficzne cele zależą od kontekstu, w którym 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, aby 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 problemów¹⁸.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ P.G. Northouse, *Leadership: Theory and practice*, SAGE Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi 2007.

¹⁸ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Kontekst rozwoju przywództwa edukacyjnego

Trudno myśleć o edukacji, nie biorąc pod uwagę warunków, w jakich ona się odbywa, potrzeb, które próbuje zaspokajać, oczekiwań, którym wychodzi naprzeciw. Edukacja oderwana od rzeczywistości raczej zostanie uznana za mało przydatną. Podobnie jest z przywództwem edukacyjnym. Proces, który ma w założeniu sprzyjać uczeniu się i stawianiu czoła przeróżnym wyzwaniom dzięki rozwojowi i odpowiedniemu przygotowaniu się do rozwiązywania problemów, powinien być adekwatny do globalnych wyzwań, lokalnych potrzeb i możliwości. Przywództwo edukacyjne należy kształtować odpowiednio do uwarunkowań, trzeba reagować na kontekst, a jednocześnie go przekształcać czy formować.

Akceptując założenie o kulturowo i kontekstowo determinowanym działaniu ludzkim oraz społecznie tworzonej rzeczywistości, warto sobie nieustannie zadawać pytanie o specyfikę uwarunkowań wpływających na nasze zachowania. Wyzwania globalnego społeczeństwa wiedzy stawiają przed przywództwem edukacyjnym ambitne zadania zrozumienia współczesności, krytycznego do niej podejścia i inteligentnego projektowania adekwatnych procesów. Szkoła i inne instytucje oświatowe funkcjonują, podobnie jak wszystkie organizacje społeczne czy ekonomiczne, w rzeczywistości zmiennej i nieprzewidywalnej. Turbulencje, które wstrząsają zakładami produkcyjnymi, usługowymi, bankami czy rządami, mają również wpływ na funkcjonowanie szkół (nawet jeśli ze wszystkich sił staramy się tego nie zauważyć). Przywódcy potrzebują świadomości, że nie tylko sytuacja finansowa determinuje stan szkoły. Konieczność uczenia się przez całe życie, radykalne zmiany na rynku pracy, rozwijanie kompetencji obywatelskich i współpracy, przeciwdziałanie wykluczeniu to priorytety współczesnych społeczeństw, których realizację często rozumie się jako zadanie szkoły. Pozostawiając na razie z boku dyskusję o tym, w jakim stopniu rolę szkoły jest naprawianie błędów społeczeństwa, zastanówmy się nad kompleksowością działań przywódców edukacyjnych.

Przed wszystkim muszą się oni stać wnikliwymi obserwatorami procesów społecznych, bystrzymi analitykami politycznymi, krytycznymi i kreatywnymi ideologami oraz sprawnymi organizatorami. Przywódcy edukacyjni powinni starać się dopasować własne działanie do nastroju społecznego albo raczej wychodzić mu naprzeciw – kreować go. To w szkole należy promować rozwój i zachęcać do rozwiązywania ważnych społecznie problemów. Konieczne jest przy tym odpowiednie zarządzanie procesami podejmowania decyzji i przepływu informacji umożliwiającymi tworzenie uczącej się i odpowiedzialnej szkoły.

Niestety pomimo coraz trudniejszych warunków funkcjonowania szkoły i zwiększających się wobec niej oczekiwań przywódcy edukacyjni w Polsce (ci formalni, ale też nieformalni) funkcjonują w specyficznej próżni – nie ma

standardów wykonywania ich pracy, brak języka do prowadzenia dyskursu (którego też nie ma), nie wiadomo, jakimi kierować się wartościami, nie ustalono zadań przywódców, a to, czego dzisiaj wymaga się od nich, według prawa jest niemożliwe do zrealizowania ze względu na absurdalną długość listy zadań.

Przywódcy edukacyjni muszą, jako grupa, przyjąć aktywną postawę wobec nieustannie zmieniających się zadań i zdecydować, co jest najważniejsze. Rola dyrektora szkoły wymaga ponownego zdefiniowania, a w tej definicji należy szczególnie skupić się na procesie uczenia się oraz rozwoju uczniów i nauczycieli. Konieczne jest również wypracowanie wspólnego rozumienia roli dyrektora, jego lub jej zadań i niezbędnych do ich realizacji kompetencji, a także wartości, do których chcemy się odwoływać w edukacji.

Najważniejszym elementem kształtującym dyskurs związany z przywództwem edukacyjnym jest jego specyfika wynikająca z tego, iż dotyczy ono edukacji – procesu uczenia się i rozwoju. Trudno definiować przywództwo, wskazywać cele i zadania, konstruować znaczenia, dopóki nie zrobi się tego samego dla edukacji. Oczywiście nie chodzi o ostateczne ustalenie, czym edukacja czy proces uczenia się są, ale raczej refleksję nad tym, czym mogą być – oznacza to ciągle interpretowanie rzeczywistości i podejmowanie prób jej opisywania. Każda kultura, każde społeczeństwo w specyficzny dla siebie sposób zawiadują swoim systemem edukacji, a także swoście ją rozumieją; dlatego znaczenie danego faktu czy sądu zależy od perspektywy lub układu odniesienia, w którym dokonuje się ich interpretacji. Rozumienie czegoś w określony sposób nie wyklucza innych interpretacji, gdyż jest „poprawne” lub „niewłaściwe” wyłącznie z danej, przyjętej perspektywy (oczywiście perspektywistyczna koncepcja wytwarzania znaczenia nie wyklucza zdrowego rozsądku)¹⁹.

Rzeczywistość jest stwarzana, a nie odnajdywana – rozumienie rzeczywistości to produkt wytwarzania znaczenia, ukształtowany przez tradycję oraz przez kulturowe narzędzia sposobów myślenia. W tym sensie, jak mówi Jerome Bruner, edukację należy postrzegać jako wspomaganie młodzieży w uczeniu się używania narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym ta młodzież żyje, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji, zgodnie z własnymi wymaganiami. Edukacja może być nawet rozumiana jako pokrewna praktykom doskonalenia architektów lub budowniczych i wymaga interakcji w grupie, gdyż to głównie przez interakcję z innymi dzieci dowiadują się, czym jest kultura, i poznają właściwe sposoby konceptualizacji świata²⁰.

W większości krajów edukacja podlega dzisiaj instytucjonalizacji, więc działa jak instytucje – określa, jakie funkcje spełniają konkretni ludzie, decyduje o wy-

¹⁹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2010, s. 29–30.

²⁰ *Ibidem*, s. 37–38.

mianie różnych wartości, legitymizuje stan rzeczy przez złożony zestaw mitów, precedensów, sposobów mówienia i myślenia, narzuca swoją „wolę”. Im dłużej rozprawia się o edukacji i wpływie na nią kultury, tym wyraźniej widać znaczenie świadomości, refleksji, dialogu i negocjacji. Jerome Bruner uważa, że edukacja jest ryzykowna, ponieważ wzbudza poczucie możliwości. Niepowodzenie w wyposażaniu umysłu w umiejętności odczuwania, zrozumienia i działania w świecie kultury nie oznacza jednak uzyskania zerowego efektu pedagogicznego, stwarza natomiast ryzyko wyobcowania, buntu i niekompetencji. Edukacja to złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów do potrzeb kultury²¹.

Bardzo ważne dla przywództwa edukacyjnego i edukacji są też koncepcje umysłu ucznia rozpowszechnione wśród teoretyków i praktyków oraz konsekwencje tych koncepcji dla procesu uczenia się – to teorie w dużym stopniu rozstrzygają o praktyce. Bruner uważa, że można pokazać cztery główne modele uczniowskich umysłów i relacji zachodzących między umysłem a kulturą.

Jeden z nich to postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie. Gdy dorosły demonstruje dziecku wykonanie czynności, działanie to opiera się na przekonaniu, że dziecko nie umie, a dorosły umie daną czynność i że dziecko może naprawdę nauczyć się tego wykonania. Akt modelowania zakłada również, że dziecko chce to zrobić. Modelowanie do podstawowa forma wprowadzania nowicjuszy w umiejętności eksperta. Z tej perspektywy źródłem kompetencji jest wyłącznie praktyka.

Drugi model przyjmuje, że dzieci uczą się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne. Nauczanie dydaktyczne opiera się na przekonaniu, że dzieciom należy zaprezentować zasady, fakty i reguły działania, których powinny się wyuczyć, zapamiętać, a potem stosować. Nauczać tak to zakładać, że uczeń „nie wie”, a nauczyciel „wie”.

W trzecim modelu postrzega się dzieci jako osoby myślące, dzięki czemu możliwy jest rozwój wymiany intersubiektywnej. Według tego poglądu przedmiotem zainteresowania nauczyciela jest rozumienie, co dziecko myśli i jak dochodzi do swoich przekonań. Dzieci, podobnie jak dorosłych, postrzega się jako istoty konstruujące model świata pomocny w interpretacji własnych doświadczeń. Nauczanie ma pomóc dziecku zrozumieć lepiej, a dochodzi się do tego przez dyskusję i współpracę z dzieckiem, zachęcanym do wyrażania swoich poglądów. Taka pedagogika wzajemności zakłada, że wszystkie ludzkie umysły są zdolne do posiadania przekonań i idei, które przez dyskusję i interakcję mogą zostać włączone w pewien wspólny układ odniesienia.

Czwarty model uczniowskich umysłów traktuje dzieci jako osoby wiedzące. Uważa się, że zawężenie uwagi do przekonań i ich uzgadniania w dyskusji gro-

²¹ *Ibidem*, s. 69.

zi wyolbrzymieniem znaczenia wymiany społecznej w konstruowaniu wiedzy, co może spowodować zmniejszenie znaczenia wiedzy gromadzonej w przeszłości. Według tego modelu nie należy lekceważyć dawnej wiedzy i dawnego doświadczenia, nie należy bezmyślnie wyrzucać starych paradygmatów. Czwarta perspektywa zakłada, że nauczanie powinno pomóc dzieciom uchwycić różnicę między wiedzą osobistą a wiedzą uznaną w danej kulturze za obiektywną. Nie istniejącą odrębnie, pierwotną, rzeczywistością, ale poddaną długotrwałym badaniom i skonfrontowaną z dostępnym materiałem dowodowym. Przyjmuje się tu, że jest coś niezwykłego w „rozmowie” z nieżyjącymi już autorami tak długo, jak celem spotkania jest nie kult, ale dyskusja i interpretacja²².

Przywództwo edukacyjne może pomagać w uzewnętrznianiu przeróżnych założeń i refleksji nad ich konsekwencjami, ale też samo myślenie o rozwoju przywództwa edukacyjnego nie jest procesem neutralnym. Nacechowane bywa emocjami, wynika z ideologii, wiąże się z polityką i nierozzerwalnie łączy z myśleniem o edukacji, o rozwoju uczących się jednostek, społeczności i organizacjach, o procesie uczenia się jako wyzwaniu intelektualnym i organizacyjnym. Proste rozwiązania nie działają, nie poprawiają jakości, nie pomagają zniwelować nierówności, biedy i wykluczenia. Przywództwo edukacyjne wykuwa się więc w codziennym dyskursie, a następnie każdego dnia pomaga projektować i realizować procesy wspierające uczenie się. To trudne zadanie.

Radykalnych zmian wymaga sposób nauczania, lecz te zmiany nie wydarzą się bez uczciwych i profesjonalnych przywódców. Przededefiniować należy rolę nauczyciela. Przywódcy stoją przed trudnym zadaniem przeprowadzenia polskiej szkoły z sytuacji, w której w czasie lekcji w centrum znajduje się nauczyciel, do sytuacji, w której całą uwagę będzie się koncentrować na uczniach. Muszą też odpowiedzieć, jak pomóc młodym stać się odpowiedzialnymi obywatelami w czasach kryzysu. Dzisiaj wiemy bardzo dużo o uczeniu się, o społecznym charakterze tego procesu i o tym, jak na niego wpływa budowa mózgu. Ostatnie lata to gwałtowny przyrost badań i danych wpływających na nasz sposób myślenia o uczeniu się, które powinny również znaleźć odzwierciedlenie w szkolnej praktyce. W związku z tym przywódcami edukacyjnymi stawać się powinni dzisiaj profesjonaliści gotowi do podejmowania decyzji na podstawie danych, krytycznego myślenia, prowadzenia własnych badań, głębokiej refleksji, rozwiązywania problemów i innowacyjnego działania w celu projektowania edukacyjnej rzeczywistości, a jednocześnie angażujący na równych prawach współpracowników w dyskurs, rozwój i rządzenie. Demokracja to trudny koncept teoretyczny i jeszcze trudniejszy sposób działania, gdy wprowadzana jest w praktyce: wymaga bowiem systematycznej i cierpliwej pracy.

²² *Ibidem*, s. 82–95.

Wyraźnie to widać w decyzjach polityków, którzy systematycznie podkreślają znaczenie przywództwa edukacyjnego. Jest ono od kilku lat przedmiotem uważnych analiz i refleksji w krajach Unii Europejskiej. Wyrazem tego są różnego rodzaju dokumenty i publikacje Rady Europejskiej. W 2009 roku stwierdzono, że skuteczne kierowanie szkołą to jeden z najważniejszych czynników kształtujących ogólne warunki nauczania i uczenia się, rozbudzających aspiracje uczniów, rodziców i pracowników oraz dających im wsparcie, a tym samym przyczyniających się do lepszych wyników nauczania. Podkreślono też, że jednym z najważniejszych zadań jest dopilnowanie, by kadra kierownicza szkół posiadała lub mogła rozwijać zdolności i cechy potrzebne do sprostaną rosnącej liczbie zadań. Rada Europejska zwraca uwagę, że przywództwo edukacyjne wymaga wysokich kompetencji opartych na podstawowych wartościach. Wymaga zaangażowania zawodowego, umiejętności motywowania i inspirowania innych oraz solidnych umiejętności zarządczych, pedagogicznych i komunikacyjnych. Wybieranie, rekrutowanie, przygotowywanie i zatrzymywanie odpowiednich osób jako liderów w instytucjach edukacyjnych oraz stwarzanie im korzystnych warunków do doskonalenia zawodowego mają więc kluczowe znaczenie i powinny zostać uwzględnione przez decydentów.

Przywództwo edukacyjne może być skuteczne wtedy, gdy

- liderzy oświatowi mogą się skupić przede wszystkim na podnoszeniu jakości nauczania i uczenia się w swojej instytucji, zapewniając jednocześnie równość,
- przywództwo opiera się na ściśle określonych rolach,
- zakłada współpracę,
- pozwala rozpoznać atuty i kompetencje pracowników i powierzać im rolę liderów,
- wyraża taki stopień autonomii, który wystarcza, by móc rozdzielać zasoby i poszukiwać innowacyjnych sposobów nauczania,
- oznacza pełną odpowiedzialność przed organami lokalnymi i regionalnymi oraz szeroko pojętą społecznością, a także wsparcie z ich strony, zwłaszcza podczas prób wprowadzenia zmian.

Należy zatem profesjonalizować, wzmocnić i wesprzeć rolę liderów edukacyjnych, tworząc ścieżki kariery zawodowej oraz badając, jakie konkretne zapotrzebowanie na doskonalenie zawodowe mają osoby podejmujące tę rolę, i zapewniając im odpowiednie możliwości szkolenia. W tworzeniu innowacyjnego podejścia do przywództwa oraz w zachęcaniu nauczycieli do podejmowania roli liderów w różnych kontekstach mogą pomóc elastyczność, autonomia i odpowiedzialność instytucjonalna. Pracownicy podejmujący rolę przywódców muszą mieć lub posiadać – oraz regularnie uaktualniać – umiejętności i kompetencje

niezbędne do pełnienia tej roli, w tym umiejętności i kompetencje pozwalające im skutecznie korzystać z nowych technologii i technik zarządzania w celu promowania innowacyjnego uczenia się oraz skutecznego zarządzania instytucją.

Rada Europejska zwróciła się w 2013 roku do państw członkowskich, by:

- wspierały – zgodnie z uwarunkowaniami krajowymi – nowe sposoby zapewniania skutecznej i odpowiedzialnej autonomii instytucji i liderów edukacyjnych,
- uatrakcyjniły przywództwo edukacyjne,
- w stosownym przypadku promowały innowacyjne podejście do skutecznego przywództwa edukacyjnego²³.

OECD definiuje jednak trzy poważne przeszkody rozwoju przywództwa edukacyjnego:

1. zwiększającą się listę obowiązków i nakład pracy dyrektorów szkół,
2. starzenie się kadry – 51% dyrektorów w krajach OECD odejdzie na emeryturę w ciągu dziesięciu lat,
3. mało atrakcyjne warunki pracy²⁴.

Jednocześnie wskazuje się cztery możliwości poprawy sytuacji oraz zbudowania efektywnego i spójnego systemu rozwoju przywódców:

1. zmiany w sposobie przygotowania dyrektorów – jasnego zdefiniowania zakresu ich odpowiedzialności i kluczowych kompetencji,
2. wspieranie przywództwa dystrybucyjnego (partycypacyjnego) oraz stworzenie systemu kształcenia, doskonalenia i wsparcia kadry kierowniczej szkół i innych placówek edukacyjnych,
3. pomoc w rozwoju umiejętności przywódczych i zapewnienie odpowiednich możliwości rozwoju (przez całą karierę zawodową), adekwatnie do stworzonego modelu przywództwa edukacyjnego skoncentrowanego na wybranych wartościach, uczeniu się i rozwoju uczniów, rozwoju zawodowym personelu oraz rozwoju organizacyjnym szkoły,
4. poprawienie atrakcyjności warunków pracy oraz uświadomienie środowisku szkolnemu najważniejszej roli dyrektorów w zapewnianiu uczenia się uczniów i poprawie jakości pracy szkoły²⁵.

²³ Protokół posiedzenia Rady Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady w sprawie skutecznego przywództwa edukacyjnego*, Sekretariat Generalny Rady, Bruksela 2013.

²⁴ *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*, OECD 2012.

²⁵ *Ibidem*.

Cele rozwoju przywództwa edukacyjnego

Aby wesprzeć rządy w efektywnym reagowaniu na potrzeby współczesnych społeczeństw i systemów edukacji, trzeba postawić dyrektorów szkół i nauczycieli w centrum wszelkich zmian i reform mających na celu poprawienie jakości pracy tychże systemów i szkół. W sytuacji coraz większej decentralizacji w zakresie decydowania o programach i metodach nauczania oraz zarządzania dostępnymi zasobami dyrektorzy szkół pełnią złożoną funkcję: ich zadanie polega na czymś znacznie więcej niż na administrowaniu szkołami²⁶.

W Polsce od początku transformacji ustrojowej w 1989 roku następuje stopniowa zmiana modelu kierowania szkołą. Od czasu do czasu toczą się dyskusje dotyczące koncepcji roli dyrektora: czy ma to być nauczyciel, czy menedżer. W praktyce przyjęto zasadę kompromisu – dyrektor nie tylko jest „pierwszym nauczycielem w szkole” (dyrektor jako przewodniczący rady pedagogicznej), ale pełni także funkcję menedżera²⁷. Niestety trudno mówić o spójnej polityce w obszarze przywództwa edukacyjnego w rozumieniu systematycznych, stałych działań wspierających myślenie strategiczne, deliberację czy profesjonalny dyskurs. Obserwować można indywidualne próby czy inicjatywy skupiające się głównie na badaniu zjawiska (mało widocznego) przywództwa. Dlatego wśród pilnych potrzeb należy wymienić zbudowanie systemu kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej szkół/placówek, a zwłaszcza wsparcia dla początkujących dyrektorów²⁸, skoncentrowanego na budowaniu przywództwa zapewniającego efektywny proces uczenia się uczniów oraz rozwój uczniów, pracowników i szkół.

Należy wesprzeć przywódców i kandydatów na przywódców w rozwoju innym niż do tej pory – stawiającym przed nimi odmienne cele i realizowanym w innej formie. Przede wszystkim konieczne jest wsparcie w myśleniu o ich roli, o procesie kształcenia, ich miejscach pracy – szkołach, w których pracują, znacznie szerzej, niż to się dzieje dzisiaj. Potrzebna jest refleksja na temat działania w kontekście zarówno przekonań posiadanych przez nich, ich współpracowników i członków społeczeństwa, jak i wartości i założeń na temat tego, co robią, oraz w kontekście priorytetów i uzasadnienia, dlaczego działają tak, a nie inaczej. Prowadzenie takiej refleksji to jeden z głównych aspektów rozwoju przywódców, którego cele stanowią ciągła, zgodna z potrzebami ewolucja sposobów działania, budowanie zaufania w organizacji i do niej, działanie odpowiedzialne i w połączeniu z tym, co dzieje się wokół na świecie.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Sz. Wiśniewski, *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Badanie zrealizowane w ramach projektu „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym”, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.

²⁸ D. Elsner, K. Bednarek, *Pierwszy rok dyrektora szkoły. W kręgu wyzwań*, wydane nakładem własnym, Chorzów 2008.

Dla edukacji oprócz kontekstu, w jakim funkcjonuje szkoła, oraz kultury decydującej o kapitale społecznym, ważna jest też dojrzałość systemu oświatowego. Dzieląc istniejące systemy oświatowe na takie, które funkcjonują słabo, dostatecznie, dobrze i bardzo dobrze, można wskazać na konkretne działania naprawcze danego poziomu rozwoju systemu. Doświadczenie pokazuje, że w zależności od tego, z jakiego poziomu startujemy i na jaki chcemy się wspiąć, konieczne jest odpowiednie dostosowywanie pomysłów na określone interwencje. Według autorów raportu *Jak najlepsze systemy oświatowe stają się coraz lepsze* systemy przechodzące od poziomu słabego do dostatecznego charakteryzują się zazwyczaj niższą wykwalifikowaną kadrą oraz ścisłą, scentralizowaną kontrolą nad procesami nauczania i uczenia się. Zmniejszanie różnic w klasach i szkołach to główny bodziec poprawy sytuacji na tym etapie. Odwrotną natomiast sytuację obserwuje się w systemach przechodzących od wyniku dobrego do bardzo dobrego. Tu zwykle spotyka się wysoko wykwalifikowaną kadrę, której nie są potrzebne szczegółowe wskazówki na temat procesów uczenia się i nauczania, gdyż kreatywność i innowacyjność wewnątrz szkoły jest głównym motorem poprawy wyników na tym etapie²⁹.

Przechodzenie z etapu dobrego na etap bardzo dobry wymaga interwencji koncentrujących się na tym, aby nauczanie i przywództwo w szkole postrzegano jako pełnowartościowy zawód – oznacza to wdrożenie koniecznych praktyk i wyznaczenie ścieżek awansu, aby nauczanie i przywództwo były tak jasno zdefiniowanymi profesjami, jak medycyna czy prawo. Kiedy jesteśmy w fazie przechodzenia z etapu bardzo dobrego na etap doskonały, najbardziej przydają się interwencje umożliwiające 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 samorządzących się zespołów, a także na wspieraniu innowacji i eksperymentów finansowanych przez system³⁰.

Akceptując tezy raportu, iż polski system oświatowy osiągnął już przynajmniej poziom dobry (jeżeli nie wyższy), można zauważyć, że radykalna zmiana i zapewnienie wysokiej jakości naszego systemu nie są możliwe bez podniesienia poziomu zatrudnionych obecnie dyrektorów i nauczycieli. Rozwój zawodowy pracowników systemów bardzo dobrze działających wspiera doskonalenie programów kształcenia ustawicznego, wyjaśnianie zasad ścieżki kariery, dostarczanie okazji do samokształcenia oraz popularyzowanie idei samorozwoju przez uczenie się od innych³¹. Ważne jest również wzmocnienie procesu podejmowania decyzji w szkole. W systemach bardzo dobrych istotną rolę odgrywa autoewaluacja. System powinien

²⁹ M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Company, London 2010.

³⁰ *Ibidem*, s. 26–27.

³¹ *Ibidem*, s. 36.

więc wspierać niezależność szkół w doskonaleniu się przez wprowadzenie do placówek edukacyjnych ewaluacji wewnętrznej i upublicznienie danych o ich wynikach przy jednoczesnym pozostawieniu im swobody w realizacji autorskich programów. Oczywiście żadna z tych inicjatyw nie może zaistnieć w organizacjach, w których nie zbuduje się wspólnoty uczenia się, gdyż to ona umożliwia pojawienie się koleżeńskieggo wsparcia i wzajemnej odpowiedzialności³².

Projektując rozwój przywództwa edukacyjnego, należy się skupić na profesjonalizacji tego zawodu i inwestowaniu w priorytety, jakimi są: koncentracja na uczeniu się w ramach interakcji w szkole, wspieranie przywództwa i budowanie samorządzących się zespołów.

Inwestowanie w przywództwo edukacyjne daje szansę na spełnienie nadziei, jakie wiążemy z publiczną edukacją w czasach, gdy według wielu szkoła znajduje się w poważnym kryzysie. Najważniejszymi postaciami w systemie stają się dziś przywódcy edukacyjni. Kryzys szkoły bierze się przede wszystkim z tego, że chociaż formuła, według której organizuje się powszechną edukację w publicznych placówkach, wyczerpała się, my nie chcemy lub nie umiemy tego zauważyć. Szkoła wciąż przypomina fabrykę, będącą skutecznym miejscem kształcenia w czasach, których już nie ma. Chociaż warunki się zmieniły i zniknęło społeczeństwo, dla którego zbudowaliśmy nasze szkoły, to one wciąż funkcjonują tak jak wcześniej, ucząc wykonywania rozkazów zamiast myślenia³³. Jedną z propozycji naprawy systemu jest zdecydowana inwestycja w przywódców edukacyjnych, zarówno jeśli chodzi o kształcenie wstępne – przygotowywanie do zawodu, jak i przede wszystkim wsparcie (w formie doskonalenia i zbudowania platformy zbiorowej refleksji) w trakcie pełnienia obowiązków.

W przeszłości od dyrektora nie wymagano specjalistycznego wykształcenia, ale w ostatnich dwudziestu latach nastąpiła zmiana tej sytuacji. Dotyczy to nie tylko przygotowania do pełnienia tej funkcji, ale także doskonalenia zawodowego. W konsekwencji stanowisko dyrektorów staje się w coraz większym stopniu profesjonalizowane. W ostatnim okresie narasta, zarówno w świadomości władz oświatowych, jak i organizatorów systemu kształcenia oraz doskonalenia zawodowego dyrektorów, przekonanie o konieczności rezygnacji w tym zakresie z dominacji podejścia akademickiego na rzecz praktycznego. W związku z tym pojawia się coraz więcej kursów, które orientują się na „kształcenie podczas pracy” (*on job training*), i podejmuje się wysiłki na rzecz ujednolicenia standardów odnoszących się do posiadanych przez dyrektorów kompetencji, kwalifikacji, wiedzy³⁴.

³² *Ibidem*, s. 51.

³³ J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014.

³⁴ Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych Ameryki*, raport – materiał wewnętrzny Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 9–11.

Analiza najlepszych wstępnych programów kształcenia liderów szkolnych realizowanych w Stanach Zjednoczonych pokazała następujące ich cechy wspólne:

- bardzo spójny, choć obejmujący wiele zróżnicowanych zagadnień program kształcenia, który odwołuje się do jasno określonych standardów,
- ich filozofię i program nauczania oparto na idei przywództwa w sferze kształcenia oraz doskonalenia szkoły,
- zorganizowane są wokół nauczania aktywnego, które integruje teorię z praktyką i stymuluje refleksję, a strategię nauczania oparto na metodach: nauczania problemowego, badaniach w działaniu, projektach realizowanych w terenie, pisaniu tekstów, wzajemnym ocenianiu się uczestników,
- prowadzący zajęcia to uznani eksperci, rekrutowani zarówno z sektora uniwersyteckiego, jak i spośród doświadczonych w administrowaniu szkołą praktyków,
- ważną rolę w realizacji programów odgrywają doświadczeni dyrektorzy szkół, którzy pełnią funkcję ekspertów, doradców i mentorów,
- rekrutowani są do nich najlepsi, a przy tym posiadający przywódczy potencjał nauczyciele,
- duże znaczenie w ich realizacji odgrywają dobrze zaprojektowane i monitorowane praktyki,
- ważne są nowe formy kształcenia, które powstały dzięki postępowi w technologii informacyjnej i komunikacyjnej (szczególnie dla tych osób, które już pracują na stanowisku dyrektora)³⁵.

Celem rozwoju przywództwa edukacyjnego jest wypracowanie zarówno nowego rodzaju przywództwa, jak i nowego modelu przygotowywania do tego przywództwa. Współcześni przywódcy edukacyjni pracują w szkole, ale są jednocześnie osadzeni w kontekście lokalnym i globalnym. Aby zmienić organizację i system, przywódcy powinni zdobywać doświadczenie w pracy na rzecz łączenia świata edukacji ze światem społecznym. To od nich oczekuje się nacisku na jakość nauczania i uczenia się oraz zdecydowanej postawy moralnej w dbaniu o równość i sprawiedliwość. Bezpośrednim celem przywództwa edukacyjnego jest budowa kultury organizacyjnej skupionej na uczeniu się i opartej na szacunku dla wszystkich uczących się, umożliwiającej pełne wykorzystanie umiejętności nauczycieli w procesie uczenia się uczniów³⁶. Czymże jest to przywództwo edukacyjne?

³⁵ *Ibidem*, s. 12–13, 50–51.

³⁶ R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston, *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*, ASCD, Alexandria, Virginia 2011.

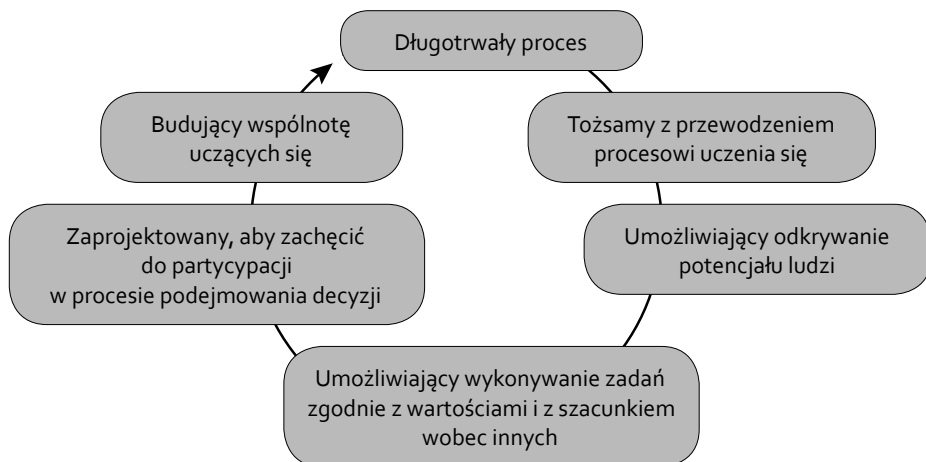
Przywództwo edukacyjne – definicje i zasady

Polskiej szkole konieczny jest ciągły i publiczny dyskurs na temat najważniejszych zagadnień związanych ze strategiami i planami rozwoju systemu edukacji. Wśród szczególnie istotnych tematów należy wymienić refleksję nad przywództwem edukacyjnym oraz nad rolą i zadaniami dyrektorów szkół. Rozumienie przywództwa edukacyjnego należy wypracować wspólnie dla konkretnych kontekstów i sytuacji, pamiętając, że społeczeństwa demokratyczne to takie, w których cel edukacji nie jest narzucony z zewnątrz, ale jest przedmiotem ciągłych dyskusji i deliberacji³⁷. Podobnie jest z przywództwem. Nie ma dla niego uniwersalnych przepisów i scenariuszy, mamy tylko budulec, z którego trzeba je wspólnie i stale tworzyć.

Przywództwo edukacyjne to specyficzna forma przywództwa charakterystyczna dla edukacji. Pamiętając o postulatcie wspólnego budowania, proponuję, aby przywództwo edukacyjne rozumieć jako proces zachodzący w grupach ludzi i charakteryzujący się następującymi właściwościami, wyraźnie pokazującymi jego swoistość (rysunek 1):

- przywództwo edukacyjne to długotrwały proces dotyczący procesów nauczania, uczenia się i rozwoju, którego specyficzne cele zależą od kontekstu, w którym przebiega kształcenie, a celem głównym pozostaje uczenie się i rozwój osób, grup i społeczeństw,
- dzięki przywództwu edukacyjnemu doskonalą się umiejętności uzewnętrzniania potencjału innych – świadomi przywódcy powinni wspólnie z grupą tworzyć sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów,
- wykonywanie zadań determinowane jest przez przyjęty system wartości, które są ważniejsze niż narzucane z zewnątrz wskaźniki,
- potencjał przywództwa edukacyjnego wiąże się nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością organizacji do zwiększania partycypacji jej członków w procesie decyzyjnym i uczeniu się,
- dzięki przywództwu edukacyjnemu formuje się wspólnota uczących się przez zaangażowanie umysłu i emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność.

³⁷ G. Biesta, *Why „what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research*, „Educational Theory” 2007, t. 57, nr 1, s. 1–22.



Rysunek 1. Próba zdefiniowania przywództwa edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne.

Kluczowe zadanie przywództwa edukacyjnego to, jak już wspominałem, zapewnienie uczącym się warunków do uczenia się dzięki zbudowaniu odpowiedniej kultury organizacyjnej, umożliwiającej sprawne projektowanie oraz tworzenie środowisk i sytuacji sprzyjających uczeniu się. Przywództwo edukacyjne gwarantuje wszystkim wsparcie w rozwoju – to ważny aspekt moralny: zapewnienie ogółowi wysokiej jakości edukacji. Wynika ona z zachęcania do partycypacji i współpracy, uwspólnienia wizji, refleksji nad praktyką i wynikami badań oraz z budowania pełnych zaufania relacji, dbania o interakcje i sojusze. Przywództwo edukacyjne jest krytyczne wobec rzeczywistości. Dzieląc się władzą, przywódcy edukacyjni uzyskują większy wpływ na rzeczywistość niż wtedy, gdy próbują ją zmieniać indywidualnie.

Osoby pełniące funkcje przywódcze powinny więc dbać o zdolność pracowników do uczenia się i adaptowania do teraźniejszych warunków. Pracownicy zaczynają wtedy zastanawiać się nad najważniejszym pytaniem o cel działania ich organizacji, krytycznie myśleć o strukturach władzy i obowiązujących paradygmatach, a nie tylko o procedurach funkcjonujących w organizacji. Warunkiem profesjonalizmu jest świadomość różnych kontekstów: politycznego, społecznego, kulturowego, ekonomicznego czy ekologicznego.

Nie ma jednego scenariusza lub przepisu na przywództwo edukacyjne. Są metafory, wyobrażenia, konteksty czy modele mentalne. Jestem zdecydowanym zwolennikiem porzucenia myślenia o szkole jako o metaforycznej maszynie czy fabryce na rzecz koncepcji żywego organizmu. Metafora żywego organizmu zaprasza bowiem do myślenia o organizacji jak o procesie wymagającym ciągłej adaptacji

i rozwoju, wynikających z pragnienia uczenia się i przetrwania. Przywództwo natomiast skupia się na budowaniu relacji dzięki wspólnemu poczuciu sensu, wymianie, uczeniu się, koncentracji na celu i świadomości konieczności zmiany³⁸.

Wysokiej jakości przywództwo edukacyjne, którego propozycję zdefiniowania zaprezentowałem powyżej, staje się rzeczywistością, gdy bierze się pod uwagę następujące zasady służące jego rozwojowi: adekwatności, uczenia się, partycypacji, służebności, różnorodności i kompetencji.

Przywództwo edukacyjne powinno prowadzić do nieustającej refleksji nad warunkami funkcjonowania szkoły, akceptowanymi wartościami i potrzebami społeczności, której szkoła służy, trendami społecznymi, filozofią i podejściem do procesu uczenia. Refleksja ta owocuje działaniami adekwatnymi do kontekstu. W organizacji o wysokim potencjale przywódczym panują więc przekonanie o sensowności działań prowadzonych w szkole, chęć poszukiwania nowych rozwiązań i zgoda na ewentualne błędy wynikające z aktywności, a nie lekceważenia. Nie chodzi jednak o to, aby szkoła była uzależniona od kontekstu, ale raczej na kontekst wrażliwa, również w sposób aktywny, z zamiarem zmiany kontekstu, gdy to konieczne. To właśnie jest adekwatność.

Przywództwo edukacyjne koncentruje się na procesie uczenia się i rozwoju. Przywódcy nie tylko promują ten cel, ale także sami się uczą, jednocześnie zapewniając szansę uczenia się wszystkim (uczniom, nauczycielom i innym obecnym w szkole). Wymaga to odpowiednich kompetencji umożliwiających organizację tego procesu oraz zapewnienie niezbędnych zasobów. W organizacji o wysokim potencjale przywódczym cel działania jest jasny i akceptowany. Znajduje się czas na refleksję nad procesem uczenia się. W każdym aspekcie działalności organizacji widać, że priorytetem jest uczenie się jej członków. To zasada koncentracji na uczeniu się.

Przywództwo edukacyjne nieustannie domaga się i wspiera na partycypacji wszystkich pracowników, a także uczniów i rodziców w procesie decyzyjnym i w dialogu, dzięki któremu definiuje się kierunki działania szkoły. Nie można zmienić szkolnej rzeczywistości przez nakazy, ale przez wspólną pracę i budowanie kultury organizacyjnej w codziennym zmaganiu się z rzeczywistością. Tak buduje się też poczucie wspólnoty i rozumienie systemu, jakim jest szkoła. Jak podkreślają Vivienne Collinson i Tanya Cook, demokracja wymaga uczestnictwa obywateli w „rządzeniu”. To właśnie szacunek dla wkładu uczestników jest podstawową wartością, gdy podkreśla się znaczenie równości i uczestnictwa zamiast kontroli³⁹. W organizacji o wysokim potencjale przywódczym ujawnia-

³⁸ C. Day, *The layering of leadership*, [w:] *Leadership and learning*, red. J. Robertson, H. Timperley, Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC 2011, s. 15.

³⁹ V. Collinson, T.F. Cook, *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi 2007, s. 137.

ją się talenty pracowników, widać chęć brania odpowiedzialności za więcej niż niezbędne minimum, zauważa się gotowość do udziału we wszystkich wydarzeniach związanych z działalnością instytucji. Tak uzewnętrznia się zasada partycypacji.

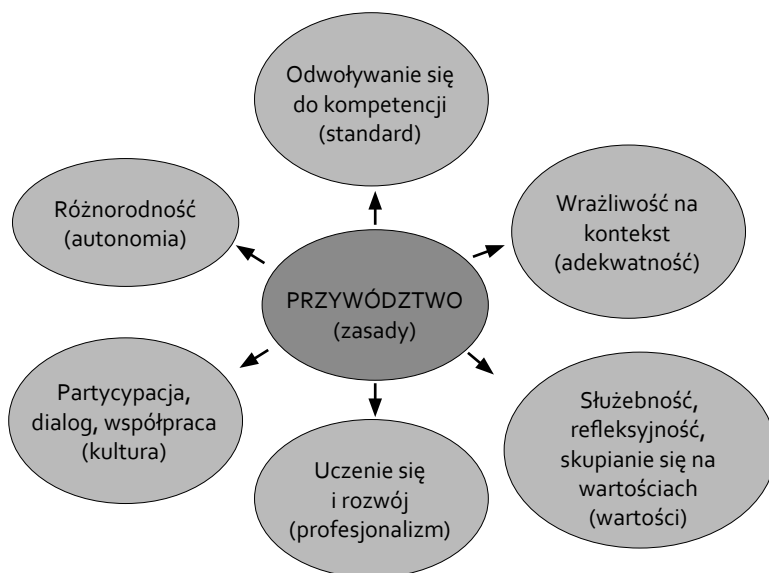
Przywództwo edukacyjne wiąże się też ze zdolnością do pełnienia refleksyjnej służby dla ludzi i instytucji. Przywódcy potrafią zrozumieć potrzeby i emocje innych, ale są też świadomi siebie, co pozwala im na służenie ludziom bez obawy o utratę prestiżu, a z przekonaniem, że nie osiągnie się sukcesu bez pełnego zaangażowania. Tacy przywódcy działają przede wszystkim dla dobra innych, wspierają w rozwoju i dbają o ich dobrostan. Bycie w służbie wymaga ukierunkowania ludzi i organizacji na realizację wizji i długofalowy sukces oraz dostrzeganie celów związanych ze społecznością i środowiskiem⁴⁰. W organizacji o wysokim potencjale przywódczym panuje atmosfera zaufania i wsparcia, a widocznym priorytetem jest chęć niesienia pomocy w rozwiązywaniu problemów. Hierarchia służbowa jest bardzo spłaszczona, a szacunek i prestiż zdobywa się w relacjach z innymi, a nie dzięki stanowisku. To zasada służebności.

Przywództwo edukacyjne wiąże się również z uszanowaniem autonomii i różnorodności, nawet tej trudnej, odmiennej od głównego nurtu. Przywódcy starają się wykorzystać potencjał wszystkich, nawet tych, których odmienność wydaje się utrudnieniem w pracy organizacji. Różnorodne perspektywy, zwyczaje, a przede wszystkim wartości mogą przy umiejętnym podejściu do sytuacji zróżnicowania wesprzeć organizację w rozwoju. W szkole z wysokim potencjałem przywódczym zauważa się zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów, także z odmienności i różnorodności, a zasady autonomii pozwalają owe odmienności traktować jako wzmocnienie, a nie obciążenie. To zasada różnorodności⁴¹.

Dodatkowo przywództwo edukacyjne wymaga doskonalenia kompetencji niezbędnych w danej sytuacji, choć trudno wygenerować jakąś stałą i uniwersalną listę przydatnych kompetencji, które wystarczy rozwinąć, aby stać się skutecznym przywódcą. Przede wszystkim konieczne są kompetencje w zakresie kierowania własnym rozwojem, ale też wszystkie te, które umożliwiają wprowadzanie w życie powyższych zasad. To kompetencje łączące się z organizacją procesu uczenia się, rozwoju dorosłych, rozumienia otaczającej nas rzeczywistości i reagowania na nią. Kompetencje dotyczące działania zgodnie z założeniami przywództwa edukacyjnego (rysunek 2).

⁴⁰ Ch. Bezzina, J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo służebne: spojrzenie w przyszłość*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2014.

⁴¹ G. Mazurkiewicz, *op.cit.*, s. 28–29.



Rysunek 2. Zasady służące rozwojowi przywództwa edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne.

Powszechne stało się przekonanie, że główną rolą przywódców edukacyjnych jest zapewnianie jakości uczenia się i nauczania, chociaż środowisko, w którym funkcjonują szkoły, wciąż to utrudnia (na przykład stawiając wiele zadań w zupełnie innych obszarach). Jak już stwierdzono powyżej, koncentracja na budowie kultury sprzyjającej uczeniu się, nacechowanej szacunkiem dla każdego uczącego się i wysoką jakością relacji międzyludzkich, stwarza równe szanse na dostęp do wysokiej jakości edukacji. Aby to stało się możliwe, przywództwo przede wszystkim powinno wzmacniać umiejętności pedagogiczne zwiększające szanse wszystkich uczniów na sukces rozumiany jako świadome uczenie się i rozwój⁴². Gdy myślę o współczesnym przywództwie edukacyjnym, narzuca mi się metafora mapy – osoby biorące odpowiedzialność za innych, za organizację i procesy w niej zachodzące posługują się mapą zagadnień istotnych dla uczenia się jednostek, organizacji i społeczeństw, dobierając odpowiednią w danej sytuacji drogę dojścia do zamierzonych efektów.

⁴² R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston, *op.cit.*

Przygotowanie przywódców i wzmacnianie przywództwa odpowiedzią na najtrudniejsze wyzwania

Wszyscy profesjonaliści, aby rozwinąć swe kompetencje w sposób systemowy, wykorzystują w tym celu uporządkowaną według jakiegoś schematu podstawową wiedzę dotyczącą obszaru, w którym pracują. W edukacji można ostatnio zaobserwować znaczący przyrost wiedzy wynikającej z badań na temat efektywnego nauczania. Najczęściej wyniki tych badań odnoszą się do tego, co dzieje się w klasie i wpływa na osiągnięcia uczniów. Wiadomo też dzisiaj, że o wiele ważniejsze niż sortowanie i przekazywanie informacji jest wykorzystywanie ich w celu budowania wiedzy. Istotne są również struktura wiedzy i umiejętność wiązania nowej wiedzy z tą, którą już posiadamy.

Taka sytuacja kreuje spore wyzwania dla osób, które są odpowiedzialne za organizację procesu uczenia się i nauczania. Strategie nauczania, planowanie i przygotowanie lekcji, prowadzenie refleksji, współpraca, konstruowanie celów edukacyjnych, informacja zwrotna, implementacja zdobytej przez uczniów wiedzy w praktyce, utrzymywanie dobrych relacji z uczniami i wiele innych strategii służących facylitacji procesu uczenia się składają się na niezbędną wiedzę współczesnych przywódców edukacyjnych. To może stanowić trudność dla osób paraliżowanych przez rozliczne obowiązki, niekoniecznie wiążące się z organizacją procesu uczenia się. Jak poradzić sobie, aby oprócz tego, co dzieje się już teraz, znaleźć jeszcze czas i sposobność na obserwacje i dyskusje, umożliwienie współpracy i wymianę pomysłów? To przecież jeden z najważniejszych sposobów rozwoju profesjonalnego⁴³.

Przede wszystkim musimy ustalić priorytety działania. Chociaż wiemy, jakie są rezultaty silnej, pozytywnej kultury skoncentrowanej na uczeniu się, zachęcającej do wysiłku, poprawiającej współpracę, wspierającej wprowadzanie zmiany, budującej zaangażowanie i motywację⁴⁴, to jednak można mieć wątpliwości, w jakim stopniu dyrektorzy szkół są świadomi konieczności budowania takiej kultury, a w jakim stopniu są do tego zdolni. Panuje raczej przekonanie o niewielkich plenipotencjach, ubezwłasnowolnieniu, niskim potencjale i kompetencjach, które trudno rozwijać ze względu na brak systemowego wsparcia zarówno dla początkujących, jak i doświadczonych dyrektorów. Nie pomaga też przesłanie, często wyrażane przez współczesnych dyrektorów, że nie ma moż-

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ D. Fischer, N. Frey, I. Pumpian, *How to create a culture of achievement in your school and classroom*, ASCD Alexandria, Virginia 2012.

liwości wprowadzenia żadnych zmian ze względu na brak czasu i pochłaniające nas „inne”, dzisiejsze obowiązki.

Potrzebne nam jest głębokie przekonanie o konieczności zmian, budowie uczących się społeczności, partycypacyjnego przywództwa i koncentracji na uczeniu się. Coraz wyraźniej widać potrzebę pracy nad tym, co ważne i dające satysfakcję – ludzie chcą robić rzeczy dla własnego rozwoju nie tylko po to, aby utrzymać posadę, a jednocześnie nie chcą już pracować w organizacjach budowanych na wzór fabryki i taśmy produkcyjnej⁴⁵. Niestety uwięźliśmy gdzieś między lękiem przed tym, „co inni powiedzą”, a tradycyjnymi modelami mentalnymi. Powinniśmy więc zachęcać do herezji, kontestowania przekonania o tym, jak „być powinno”. Stawiamy na tych, którzy ośmielają się kwestionować *status quo*. Każdy może przewodzić, a zmiana nie jest wcale taka skomplikowana i może dawać satysfakcję. Przywództwo nie jest trudne, ale przekonano nas, aby go unikać.

Wiemy, że czekają nas ważne wybory, ale właściwie niewiele jest w nas wątpliwości co do tego, na jakie kierunki działania powinniśmy się zdecydować. Czy wolimy budować odpowiedzialne społeczeństwo dla obywateli pozostających w relacjach umożliwiających tworzenie wspólnot skoncentrowanych na zrównoważonym rozwoju, czy też będziemy kreować świat pełen osamotnionych konsumentów walczących o przetrwanie w celu nabywania kolejnych produktów i nie liczących się ze społecznymi, kulturowymi, ekonomicznymi i ekologicznymi konsekwencjami? Konstruując nowe społeczeństwo, potrzebujemy „nowej” edukacji i odmiennego przywództwa wspierających rozwój samodzielnych uczących się osób, rozumiejących rolę wartości wzmacniających spójność społeczną oraz rozwijających odpowiednie umiejętności społeczne. To stawia spore wyzwania przed procesem przygotowania i doskonalenia przywódców edukacyjnych.

Najbardziej popularne modele przygotowania kandydatów na dyrektorów projektowane są według tradycyjnego wzoru dla kursów uniwersyteckich, zawierającego zajęcia teoretyczne w rodzaju wykładów i dyskusji o poszczególnych, ważnych zagadnieniach, ale traktowanych raczej osobno, oraz dodatkowe zajęcia praktyczne, podczas których doświadczeni praktycy opowiadają o swojej pracy. Nawet zapewniając najwyższe standardy, trudno od szkoleń i kursów tego rodzaju oczekiwać wysokiej skuteczności w przygotowaniu do pracy przywódców, zwłaszcza że ich uczestnicy zwykle nie mają możliwości testowania nabytej wiedzy i kompetencji w pracy w trakcie kursu lub zaraz po nim; najczęściej ten moment odraczany jest o kilka lat, do czasu gdy sami zajmą stanowisko dyrektora.

Proces przygotowania przywódców edukacyjnych powinien umożliwiać im budowanie koncepcji sposobu pracy i wypróbowania go w różnych rolach w miejscu pracy. Każdy uczestnik takiego kursu powinien, dzięki współpracy z dyrektorem w swojej szkole, mieć szansę na sprawdzenie siebie już w trakcie

⁴⁵ S. Godin, *Tribes: We need you to lead us*, Piatkus, London 2008.

kursu, podczas pełnienia funkcji szefa zespołu, projektu czy jakiegokolwiek inicjatywy. Dodatkową pomocą byłaby współpraca z mentorem lub w jakiejś sieci profesjonalistów.

Mamy wiele danych na temat skutecznego przywództwa. Jedną z ważnych informacji jest konieczność facylitowania współpracy i dzielenia się władzą. Niestety wciąż dominuje paradygmat przywództwa indywidualnego. Nie zmieni się go przez głoszenie prawdy, tylko przez stopniowe wprowadzanie zmian – działań, które pozwolą się tego uczyć. Organizowanie spotkań i współpracy, ustalanie zasad i wartości, planowanie, prowadzenie refleksji i procesu podejmowania decyzji w sposób umożliwiający innym branie w nich udziału, wspieranie innych w rozwoju – tego rodzaju działania i wiele innych dają szansę na doskonalenie, jeśli wydarzą się w trakcie szkolenia i pod opieką, ale w rzeczywistości szkolnej, w miejscu pracy.

W przywództwie ważne są uczenie się i wspólnota, uczenie się przez współpracę we wspólnocie, problemem są więc szkolenia, podczas których przygotowuje się jednostki oderwane od kontekstu własnego działania i pracy. Budowanie relacji i odpowiedzialności wymaga obecności w grupie. Jak pisze Peter Senge, „nie można się doskonalić w byciu zespołem koszykówki pojedynczo”⁴⁶. Oferując przyszłym przywódcom możliwości rozwoju, należy pamiętać o tym, aby pomagać innym w funkcjonowaniu w płynnej rzeczywistości społecznych sieci, a nie tylko w strukturze jednej organizacji.

Wspierając uczenie się przywódców edukacyjnych, trzeba uważnie zaplanować interakcje, lektury, analizę danych i refleksję, aby umożliwić uczącym się ich wpływ na własny rozwój, łącząc to odpowiednio z praktyką. W podkreślaniu istotności praktyki nie chodzi jedynie o szanse na przećwiczenie nabytych umiejętności, ale wykorzystanie ich w realnej sytuacji. Wpływ uczących się wyraża się również w myśleniu o własnym rozwoju, kontroli nad tym procesem, świadomości własnej roli, refleksji nad procesem uczenia się i wartościami, które nami kierują.

Planując formy i metody kształcenia, rozwoju i wspierania przywódców edukacyjnych, warto się również skupić na ustaleniu wartości, według których będziemy pracować, i celów, które chce się osiągnąć. Przywództwo to przecież także podejmowanie kontrowersyjnych decyzji o charakterze moralnym i pod presją czasu oraz innych osób. To właśnie przekonanie co do akceptowanych wartości i świadomość pozwala podejmować je w zgodzie z samym sobą i dla dobra innych.

Oferata szkoleniowa powinna być zróżnicowana (od studiów podyplomowych po krótkie szkolenia tematyczne dostosowane do potrzeb i wybierane przez dyrektorów) i wykorzystywać możliwości, jakie oferują nowe technologie w zakresie szkolenia na odległość, oraz różnorodność doświadczeń: lektury, codzien-

⁴⁶ P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

na praktyka, współpraca i refleksja, wprowadzania konkretnej zmiany, rozmów, studiów przypadku, informacji zwrotnej i nauki indywidualnej.

Kluczowe w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu będzie zbudowanie i wykorzystywanie sieci wspierających się nawzajem dyrektorów (*peer coaching* i mentoring), także w celu prowadzenia doskonalenia w miejscu pracy dyrektorów.

Szkoła bez efektywnego przywództwa nie może pełnić swoich funkcji⁴⁷, co dopiero zmieniać się adekwatnie do wyobrażeń „nowej” edukacji. Szkoła dobra i odpowiedzialna nie powinna utrzymywać zastanego porządku, ale pomagać przezwyciężać uczniom obciążenia i ograniczenia wynikające z „miejsc” urodzenia. Chęć oraz zdolność uczniów i uczennic do podjęcia wysiłku zmiany ich odziedziczonej sytuacji zależą od kultury budowanej w szkołach. Świadomość własnej tożsamości, poczucie bezpieczeństwa, chęć zmiany i kierowania własnym rozwojem, szacunek do siebie i innych, współpraca, aktywna postawa wobec rzeczywistości – tego można się nauczyć w szkole odpowiedzialnej, zmieniającej świat, sprawnie funkcjonującej dzięki przywództwu edukacyjnemu.

Nie ma jednego modelu skutecznego przywództwa edukacyjnego, są za to skuteczni przywódcy. Musimy systemowo zachęcać i wspierać każdą dyrektorkę i każdego dyrektora w stawianiu się skutecznymi przywódcami.

Bibliografia

- Bezzina Ch., Madalińska-Michalak J., *Przywództwo służebne: spojrzenie w przyszłość*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2014.
- Biesta G., *Why „what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research*, „Educational Theory” 2007, t. 57, nr 1, s. 1–22.
- Blanchard K., *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, przeł. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2010.
- Collinson V., Cook T.F., *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*, SagePublications, Thousand Oaks, London, New Delhi 2007.
- Crotty M., *The foundation of social research: Meaning and perspective in the research process*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 1998.
- Czarniawska B., *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Wydawnictwo Poltex, Warszawa 2010.
- Day C., *The layering of leadership*, [w:] *Leadership and learning*, red. J. Robertson, H. Timperley, Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC 2011.

⁴⁷ J. Pyżalski, *Kompetencje przywódców dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

- Elsner D., Bednarek K., *Pierwszy rok dyrektora szkoły. W kręgu wyzwań*, wydane nakładem własnym, Chorzów 2008.
- Fink S., Harvey M., *Leadership and human condition*, [w:] *The quest for a general theory of leadership*, red. G.R. Goethals, G.L. Sorenson, Edward Elgar, Cheltenham, Northampton 2006.
- Fink S., Markholt A., *Leading for instructional improvement: How successful leaders develop teaching and learning expertise*, Jossey-Bass, San Francisco 2011.
- Fischer D., Frey N., Pumpian I., *How to create a culture of achievement in your school and classroom*, ASCD Alexandria, Virginia 2012.
- Gobillot E., *Leadershift: reinventing leadership for the age of mass collaboration*, Kogan Page, London, Philadelphia 2009.
- Godin S., *Tribes: We need you to lead us*, Piatkus, London 2008.
- Harvey M., *Leadership and the human condition*, [w:] *The quest for a general theory of leadership*, red. G.R. Goethals, G.L.J. Sorenson, Edgar Elgar, Cheltenham, Northampton 2006.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014.
- Marzano R.J., Frontier T., Livingston D., *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*, ASCD, Alexandria, Virginia 2011.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Melosik Z., *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych Ameryki*, raport – materiał wewnętrzny Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M., *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Company, London 2010.
- Northouse P.G., *Leadership: Theory and practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi 2007.
- Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*, OECD 2012.
- Pyżalski J., *Kompetencje przywódców dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Rada Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady w sprawie skutecznego przywództwa edukacyjnego*, Sekretariat Generalny Rady, Bruksela 2013.
- Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Sennett R., *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2013.
- Smith S.C., Piele P.K., *School leadership: Handbook for excellence in student learning*. Fourth edition, Corwin Press, A Sage Publications Company, Thousands Oaks, California 2006.
- Więśław Sz., *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Badanie zrealizowane w ramach projektu „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym”, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.
- Wren T., *Inventing leadership: The challenge of democracy*, Edward Elgar, Cheltenham, Northampton 2007.

Roman Dorczak

Przez Ateny czy Spartę – w poszukiwaniu właściwej drogi dla przywództwa edukacyjnego

Streszczenie

Koncepcja przywództwa, a na gruncie edukacji przywództwa edukacyjnego, stała się w ostatnich kilkunastu latach jednym z najpopularniejszych wątków w myśleniu o pozytywnej transformacji szkół jako organizacji, pozwalającej im sprostać wyzwaniom współczesnego świata. Celem rozdziału jest pokazanie, jak kształtowały się teorie przywództwa edukacyjnego oraz jakie są ograniczenia podejść pojawiających się w toku tego rozwoju. Rozważania te skupiają się wokół trzech kluczowych dla tego zjawiska czy procesu kwestii – sposobu budowania teorii przywództwa edukacyjnego na podstawie wartości podstawowych, rozumienia tych wartości oraz języka, jakiego używa się w tym procesie do opisu różnych aspektów istotnych dla przywództwa. Krytyczne spojrzenie na stan myślenia o przywództwie edukacyjnym jest następnie punktem wyjścia do próby pokazania przezwyciężenia kryzysu, w którym zdaniem autora przywództwo edukacyjne tkwi lub wręcz w który nie do końca świadomie coraz głębiej wchodzi, wybierając niezbyt dobrą dla sensu edukacji drogę.

Słowa kluczowe: przywództwo edukacyjne, wartości edukacyjne, rozwój indywidualny człowieka, uczenie się

Wprowadzenie

Wzrost oczekiwań wobec edukacji wynikający z szybko zmieniających się wymagań złożonej rzeczywistości sprawia, że kierowanie szkołami staje się zadaniem, któremu coraz trudniej podołać. Odpowiedzią na to wyzwanie jest ciągle poszukiwanie właściwych sposobów poradenia sobie z nim. Takimi rozwiązaniami wydawały się wprowadzenie do teorii i praktyki edukacyjnej kwestii zarządzania oraz jej rozwój na tym gruncie prowadzący do powstania pretendującej do roli odrębnej teorii, teorii zarządzania w edukacji lub zarządzania edukacyj-

nego¹. Była ona i ciągle jest pod dominującym wpływem transferowanych prosto z ogólnej teorii zarządzania menedżerskich sposobów myślenia o zarządzaniu, uważanych za uniwersalne.

Niewystarczalność takiego podejścia dla dobrego zrozumienia organizacji i skutecznego kierowania nią czy też wręcz jego kryzys skłoniły zarówno ogólną teorię zarządzania, jak i zarządzanie w edukacji do poszukiwania lepszych rozwiązań. Za takie rozwiązanie, pozwalające zdaniem jego zwolenników na wyjście z kryzysu, uznano koncepcję przywództwa, która przez przeniesienie akcentu z twardych menedżerskich aspektów zarządzania na bardziej miękkie zdolności przywódcze oraz zwrócenie większej uwagi na kwestie wizji, wartości i wpływu ma prowadzić do lepszego zrozumienia, a w dalszej kolejności bardziej efektywnego kierowania organizacjami. W polskim kontekście, szczególnie w praktyce działań edukacyjnych, rozwiązanie to nie jest jeszcze zbyt popularne i przebija się bardzo powoli przez wciąż dominujące powszechnie w dziedzinie edukacji nastawienia menedżerskie².

Przyjęcie idei przywództwa na gruncie edukacji odbywa się zresztą na ogół podobnie jak wcześniej przyjęcie idei zarządzania przez użycie teorii i języka przywództwa ukształtowanych w obszarze ogólnej teorii organizacji i zarządzania bez uwzględnienia specyfiki działania organizacji edukacyjnych³.

Zarówno podejście menedżerskie, koncentrujące się na zarządzaniu, jak i podejście odwołujące się do przywództwa próbowały wyjść z owego kryzysu, ale w inny sposób. Napotykanne trudności i problemy ze skutecznością opartych na teoriach zarządzania/przywództwa działań praktycznych chciano rozwiązać przez ciągle „pączkowanie” zbioru kawałków wiedzy, umiejętności czy też kompetencji uznawanych za potrzebne menedżerowi lub przywódcy edukacyjnemu. Prowadziło to z jednej strony – i jak się zdaje, ciągle mamy z tym zjawiskiem do czynienia – do mnożenia ponad ludzką miarę różnorodnych zadań stawianych przed menedżerami lub przywódcami edukacyjnymi, co obciąża ich psychikę niemożliwymi do zrealizowania oczekiwaniami i w konsekwencji czyni ich mniej efektywnymi⁴, z drugiej zaś – do utrwalania się błędnego przekonania traktującego

¹ R. Dorczak, *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 2, s. 11–26; T. Bush, L. Bell, D. Middlewood, *The principles of educational leadership and management*, Sage, Los Angeles 2010; J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

² S. Kwiatkowski, J. Michalak, *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.

³ R. Dorczak, *Developmental leadership – an attempt to define specificity of educational leadership*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 4, s. 19–26.

⁴ B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, *Improving school leadership*, t. 1: *Policy and practice*, OECD Publishing, Paris 2008.

przywództwo jako swego rodzaju wytrych warunkujący skuteczne rozwiązanie wszystkich możliwych do wyobrażenia problemów organizacji.

W teorii, a w konsekwencji też w praktyce przywództwa w edukacji, prosty transfer coraz to nowych teorii oraz ciągle rozbudowywanie listy kompetencji związanych z przewodem wydają się, mimo tych prób, z góry skazane na porażkę, z powodu niedostosowania koncepcji przywództwa definiowanego w kontekście organizacji innego typu niż edukacyjne. Konieczne jest zatem pójście inną drogą, która powinna się rozpocząć od powrotu do źródeł sensu edukacji jako specyficznej sfery ludzkiego działania w procesie budowania edukacyjnie adekwatnego rozumienia przywództwa edukacyjnego, jak również nierozłącznego z nim zarządzania edukacyjnego⁵.

Przywództwo w edukacji – przykłady transferu teorii

Wielu autorów, którzy próbowali stworzyć teorię przywództwa edukacyjnego, uznało, że możliwe i właściwe jest użycie do tego celu tylko pewnych koncepcji, które pojawiły się pierwotnie i zostały ukształtowane w obszarze ogólnej teorii zarządzania do opisu organizacji sfery gospodarczej. Widząc ograniczenia uniwersalistycznego nastawienia do przywództwa oraz prostego transferu teorii, doszli oni do wniosku, że niektóre z nich „lepiej” pasują do opisu przywództwa w sferze edukacji i mogą być użyte do zrozumienia jego specyfiki. Podobne nastawienie charakteryzuje też wielu przedstawicieli teorii zarządzania edukacyjnego, którzy odrzucając tezę o zastosowaniu całej wiedzy z obszaru zarządzania do zarządzania w sferze edukacji, twierdzą jednocześnie, że możliwe jest użycie niektórych z nich, gdyż nadają się one lepiej niż inne teorie do właściwego opisu i zrozumienia, a w dalszej konsekwencji także praktycznego działania przywódczego na terenie szkół i innych placówek edukacyjnych jako organizacji⁶. Do najpopularniejszych prób takiego wybiórczego i trzeba przyznać prowadzonego z pewną wrażliwością na specyfikę sfery edukacji transferu teorii należą na przykład teorie **przywództwa transakcyjnego** (*transactional leadership*), które podkreślają znaczenie umiejętności interpersonalnych przywódcy pozwalających mu na wchodzenie w różnorodne transakcje z ludźmi w organizacji i osiąganie przy ich pomocy celów organizacji. Przywódca edukacyjny opi-

⁵ M. Bottery, *The morality of the school: The theory and practice of values in education*, Cassell Educational Limited, London 1990; R. Dorczak, *Core values of educational leadership – how school leaders understand concepts of development and learning*, „ATINER Conference Papers Series” EDU2014-1399, Athens Institute for Education and Research, Athens 2014, <http://www.atiner.gr/papers/EDU2014-1399.pdf> (dostęp: 15.03.2015).

⁶ M. Bottery, *The ethics of educational management*, Cassell Educational Limited, London 1992.

sywany przy użyciu języka tego typu teorii jest sprawnym negocjatorem, który potrafi, korzystając ze swych umiejętności oraz systemu kar i nagród, uzyskiwać za pomocą transakcji z nauczycielami cele ważne z punktu widzenia szkoły jako organizacji i toczących się w niej procesów. W takim podejściu do przywództwa ceni się kompetencje interpersonalne, które są niezwykle ważne w relacjach edukacyjnych, niestety nadmiernie akcentuje się ich rolę jako narzędzia transakcji. Nacisk, jaki kładzie to rozumienie przywództwa na takie wartości, jak sprawność i efektywność tych transakcji, nastawionych na osiąganie celów organizacji przez zapewnienie nauczycielom możliwości realizacji celów indywidualnych, z którymi wchodzi się w transakcje, oraz waga przywiązywana do kompetencji interpersonalnych niezbędnych dla skuteczności tak rozumianego przywództwa przysłaniają lub wręcz spychają na drugi plan najbardziej centralne i ważne z punktu widzenia sensu pracy szkoły wartości edukacyjne, jakimi są rozwój i uczenie się uczniów⁷.

Innym przykładem teorii, która stała się popularna w kręgu autorów podejmujących próbę wprowadzenia kwestii przywództwa do edukacji, jest teoria **przywództwa transformacyjnego** (*transformational leadership*). Stała się ona szczególnie atrakcyjna w kontekście gwałtownie zmieniających się wyzwań stojących przed współczesnymi szkołami i rosnącej potrzeby zmian społeczno-gospodarczych, których ważnym czynnikiem innowacyjnym, tworzącym podstawy do działań służących rozwojowi kreatywności i innowacyjności, ma być, zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami, szkoła czy też, szerzej ujmując, system edukacji. Przywództwo transformacyjne zdaniem jego zwolenników na gruncie edukacji ma umożliwić szkołom stanie się takim właśnie czynnikiem zmiany społecznej. Jego istotą jest bowiem zdolność przywódcy do tworzenia wizji zmiany organizacyjnej, umożliwiającej organizacji transformację służącą rozwojowi jej efektywności, która może się przyczyniać do lepszego pełnienia przez szkołę funkcji stymulatora innowacyjności i rozwoju gospodarczego. To nadzieja na uczynienie z przywództwa transformacyjnego w edukacji narzędzia ułatwiającego wykorzystanie szkoły w celu wsparcia zmian społeczno-gospodarczych i realizacji celów, które wąsko widzą cele edukacji, obciąża negatywnie tę teorię, pomimo intensywnych prób jej adaptacji do kontekstu edukacyjnego⁸.

⁷ C.M. Shields, *Transformative leadership: A call for difficult dialogue and courageous action in racialised contexts*, „International Studies in Educational Administration” 2009, t. 37, nr 3, s. 53–66; R. Precey, M.J. Rodrigues Entrena, *Developing the leaders we want to follow: Lessons from an international leadership development programme*, „Contemporary Management Quarterly” 2011, t. 2, s. 70–83.

⁸ R. Precey, *Transformational school leadership development: What works?*, „Journal of Research in Professional Development” 2008, t. 1, s. 4–20; C.M. Shields, *op.cit.*; R. Precey, C. Jackson, *Transformational learning for transformational leadership*, „Professional Development Today” 2009, t. 12, s. 46–51.

Nieco dalej idzie teoria **przywództwa transformatywnego** (*transformative leadership*), która przenosi akcent z przemian społeczno-gospodarczych i zmiany ludzi w szkołach i szkół jako organizacji, tak by mogły służyć tej wartości, na zmianę społeczno-kulturową, której zadaniem jest krytyczna refleksja nad relacjami społecznymi w szkole i społeczeństwie oraz ich przebudowa w celu uczenia środowiska życia ludzi bardziej sprawiedliwym, wrażliwym na zróżnicowane potrzeby i możliwości, poszerzającym zakres wolności różnorodnych grup ludzkich i dającym im równe szanse w różnych kontekstach społecznych aktywności. Interes różnorodnych grup i społeczeństwa jako całości oraz korzyści ze zmian społeczno-kulturowych w nim zachodzących wydają się dominiować w takim podejściu nad interesem jednostki, której przede wszystkim szkoła powinna służyć, i co powinno być w centrum uwagi właściwie dla sfery edukacji określone rozumieniem przywództwa⁹.

Ludzie w organizacji stanowią zawsze jeden z centralnych elementów, na których koncentrują się teorie przywództwa. Wywieranie wpływu pewnych ludzi na innych stanowi jeden z centralnych elementów przywództwa widzianego jako proces interpersonalny służący osiągnięciu celów organizacji¹⁰. Kolejne dwie teorie, które można wskazać jako przykłady trafnego, choć niewystarczającego do dobrego zdefiniowania przywództwa edukacyjnego, transferu teorii, próbują zmienić sposób widzenia kierunku tego wpływu dominujący we wcześniejszych koncepcjach, które źródło tego wpływu widziały w osobie charyzmatycznego, obdarzonego różnymi (w zależności od przyjętej teorii) kompetencjami przywódcy. Wywierając w różny sposób wpływ na ludzi w organizacji osiągał on określone przez siebie cele organizacyjne. Takie oparcie działania organizacji na talentach jednej osoby, choćby był nim najgenialniejszy przywódca, coraz wyraźniej wydawało się marnowaniem potencjału organizacji i wynikających z niego szans na bardziej efektywne działanie.

Odpowiedzią na ten problem oprócz najpopularniejszej chyba w obszarze przywództwa w edukacji w ostatniej dekadzie teorii **przywództwa dystrybuowanego** (*distributed leadership*)¹¹ stały się podobne do niej teorie przywództwa podzielanego (*shared leadership*)¹², przywództwa partycypacyjnego (*participative leadership*)¹³ czy przywództwa współpracującego (*collaborative*

⁹ C.M. Shields, *op.cit.*; R. Precey, M.J. Rodrigues Entrena, *op.cit.*

¹⁰ P.G. Northouse, *Leadership: Theory and practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi 2007.

¹¹ P. Gronn, *Distributed leadership as a unit of analysis*, „Leadership Quarterly” 2002, t. 13, s. 423–451; B. O'Neill, *Distributive leadership: Meaning practice*, The Open University Press, Milton Keynes 2002.

¹² *Shared leadership*, red. C.L. Pearce, J.A. Conger, Sage, Thousand Oaks, CA 2003.

¹³ B.M. Bass, R. Bass, *The Bass handbook of leadership*, Free Press, New York, London, Toronto, Sydney 2009.

leadership)¹⁴. Istotą tego typu koncepcji jest zwrócenie uwagi na konieczność włączania ludzi w organizacji w różnorodne procesy podejmowania decyzji, w które w tradycyjnie rozumianych sposobach ujmowania przywództwa nie byli włączani. Przywództwa nie traktuje się już tu jednoosobowo; to proces, w który aktywnie zaangażowanych jest wielu członków organizacji. Sprzyjać to może z jednej strony lepszemu wykorzystaniu potencjału różnych ludzi, z drugiej zaś służyć ma osiągnięciu możliwego w toku zespołowego podejmowania decyzji efektu synergii. Jeśli jednak przyjrzeć się tej koncepcji bliżej, ciągle wiadać, że dominującą i decydującą rolę w procesie dystrybuowania czy dzielenia się przywództwem odgrywa wciąż usytuowany centralnie przywódca, który przynajmniej na początku tego procesu decyzję podejmuje sam. Innym jeszcze, ważniejszym ograniczeniem tego typu koncepcji wydaje się to, że wartością, którą tego typu myślenie o przywództwie ceni, jest tu jednak ciągle nie interes poszczególnych członków organizacji, jako rozwijających się jednostek, ani też rozwój indywidualny uczniów, który jest najważniejszym celem szkoły, a raczej interes organizacji jako całości i jej efektywność, która służyć może (i najczęściej we współczesnych systemach edukacyjnych służy) różnym innym celom, nie tylko rozwojowi osób uczących się w szkole.

Przedstawione przykłady teorii, które przenoszono do sfery edukacji, by opisać i zrozumieć w tym kontekście przywództwo, są tylko jednymi z wielu takich prób. Wszystkie zwracają uwagę na istotne z punktu widzenia organizacji, jakimi są szkoły, kwestie, takie jak: waga umiejętności interpersonalnych w przywództwie w szkole oraz ich użycie do osiągnięcia celów w różnych sytuacjach zadaniowych (**przywództwo transakcyjne**); kluczową we współczesnym świecie konieczność tworzenia wizji, które pozwalają szkole zmieniać rzeczywistość w różnych jej aspektach (**przywództwo transformacyjne i transformatywne**), czy też wreszcie znaczenie włączania członków organizacji w różne procesy decyzyjne dla maksymalnego wykorzystania potencjału tkwiącego w nich i zwiększenia kreatywności i innowacyjności szkół (**przywództwo dystrybuowane i partycypacyjne**). Pojawia się tu jednak zasadniczy problem: teorie powstałe na innym niż edukacyjny gruncie oparto na wartościach, które nie są centralnymi wartościami, stanowiącymi fundament definiowania sensu szkół jako specyficznych organizacji.

¹⁴ J. Jameson, *Investigating collaborative leadership in learning and skills*, Centre for Excellence in Leadership, Lancaster 2007.

Przywództwo edukacyjne – próby poszukiwania specyfiki

Próby tworzenia teorii przywództwa od podstaw, bez sięgania po teorie powstałe na gruncie ogólnej teorii zarządzania, a oparte na rozumieniu specyfiki organizacji sfery edukacji, podejmuje się w teorii przywództwa edukacyjnego od dawna. Są wśród nich teorie dwojakiego rodzaju. Jedne z nich można by określić mianem teorii wąskozakresowych. Ich cechą charakterystyczną jest to, że koncentrują się one na bardziej szczegółowych aspektach przywództwa edukacyjnego, niezwykle ważnych i centralnych z punktu widzenia autorów takich koncepcji. Drugiego rodzaju teorie, które można nazwać teoriami szerokok zakresowymi, mają charakter bardziej ogólny i próbują opisać przywództwo edukacyjne w całej jego złożoności, nie koncentrując się nadmiernie na jakichś wąskich aspektach procesów edukacyjnych.

Wśród tych pierwszych najlepszym przykładem jest popularna i często pojawiająca się w ostatniej dekadzie w literaturze i w praktyce działań edukacyjnych teoria **przywództwa inkluzywnego** (*inclusive leadership*), która skupia się głównie na kwestii włączania różnych grup w procesy edukacyjne i wszystkie inne elementy przywództwa temu podporządkowuje lub po prostu ich nie dostrzega. To oczywiście w przywództwie edukacyjnym kwestia niezwykle ważna, ale zbyt- nia koncentracja na niej może, po pierwsze, spychać na bok wartości istotniejsze dla przywództwa edukacyjnego, takie jak wszechstronny rozwój ucznia i uczenie się, po drugie zaś utrudniać szersze spojrzenie na umiejętności i kompetencje przywódcze niezbędne do właściwego przeprowadzenia w procesach edukacyjnych. Zagadnienie włączania jest tylko jednym z wielu głównych elementów i nie można, stawiając go w centrum uwagi poprzez przypisanie przywództwu przymiotnika inkluzywnego, podporządkowywać mu innych ważnych wartości¹⁵.

Drugi rodzaj teorii przywództwa budowanych z uwzględnieniem kontekstu edukacji, które nazwaliśmy szerokok zakresowymi, wydaje się właściwszym sposobem wprowadzenia kwestii przywództwa do edukacji. Są wśród nich starsze nieco koncepcje, które mają wyraźnie widoczne ograniczenia, oraz najnowsze, którymi zajmujemy się później. Koncepcje starszego typu reprezentują najlepiej dwie teorie, które są w istocie bardzo do siebie podobne. Pierwszą z nich określa się mianem **przywództwa pedagogicznego** (*pedagogical leadership*), druga zaś znana jest pod nazwą **przywództwa instrukcyjnego** (*instructional leadership*). Ich wspólną cechą jest, całkiem trafnie zresztą, uznanie faktu, że

¹⁵ J. Ryan, *Inclusive leadership*, Jossey Bass, San Francisco 2006; *Leadership for inclusive education: Values, vision, voices*, red. G. Mac Ruairc, E. Ottesen, R. Precey, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei 2013.

rozumienie przywództwa edukacyjnego i jego praktyka muszą być konstruowane z uwzględnieniem specyfiki dziedziny oraz wiedzy pedagogicznej dotyczącej najważniejszych procesów edukacyjnych zachodzących w szkole. Za takie teorie te uznają procesy uczenia się i nauczania, stawiając tezę, że przywództwo musi na nie właśnie się nastawiać, tworząc odpowiednie warunki do ich jak najlepszego przebiegu. Różnica między tymi teoriami jest niewielka i polega w gruncie rzeczy na tym, że w przywództwie instrukcyjnym większy nacisk kładzie się na budowanie programów nauczania i organizacyjnych zdolności nauczania, rozumianych jako złożony zespół czynników przyczyniających się do większej efektywności procesów nauczania. To nastawienie nie dziwi, zważywszy, że teoria ta zaczęła się rozwijać w czasach, w których w naukach edukacyjnych, a szczególnie w praktyce edukacyjnej, skupiano się bardziej na nauczaniu niż na uczeniu się. Ten właśnie akcent na nauczanie powoduje, że próba ta, pomimo trafnego założenia o konieczności definiowania przywództwa edukacyjnego z odwołaniem do kluczowych dla edukacji wartości, nie wydaje się adekwatna do rzeczywistych potrzeb szkół jako organizacji¹⁶. Przywództwo pedagogiczne patrzy na procesy edukacyjne nieco szerzej, dodając do nastawienia na nauczanie oraz dbałości o programy i metody nauczania szerszą nieco troskę o tworzenie dobrych warunków do uczenia się, uwzględniającą pełniej perspektywę i interesy uczniów, a także ich indywidualne dobro i bezpieczeństwo widziane przez pryzmat procesu uczenia się. Ciekawe, że akcent ten i wrażliwość na dobro ucznia sprawiają, iż teoria ta spotyka się z lepszym przyjęciem i jest intensywniej rozwijana w kręgach skupionych na szkolnictwie podstawowym, obejmującym dzieci w młodszym wieku szkolnym, na które naturalnie patrzy się z większą troską o ich dobro i bezpieczeństwo psychiczne¹⁷.

Wymienione teorie, będące tylko ilustracją tego typu prób, których można spotkać więcej, mają bardzo ważne zalety, gdyż zwracają uwagę na konieczność budowania sposobów rozumienia przywództwa edukacyjnego w kontekście edukacji i na podstawie wartości ważnych edukacyjnie. Ich wadą lub, inaczej mówiąc, ograniczeniem wydaje się niewłaściwa hierarchia ważności tego, co w edukacji najistotniejsze. Jeśli chcemy zbudować właściwą dla sfery edukacji teorię przywództwa edukacyjnego, musimy dobrze określić, jakie wartości są dla edukacji centralne, oraz znaleźć odpowiedź na pytanie, która z nich jest najważ-

¹⁶ P. Hallinger, J. Murphy, *Assessing the instructional management behaviour of principals*, „The Elementary School Journal” 1985, t. 86, nr 2, s. 217–248; P. Hallinger, R. Heck, *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995*, „Educational Administration Quarterly” 1996, t. 32, nr 1, s. 5–44.

¹⁷ R. Evans, *The pedagogic principal*, Qual Institute Press, Edmonton 1999; M. Andrew, *Managing change and pedagogical leadership*, [w:] *Managing early years settings and leading teams*, red. A. Robbins, S. Callen, Sage, London 2009, s. 45–64.

niejsza. Jak się zdaje, szukając odpowiedzi na to pytanie, można pójść dwiema odmiennymi drogami, które mimo dużej bliskości a nawet częstego przecinania się prowadzić mogą w dwóch kierunkach o radykalnie różnym sensie edukacyjnym.

Powrót do źródeł edukacji – meandry na drodze ku rozumieniu przywództwa edukacyjnego

Pierwsza z dróg poszukiwania specyfiki przywództwa edukacyjnego rozpoczyna się od postawienia w centrum wartości **uczenia się** jako kluczowej wartości, na której buduje się teorię i praktykę tego przywództwa. Konceptje tego typu, określane jako **przywództwo skoncentrowane na uczeniu się** lub **przywództwo dla uczenia** (*leadership for learning*)¹⁸, w ostatnich kilkunastu latach najszybciej się rozwijały i stały się najbardziej popularne zarówno w teorii, jak i w praktyce przywództwa edukacyjnego, szczególnie w kręgach polityków oświatowych i organizacji eksperckich ubiegających się o miano agentów zmian edukacyjnych, inicjujących reformy edukacyjne w różnych miejscach świata¹⁹. Zwracają one uwagę na oczywisty fakt, że to uczenie się, a nie nauczanie, jest ważniejszą, bliższą sensu edukacji wartością edukacyjną i proponują na niej opierać rozumienie przywództwa edukacyjnego i jego praktyczne zastosowanie w kierowaniu procesami edukacyjnymi w szkole i szerszym edukacyjnym kontekście. Zazwyczaj za tym entuzjazmem dla umieszczenia uczenia się w centrum kryje się fascynacja wartością rozumianą w sposób charakterystyczny dla neoliberalnych podejść w edukacji, nastawionych na efektywność systemów edukacyjnych, która może być mierzona przy użyciu testów sprawdzających wyniki nauczania i uczenia się. Uczenie jest tu najczęściej widziane jako proces produkcji wiedzy i kompetencji, których rozwój w kontekście wymagań nowoczesnej gospodarki ujmuje się jako główny cel szkoły. W podejściach tych, a co gorsza, również w myśleniu o uczeniu się na poziomie praktyki edukacyjnej, dominuje najprostszy ze sposobów definiowania uczenia się. Jest on dla większości procesem prostego nabywania wiedzy i umiejętności, jak chcieli go widzieć behawioryści. Rzadko pojawia się świadomość, że jest on także (a może przede wszystkim) procesem transformacji struktur umysłu

¹⁸ *Connecting leadership and learning: Principles for practice*, red. J. MacBeath, N. Dempster, Routledge, London, New York 2009; G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

¹⁹ G. Mac Ruairc, *This way please: The OECD and school leadership development*, „Journal of Educational Administration and History” 2010, t. 42, nr 3, s. 223–246; OECD, *Leadership for 21st century learning*, OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation, Paris 2013.

uczącego się oraz interaktywnym procesem społecznym²⁰. Takie użycie (nadużycie?) wartości uczenia się stanowi istotę groźnego dla edukacji nastawienia rozprzestrzeniającego się niemal bez przeszkód w myśleniu reformatorów edukacyjnych na świecie. Infekcję tę określa się mianem GERM (Global Education Reform Movement)²¹, a myśleniem takim zainfekowana jest większość autorów odwołujących się do wartości uczenia się, którzy definiując oparte na niej przywództwo edukacyjne, nadmiernie koncentrują się na procesach i efektach uczenia się, widzianych z perspektywy sukcesu mierzonego poziomem osiągnięć i wynikami badania uczenia się za pomocą testów i sprawdzianów przekładających się na rezultaty szkoły i całego systemu (PISA). Nawet jeśli uczeń pojawia się w tych rozważaniach, to niestety nie jako rzeczywisty podmiot, ale swego rodzaju środek do osiągnięcia celów procesów uczenia się zewnętrznych wobec rozwoju indywidualnego ucznia jako osoby. Taki problem ma, jak się zdaje, większość koncepcji koncentrujących się na uczeniu się, nawet takich, które pozornie nazywają proponowane przez siebie przywództwo edukacyjne zorientowanym na ucznia (*student-centred leadership*). Kiedy spojrzymy na nie uważniej, widać, że najistotniejsze są dla nich osiągnięcia, poziom wykonania i rezultaty procesów uczenia się²². Michael Fielding, krytykując takie podejście do przywództwa edukacyjnego, nazywa je zorientowanym formalnie lub organizacyjnie w odróżnieniu od przywództwa zorientowanego personalnie czy też osobowo, zwracając uwagę, że koncentracja na uczeniu się prowadzi nieuchronnie do zorientowania formalnego. Autorzy stawiający uczenie się, a nie rozwój, w centrum uwagi przywództwa edukacyjnego, nawet jeśli rozumieją sens procesów edukacyjnych, w tym uczenia się, jako służących rozwojowi umysłu uczącego się interaktywny proces zachodzący w kontekście społecznym, przez takie ułożenie systemu wartości zwiększają ryzyko „nieedukacyjnego” ujęcia uczenia się jako celu najważniejszego w edukacji, jakim uczenie się nie jest²³. Choć bowiem docenianie wartości uczenia się jest ważne edukacyjnie i pozytywnie odróżnia przywództwo dla uczenia się od wcześniejszych prób definiowania przywództwa edukacyjnego, to jednak stawianie uczenia w centrum podporządkowuje tej idei

²⁰ E. De Corte, *Historical developments in the understanding of learning*, [w:] red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *The nature of learning: Using research to inspire practice*, OECD Publishing, Paris 2010; R. Dorczak, *Putting education into educational leadership – the main challenge of contemporary educational leadership*, „Contemporary Educational Leadership” 2014, t. 1, nr 1, s. 7–13.

²¹ P. Sahlberg, *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland*, Teachers College Press, New York 2011.

²² V. Robinson, *Student-centered leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2011.

²³ J. MacBeath, *Leading learning in a world of change*, [w:] *Leadership for 21st century learning*, OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation, Paris 2013, s. 83–106; G. Mazurkiewicz, *op.cit.*

wartość, która bez wątpienia jest lub być powinna nadrzędna dla organizacji edukacyjnych. Konsekwencją wyboru uczenia się staje się podporządkowanie temu procesowi innych wartości i w sytuacji, gdy siły spoza edukacji próbują edukacji użyć do innych niż edukacyjne celów (wzmacnianie konkurencyjności gospodarki, innowacyjność, potrzeby rynku pracy, produktywność itp.), dość łatwo mogą to zrobić za pomocą przywództwa edukacyjnego nastawionego na uczenie się. Postulat zmiany centralnej wartości na rozwój indywidualny wynika z potrzeby uniknięcia takich zagrożeń, nie oznaczając oczywiście odrzucenia wszystkich wymienionych ważnych wartości, wręcz przeciwnie, wszechstronny i pełny rozwój jednostki może im bardzo dobrze służyć, umożliwiając pełniejsze, lepsze uczenie się, dające podstawy do produktywności, innowacyjności oraz większej społecznej i gospodarczej aktywności rozwijającej się w pełni jednostki.

Budowania rozumienia przywództwa edukacyjnego poprzez wartość uczenia się jako centralną wydaje się drogą powrotu do korzeni edukacji i szukania wartości kluczowych dla szkoły, niestety powrót ten dokonuje się drogą przez Spartę raczej niż Ateny. Edukacja narodziła się w umysłach Greków, którzy do dziś w naszej kulturze inspirują do myślenia o różnych aspektach naszego życia społecznego, ale przyjęła dwie zupełnie odmienne formy. Sparta widziała sens edukacji w uczeniu się, ono stało się najważniejszą wartością, której podporządkowano inne, takie jak na przykład interes jednostki i jej rozwoju indywidualnego. Przywództwo skoncentrowane na uczeniu się tworzyło dla tego procesu najlepsze możliwe w owych czasach warunki. Uczącemu się organizowano życie tak, by ułatwić procesy uczenia się, a więc koszarowano go od wczesnych lat w gimnazjonach, gdzie mógł się koncentrować na tym, co najważniejsze. Alokowano zasoby edukacyjne, zarówno te materialne w postaci budynków konstruowanych przez państwo, placów ćwiczeń oraz sprzętu niezbędnego w procesie uczenia się, jak i pedagogów, którzy mieli prowadzić uczącego się chłopca przez proces edukacji. Tworzono wreszcie wizję edukacyjną, jasną i klarowną, nastawioną na uczenie w precyzyjnie określonych przez państwo obszarach (które być może były nawet zgodne z krajowymi ramami kwalifikacji, choć brak źródeł to potwierdzających). Wyrazem tego były programy nauczania z bogatą, różnorodną podstawą programową, opartą na dobrze zdefiniowanych kompetencjach kluczowych i obejmującą takie na przykład elementy, jak fechtunek, zapasy oraz wyrafinowaną zdolność lakonicznego wypowiedzania się, niezbędną absolwentowi na rynku pracy oferującym miejsca dla tych, którzy potrafią rozumieć i trafnie, ale oszczędnie w słowach odpowiadać na rozkazy dowódcy. Uczenie się widziano też jako proces trwający przez całe życie (*life long learning*), gdyż uczeń spędzał kilkadziesiąt lat swego życia na tak zorganizowanym uczeniu się. Przywództwo edukacyjne Sparty przyczyniało się do wzrostu i konkurencyjności w rywalizacji z in-

nymi, co jest częstym zadaniem również dla współczesnych przywódców edukacyjnych²⁴.

Okazuje się, że przywództwo edukacyjne budowane na uczeniu się jako centralnej wartości ma długą historię, choć może nie do końca zdawano sobie z tego sprawę. Jednocześnie widać również wyraźnie, że rezultatem takiego myślenia jest podporządkowanie tego, co dla edukacji powinno być najważniejsze, innym wartościom, które lokują się poza sferą edukacji i poza jej sensem, lub może lepiej powiedzieć, poza jej pełnym sensem.

Poszukując właściwej drogi dla przywództwa edukacyjnego, a w konsekwencji edukacji jako takiej, możemy też na szczęście pójść innym szlakiem, wybierając **wszechstronny rozwój indywidualny jednostki** jako centralną wartość, której inne wartości będą służyć i są jej podporządkowane²⁵. Uznanie rozwoju jednostki za wartość centralną dla przywództwa edukacyjnego pojawia się w niektórych próbach definiowania tegoż, choć nie są one do końca konsekwentne w samym nazewnictwie. Taka jest na przykład teoria **przywództwa demokratycznego** (*democratic leadership*)²⁶ Philipa Woodsa. Wychodzi on od krytyki ograniczeń przywództwa dystrybuowanego i przedstawia demokratyczne procesy, w których immanentnym elementem jest rozwój każdego oraz ceni się pełny, nieograniczony i personalnie zaangażowany udział każdego w zjawiskach zachodzących w szkole i społeczeństwie²⁷. Nieco dalej idzie Michael Fielding, proponując, by przywództwo edukacyjne było **przywództwem skoncentrowanym na osobie** (*person-centred leadership*), takim, w którym procesy uczenia się i budowania demokratycznej wspólnoty uczących się służą jednostce, a nie podporządkowują jej innym wartościom i celom²⁸. Jednocześnie zwraca uwagę, że istniejącym i dominującym teoriom i praktyce przywództwa w edukacji daleko do tego ideału²⁹. Stąd już krok do nazwania przywództwa koncentrującego się na osobie i jej rozwoju **przywództwem rozwojowym** lub **przywództwem skoncentrowanym na rozwoju indywidualnym** (*developmental leadership*), gdzie rozwój staje się *explicite* centralną wartością i sensem takiego przywództwa³⁰.

²⁴ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964; Z. Kwieciński, B. Śliwierski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006; Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

²⁵ J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1997.

²⁶ P.A. Woods, *Democratic leadership in education*, Sage, London 2005.

²⁷ J. Cottingham, *The spiritual dimension: Religion, philosophy and human value*, Cambridge University Press, Cambridge 2005.

²⁸ M. Fielding, *Leadership, radical students engagement and the necessity of person-centred education*, „International Journal of Leadership in Education” 2006, t. 4, nr 9, s. 299–313.

²⁹ M. Fielding, *Leadership, personalization and high performance schooling: Naming the new totalitarianism*, „School Leadership and Management” 2006, t. 4, nr 26, s. 347–369.

³⁰ R. Dorczak, *Developmental leadership...*; *Idem*, *Putting education into educational leadership...*

Na tej podstawie można dopiero rozwijać różnorodne aspekty przywództwa i tworzyć listy kompetencji dla przywództwa kluczowych, które w takiej perspektywie będą służyć rozwojowi indywidualnemu jednostki, a nie podporządkowywać go sobie w imię jakichś innych ważnych idei.

Droga do tak rozumianego przywództwa wymaga powrotu do korzeni, które znajdują się w miejscu leżącym blisko podstaw koncepcji opartych na uczeniu się. Miejsmem tym są Ateny, które sens edukacji widzą we wszechstronnym, swobodnym i harmonijnym rozwoju człowieka. Różnorodne potrzeby jednostki muszą być zaspokojone w toku różnego rodzaju aktywności planowanych z troską o zrównoważony rozwój, pozwalający kształtować się pięknemu ciału, męznemu charakterowi, cnocie i rozumowi, nie dlatego, że są one ważne dla państwa, lecz dlatego, że wynikają z ludzkich potrzeb i rozwijane – prowadzą do pełnego rozkwitu talentów muzycznych (tak różnorodnych jak patronujące im Muzy) w zgodzie z ideałem *kalokagathia*. Dopiero wtedy gdy w pełni się rozwinie lub dzięki temu właśnie może człowiek służyć innym wokół siebie, grupie, w której żyje i działa w różnorodnych rolach, czy wreszcie samym Ateonom (państwu)³¹.

Zakończenie

Atrakcyjność teorii i praktyki przywództwa pozwalającego radzić sobie z problemami w kierowaniu organizacjami edukacyjnymi, staje się coraz częściej widoczna zarówno dla teoretyków, praktyków na co dzień kierujących szkołami, jak i polityków władz państwowych określających kształt polityki oświatowej i podejmujących decyzje co do kierunków rozwoju zarządzania i przewodzenia szkołom. Jak się wydaje, zasadniczym problemem w tym procesie przenikania koncepcji przywództwa do praktyki edukacyjnej jest nieodpowiednie ujmowanie sensu przywództwa edukacyjnego, które zbyt długo tworzone było przez ludzi nierozumiejących sensu edukacji. Transferowali oni do sfery przywództwa edukacyjnego, jak to starano się pokazać, koncepcje nie do końca adekwatne do jej specyfiki i wprowadzali język, który jest właściwy do opisu innych sfer i odmiennych procesów niż szkoły i zjawiska tam występujące. Zaproponowana droga rozwiązania tego problemu wydaje się otwierać właściwą perspektywę, która może zaprowadzić nas do sytuacji, kiedy szkolnictwo dzięki przywództwu edukacyjnemu w pełnym i właściwym tego słowa znaczeniu odzyska swoją tożsamość. Ważnym krokiem na tej drodze wydaje się próba redefinicji pomysłu na kształcenie liderów edukacyjnych przedstawiona w ramach projektu *Przywództwo*

³¹ S. Wołoszyn, *op.cit.*; Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *op.cit.*; Arystoteles, *op.cit.*

i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia dyrektorów szkół. Opracowany w jego ramach pomysł na kształcenie i rozwój kadr kierowniczych w edukacji po pierwsze, bardzo wyraźnie stawia kwestię przywództwa jako uzupełnienia czy też dopełnienia kwestii zarządzania, po drugie zaś inicjuje proces refleksji nad podstawowymi wartościami przywództwa i zarządzania edukacyjnego, wprowadzając do niej zarówno wartość uczenia się, jak też rozwoju indywidualnego człowieka, słabo obecne lub nieobecne wcale w dotychczasowej dyskusji w tej sferze. Daje to szansę na pozytywną zmianę kultury w tym obszarze edukacji.

Bibliografia

- Andrew M., *Managing change and pedagogical leadership*, [w:] *Managing early years settings and leading teams*, red. A. Robbins, S. Callen, Sage, London 2009, s. 45–64.
- Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Bass B.M., Bass R., *The Bass handbook of leadership*, Free Press, New York, London, Toronto, Sydney 2009.
- Bottery M., *The ethics of educational management*, Cassell Educational Limited, London 1992.
- Bottery M., *The morality of the school: The theory and practice of values in education*, Cassell Educational Limited, London 1990.
- Bush T., Bell L., Middlewood D., *The principles of educational leadership and management*, Sage, Los Angeles 2010.
- Connecting leadership and learning: Principles for practice*, red. J. MacBeath, N. Dempster, Routledge, London, New York 2009.
- Cottingham J., *The spiritual dimension: Religion, philosophy and human value*, Cambridge University Press, Cambridge 2005.
- De Corte E., *Historical developments in the understanding of learning*, [w:] red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *The nature of learning: Using research to inspire practice*, OECD Publishing, Paris 2010.
- Dorczak R., *Core values of educational leadership – how school leaders understand concepts of development and learning*, „ATINER Conference Papers Series” EDU2014-1399, Athens Institute for Education and Research, Athens 2014, <http://www.atiner.gr/papers/EDU2014-1339.pdf> (dostęp: 15.03.2015).
- Dorczak R., *Putting education into educational leadership – the main challenge of contemporary educational leadership*, „Contemporary Educational Leadership” 2014, t. 1, nr 1, s. 7–13.
- Dorczak R., *Developmental leadership – an attempt to define specificity of educational leadership*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 4, s. 19–26.
- Dorczak R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 2, s. 11–26.

- Evans R., *The pedagogic principal*, Qual Institute Press, Edmonton 1999.
- Fielding M., *Leadership, radical students engagement and the necessity of person-centred education*, „International Journal of Leadership in Education” 2006, t. 4, nr 9, s. 299–313.
- Fielding M., *Leadership, personalization and high performance schooling: Naming the new totalitarianism*, „School Leadership and Management” 2006, t. 4, nr 26, s. 347–369.
- Gronn P., *Distributed leadership as a unit of analysis*, „Leadership Quarterly” 2002, t. 13, s. 423–451.
- Hallinger P., Heck R., *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995*, „Educational Administration Quarterly” 1996, t. 32, nr 1, s. 5–44.
- Hallinger P., Murphy J., *Assessing the instructional management behaviour of principals*, „The Elementary School Journal” 1985, t. 86, nr 2, s. 217–248.
- Jameson J., *Investigating collaborative leadership in learning and skills*, Centre for Excellence in Leadership, Lancaster 2007.
- Kwiatkowski S., Michalak J., *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006.
- Leadership for inclusive education: Values, vision, voices*, red. G. Mac Ruairc, E. Ottesen, R. Precey, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei 2013.
- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- MacBeath J., *Leading learning in a world of change*, [w:] *Leadership for 21st century learning*, OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation, Paris 2013, s. 83–106.
- Leadership for inclusive education: Values, vision, voices*, red. G. Mac Ruairc, E. Ottesen, R. Precey, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei 2013.
- Mac Ruairc G., *This way please: The OECD and school leadership development*, „Journal of Educational Administration and History” 2010, t. 42, nr 3, s. 223–246.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Northouse P.G., *Leadership: Theory and practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi 2007.
- OECD, *Leadership for 21st century learning*, OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation, Paris 2013.
- O'Neill B., *Distributive leadership: Meaning practice*, The Open University Press, Milton Keynes 2002.
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1997.
- Pont B., Nusche D., Moorman H., *Improving school leadership*, t. 1: *Policy and practice*, OECD Publishing, Paris 2008.
- Precey R., *Transformational school leadership development: What works?*, „Journal of Research in Professional Development” 2008, t. 1, s. 4–20.
- Precey R., Jackson C., *Transformational learning for transformational leadership*, „Professional Development Today” 2009, t. 12, s. 46–51.

- Precey R., Rodrigues Entrena M.J., *Developing the leaders we want to follow: Lessons from an international leadership development programme*, „Contemporary Management Quarterly” 2011, t. 2, s. 70–83.
- Robinson V., *Student-centered leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2011.
- Ryan J., *Inclusive leadership*, Jossey Bass, San Francisco 2006.
- Sahlberg P., *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland*, Teachers College Press, New York 2011.
- Shared leadership*, red. C.L. Pearce, J.A. Conger, Sage, Thousand Oaks, CA 2003.
- Shields C.M., *Transformative leadership: A call for difficult dialogue and courageous action in racialised contexts*, „International Studies in Educational Administration” 2009, t. 37, nr 3, s. 53–66.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Woods P.A., *Democratic leadership in education*, Sage, London 2005.

Danuta Elsner

Od „ja tu rządzę” do „zróbmy to razem”. O dzieleniu się przywództwem

Streszczenie

W dzisiejszym świecie, coraz bardziej złożonym, nieprzewidywalnym, niedookreślonym i dynamicznym, odchodzi do lamusa, przynajmniej w teorii, model dyrektora jako charzmatycznego lidera, który jednoosobowo dźwiga na swych barkach ciężar przewodzenia organizacji. Prawo obywatelstwa zyskują natomiast te koncepcje, w których wartością staje się współpraca osób i zespołów w procesie kierowania. Kładzie się w nich nacisk na dzielenie się władzą przez sprawujących przywództwo, delegowanie uprawnień, wielość osób odgrywających role kierownicze, zespołowe podejmowanie decyzji, czerpanie z wiedzy członków organizacji przy rozwiązywaniu problemów, wspólną pracę i odpowiedzialność za realizację celów i zadań. Wspomniane koncepcje są w literaturze coraz częściej odnoszone do szkoły. To sprawia, że celem wywodu jest przedstawienie argumentów mogących służyć przekonaniu przede wszystkim dyrektorów, ale również nauczycieli, a jeśli to możliwe – także innych członków społeczności szkolnej, że to, co słuszne w teorii, ma też sens w praktyce.

Słowa kluczowe: synergia, jednoosobowe przywództwo, dzielenie się przywództwem, współpraca, kolektywne przywództwo, koordynacja kolektywnego przywództwa

Wprowadzenie

Przekonanie uczestników studiów podyplomowych dla kandydatów na dyrektorów oraz kursów dla czynnych dyrektorów szkół do dzielenia się przywództwem zaczynam podczas zajęć od ćwiczenia pozwalającego im doświadczyć synergii. Jest nim przyrost wyniku – pewnego rodzaju „wartość dodana” – wskutek wykonania działania zespołowo w porównaniu z rezultatem identycznego działania, ale zrealizowanego przez pojedyncze osoby. Celem ćwiczenia jest uświadomienie dobrodziejstw synergii, ale też niezbędnych nakładów do jej uzyskania,

warunków prowadzących do przyrostu wyniku oraz zdanie sobie sprawy, że zespołowość działania nie wywołuje go automatycznie¹.

Ćwiczenia polega na dwukrotnym wykonaniu tego samego zadania – najpierw samodzielnie przez uczestników zajęć, a następnie w kilkuosobowych zespołach. W każdym wypadku wynik jest przeliczany na punkty, a potem oblicza się wyniki średnie. Na podstawie doświadczeń zdobytych po wielokrotnym przeprowadzeniu ćwiczenia mogą stwierdzić, że średni wynik zespołowy był najczęściej o około jedną trzecią wyższy od średniego wyniku indywidualnego. Sytuacje, gdy wynik pojedynczej osoby był wyższy od średniego wyniku zespołowego, zdarzały się niezmiernie rzadko. Natomiast nigdy nie doszło do okoliczności, że średni wynik indywidualny był wyższy od średniego wyniku zespołowego.

Ćwiczenie to traktowałam jako wprowadzenie do dyskusji na temat różnych aspektów włączania członków społeczności szkolnej do realizowanego w szkole przywództwa. Przeżyte doświadczenie sprawiało, że uczestniczące w nim osoby bardziej stawiały pytania, niż poszukiwały odpowiedzi. Tych ostatnich raczej oczekiwano ode mnie. Pytania zarówno kandydatów na dyrektorów, jak i czynnych dyrektorów dotyczyły wielu spraw, ale głównie koncentrowały się wokół następujących zagadnień:

- W jakim zakresie zespołowe przewodzenie szkołą jest możliwe?
- Na czym konkretnie ono polega?
- W jaki sposób włączać innych w ten proces?
- Jakie wynikają z tego korzyści i dla kogo?
- Kto ma się zmienić, aby wdrożyć kolektywne przywództwo?
- Co wspomaga, a co hamuje dzielenie się przywództwem?
- Jak przekonać do niego nauczycieli, dla których uczestniczenie w przywództwie oznacza wzięcie na siebie dodatkowych, pozanauczycielskich zadań?

Sprawy zawarte w pytaniach wzbudzały gorące spory. Podczas nich odkrywano różne aspekty dzielenia się przywództwem z nauczycielami, a także innymi członkami społeczności szkolnej. Następnie odnoszono je personalnie do siebie i specyfiki kierowanej placówki. Niniejszy rozdział oddaje treść i ducha tych sporów. Z tego względu zawarte w nim rozważania są prowadzone z poziomu szkoły, z pominięciem wątków systemowych, i koncentrują się wokół dyrektora oraz jego działań związanych z dzieleniem się przywództwem.

¹ Na ten temat w tej publikacji pisze też Anna Dyląg w *Zarządzanie ludźmi w szkole – dyrektor jako trener zwycięskiej drużyny*.

Dzielenie się przywództwem – geneza i główne założenia

Zaledwie przed wiekiem Henry Fayol, uważany za najwybitniejszego przedstawiciela kierunku administracyjnego w klasycznej teorii organizacji, jako pierwszy określił specyficzne funkcje kierownicze. Jego zdaniem były to planowanie, organizowanie, rozkazywanie, koordynowanie i kontrolowanie. Jeśli skonfrontować te funkcje z niektórymi z jego 14 zasad sprawnego zarządzania, a zwłaszcza z takimi jak:

- podział pracy (wysoki stopień specjalizacji powinien przynieść wzrost efektywności; specjalizacji podlega zarówno praca techniczna, jak i kierownicza),
- centralizacja (władza i autorytet powinny być możliwie silnie skoncentrowane na wyższych poziomach organizacji),
- hierarchia (linia władzy powinna przebiegać z góry na dół organizacji i należy jej zawsze przestrzegać),
- jedność rozkazodawstwa (każdy pracownik powinien otrzymywać polecenia tylko od jednego przełożonego)²,

rysuje się czytelny obraz hierarchicznej organizacji, w której jasno jest określony „porządek dziobania”, a każdy zna swoje miejsce w szeregu.

Pewnym wyjątkiem – odstępstwem od przedstawionych założeń – była tak zwana kładka Fayola, która w organizacji hierarchicznej dopuszczała bezpośrednie kontaktowanie się pracowników wykonawczych różnych szczebli w sprawach mniej ważnych z pominięciem swoich przełożonych, jednak po uprzednim uzyskaniu ich zgody.

Wraz z rozwojem myśli organizacyjnej, zwłaszcza od lat trzydziestych ubiegłego stulecia i dominującej wówczas szkoły stosunków międzyludzkich, następuje stopniowe „odkrywanie” człowieka w organizacji jako istoty społecznej oraz humanizowanie relacji między przełożonymi i podwładnymi. Towarzyszy temu kryzys struktur hierarchicznych. Uważa się, że hamują one inicjatywę ludzką, ponieważ:

- przejrzysta hierarchia, czytelne linie podporządkowania i stabilny podział zadań powodują bezosobowe traktowanie pracowników,

² Podaję za: R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 76.

- wysoki stopień specjalizacji i formalizacji odhumanizował proces pracy; nie pozwalał ludziom wykorzystywać i rozwijać drzemiącego w nich potencjału,
- straciła na znaczeniu zasada starszeństwa w układach społecznych; wyżej usytuowany w hierarchii organizacyjnej przestał mieć monopol na wiedzę i rację,
- zlokalizowanie uprawnień decyzyjnych na szczycie struktury powodowało zbyt wolne reagowanie na zmiany,
- pionowe relacje międzyludzkie utrudniały współpracę i oddolne inicjatywy³.

Powyższe przesłanki legły u podstaw procesu spłaszczania struktur hierarchicznych. Otworzyło to drogę do wielokierunkowego współdziałania i współpracy między ludźmi zajmującymi stanowiska zlokalizowane na różnych poziomach zarządzania. W konsekwencji – mówiąc obrazowo – zaczęło się w nich pojawiać coraz więcej „kładek Fayola” i to, co jeszcze niedawno uważano za wyjątek, stopniowo stawało się regułą.

Doprowadziło to do odkrycia wartości współpracy. Przewodzenie zaczęto traktować jako proces, dzięki któremu „ludzie są »prowadzeni« w stronę współpracy, tak aby mogli wspólnie osiągać pożądane cele i wykonywać określone zadania”⁴. Z czasem to „prowadzenie” odniesiono również do zadań (funkcji) dawniej zastrzeżonych dla kierowników, co otworzyło drogą do dzielenia się przywództwem ze współpracownikami bez względu na ich miejsce w strukturze organizacyjnej. W rezultacie – przynajmniej w teorii – prawo obywatelstwa zyskuje koncepcja przywództwa dzielonego (*distributed leadership*), które „stało się ostatnio bardzo popularne wśród badaczy, polityków, reformatorów edukacji oraz liderów-praktyków, a towarzyszy mu wzrastające przekonanie, że przyczynia się ono do efektywności organizacji”⁵.

Jego istota zasadza się na wzbogaceniu istniejącej w organizacji hierarchicznej struktury władzy – układom wertykalnym towarzyszą lateralne, a przewodzenie z działania jednoosobowego staje się przedsięwzięciem zespołowym. W konsekwencji w całej organizacji powstaje dynamiczna sieć przywództwa „tkana” wspólnie przez osoby odgrywające formalne, nieformalne i okazjonal-

³ D. Elsner, *Sieć jako nowy typ organizacji*, [w:] *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, Wydawnictwo ABC, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 46.

⁴ M. Schratz, *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wylaniającej się przeszłości*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo ABC, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 24.

⁵ K. Leitwood, Ch. Day, P. Sammons, A. Harris, D. Hopkins, *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*, National College for School Leadership, Research Report 800, University of Nottingham 2006, s. 45, http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf (dostęp: 21.07.2014).

ne role kierownicze, uobecniając się w wielokierunkowych relacjach i interakcjach między nimi oraz w sytuacjach, z którymi muszą się zmierzyć. Nie oznacza to jednak, że każdy członek organizacji jest włączony w proces przewodzenia – nie każdy się do tego nadaje.

Dzielenie się przywództwem w założeniach powinno zmniejszać, a nawet zacięć dystans między przełożonymi i podwładnymi – skutkować zanikiem podziału na my i oni. Prowadzić do jednakowego rozumienia i podzielenia celów, a przez to wpływać na bardziej spójne działania. Przekształcać organizację we wspólnotę praktyków razem podejmujących wyzwania i ponoszących odpowiedzialność za rezultaty pracy⁶.

Dzielenie się przywództwem może się odbywać w różny sposób, *ad hoc* i na stałe przez na przykład: powoływanie osób zajmujących stanowiska wykonawcze do odgrywania ról kierowniczych, delegowanie na nich uprawnień, włączanie do procesu podejmowania decyzji osoby posiadające rozeznanie w jej przedmiocie, czerpanie z wiedzy współpracowników przy rozwiązywaniu problemów itp. Działania te są odpowiedzią na wzrastającą złożoność procesu przywództwa – rezultatem wątplenia, czy jedna osoba jest w stanie mu sprostać. Ponadto uważa się, że

kiedy przywódca dzieli się swoją władzą, paradoksalnie – ona wzrasta. Wraz z pozyskiwaniem 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 przywódcy⁷.

Obecnie niewiele jest wyników badań potwierdzających, że dzielenie się przywództwem przyczynia się w sposób bezpośredni do osiągnięcia celów organizacji. Są jednak takie, które wskazują na istnienie istotnego związku między tymi dwiema zmiennymi⁸ i przyczyniają się do popularyzacji koncepcji przywództwa dzielonego w różnych kontekstach, w tym również edukacyjnym, i rozważania możliwości jej zastosowania w odniesieniu do szkoły (placówki oświatowej).

⁶ Zob. szerzej na ten temat J. Jones, *Power-sharing: The challenge of distributed leadership*, [w:] *The key to the treasure within: Learning and leadership in schools*, red. R. Schollaert, Garant, Antwerpia 2004, s. 139–145.

⁷ A. Welpa, *Szkolne zespoły liderów: teoretyczne założenia i praktyczne rozwiązania*, [w:] *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 150.

⁸ Za: K. Leitwood *et al.*, *op.cit.*, s. 48.

Dzielenie się przywództwem w szkole

Dzielenie się przywództwem w świetle badań

Dzielenie się przywództwem było przedmiotem badań w różnych kontekstach szkolnych, bardziej zagranicznych⁹ niż rodzimych¹⁰. Choć ciągle brak jest wyników wskazujących na bezpośredni związek między dzieleniem się przywództwem a wzrostem osiągnięć uczniów, to jednak badania dowodzą, że różne sposoby włączania członków społeczności szkolnej, zwłaszcza nauczycieli, do realizowanego w szkole przywództwa mają dodatni wpływ na:

- wzbogacenie ich pracy,
- poszerzanie możliwości wykorzystania potencjału członków społeczności szkolnej, uświadomienie współzależności między nimi oraz uzmysłowienie, jak zachowanie jednostek wpływa na szkołę jako całość,
- zdobywanie doświadczeń kierowniczych przez tych, z którymi dyrektor podzielił się przywództwem,
- budowanie w szkole potencjału kierowniczego,
- wprowadzanie pozytywnych zmian i ich utrwalanie,
- doskonalenie pracy szkoły,
- lepsze rozumienie, przewidywanie i odpowiadanie na potrzeby środowiska,
- przekształcanie szkoły we wspólnotę uczących się¹¹.

W podobnym duchu wypowiada się Christopher Bezzina. Jego zdaniem

badania pokazują, że szkoły stają się bardziej efektywne, kiedy wielu członków personelu jest chętnych do przyjęcia różnych ról przywódczych, kiedy władza i autorytet są dzielone przez różnych członków organizacji w środowisku, gdzie przywództwo nie należy do jednostki, ale do grupy ludzi¹².

Nie oznacza to jednak, że dzielenie się przywództwem to panaceum na wszelkie szkolne bolączki oraz proces pozbawiony wad. Ludowa mądrość głosi, że „gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść” czy też „mówiły jaskółki, że niedobre są spółki”. Skierowuje to uwagę na możliwość konfliktów w gronie podejmujących decyzje czy szukających rozwiązań dla szkolnych problemów, a przez to

⁹ Np. *Ibidem*, s. 48–53. Zob. też G. Halasz, *Czy sposób kierowania szkołą ma wpływ na wyniki uczniów?*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 5.

¹⁰ R. Dolata, A. Hawrot, G. Humenny, A. Jasińska, M. Koniewski, P. Majkut, Z. Żółtak, *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2013, s. 278–298.

¹¹ K. Leitwood *et al.*, *op.cit.*, s. 48–53.

¹² Ch. Bezzina, *Odkrywanie ludzkiego wymiaru przywództwa*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, s. 75.

na obniżenie efektywności ich pracy. Jeśli stwierdzenia te skonfrontować z naszą tendencją do indywidualizmu, łatwo przewidzieć, że droga do konsensusu, a choćby (tylko) kompromisu może być najeżona trudnościami. Nic dziwnego, że bardziej sceptyczni wobec dzielenia się przywództwem twierdzą, iż lepiej mieć w organizacji mniej, ale za to dobrych liderów niż więcej złych, z czym trudno się nie zgodzić.

Opis procesu dzielenia się przywództwem w szkole

Jeśli przyjąć, że przewodzenie jest wpływaniem na innych, aby zechcieli działać i współdziałać na rzecz realizacji celów szkoły, to dzielenie się przywództwem oznacza świadome pozbawianie się tego wpływu, wycofanie się, opuszczenie pola przez osoby zajmujące stanowiska kierownicze, w tym głównie dyrektora, aby stworzyć innym szansę do wkroczenia na pozostającą dla nich do tej pory *terra incognita*. Może to dotyczyć tylko pewnych zadań i uprawnień; odbywać się okazjonalnie lub w formie stałej delegacji czy powierzenia; być adresowane do nauczycieli, ale także innych członków społeczności szkolnej.

Dzielenie się przywództwem może być zaburzone jednocześnie z wielu względów – organizacyjnych i indywidualnych. Pewne światło na tę sprawę rzuca wypowiedź jednego z dyrektorów:

Na początku wydawało mi się, że skoro jestem odpowiedzialny za całokształt spraw szkoły, to w myśl życiowej zasady „pańskie oko konia tuczy” powinienem wszystkiego doglądać, a najlepiej osobiście wykonać. (...) Dopiero w czasie drugiej kadencji w pełni zaufałem moim współpracownikom i doceniłem ich kompetencje oraz zaangażowanie. Zaowocowało to przekazaniem zadań i delegowaniem uprawnień, które dotychczas wykonywałem osobiście. Nie tylko zastępcom, ale i przewodniczącym zespołów zadaniowych oraz pracownikom administracji, zwłaszcza księgowej¹³.

Trzeba zdawać sobie sprawę, że wdrożenie w szkole kolegalnego przywództwa jest zarówno dla dyrektora (i innych osób zajmujących w szkole stanowiska kierownicze), jak i nauczycieli zmianą wyższego rzędu, czyli mentalną, a zatem procesem złożonym, dynamicznym, niedookreślonym, nieprzewidywalnym, trudno sterowalnym, czasochłonnym, niekiedy wręcz bolesnym¹⁴. Nie da się go zadekretować jak w przypadku zmian niższego rzędu, czyli prostych (organizacyjnych, technicznych). Nie tylko dyrektor musi dojrzeć do dzielenia się władzą, ale także nauczyciele muszą być gotowi do podjęcia dodatkowych, kierowni-

¹³ Razem zrobimy to lepiej! Druga kadencja oczami praktyka. Wywiad z dyrektorem Florianem Bromem, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 2.

¹⁴ Na temat trudności związanych z delegowaniem uprawnień pisze też J. Pyżalski w rozdziale „Jestem tylko człowiekiem” – jak dyrektor szkoły ma poradzić sobie..., powołując się na badania M. Bristowa i innych.

czych zadań, czyli wychodzących poza zakres dobrze im znanych spraw nauczycielskich. Pewien sposób podpowiada jedna z dyrektorek gimnazjum, która zdecydowała się powołać w szkole społecznego wicedyrektora i powierzyć mu część swoich zadań: „Uzgodniliśmy (...), że to rozwiązanie wprowadzimy próbnie na jeden rok, aby zobaczyć, czy sprawdza się w praktyce”¹⁵.

Z kolei Jane Jones zwraca uwagę na to, że łatwiej jest dyrektorowi dzielić się przywództwem w małej szkole. Nauczyciele są w niej przyzwyczajeni do codziennych, bezpośrednich kontaktów zarówno z dyrektorem, jak i między sobą, a komunikacja społeczna nie wymaga specjalnych procedur¹⁶.

Można też, zgodnie z zasadą minimalizacji ryzyka, dzielić się przywództwem stopniowo. Pewne wskazówki na ten temat podaje Harley Sherman w odniesieniu do delegowania uprawnień. Jego koncepcję stopniowania tego procesu podaje w odwrotnej kolejności, co nie tylko unaocznia możliwości w tym zakresie, ale także pozwala ewolucyjnie wprowadzić zmianę (tabela 1).

Tabela 1. Stopniowanie delegowania uprawnień według Harleya Shermana¹⁷

Stopniowanie delegowania uprawnień
1. Zbadaj problem – przedstaw mi wszystkie fakty; podejmę decyzję, co należy zrobić.
2. Zbadaj problem – przedstaw mi możliwe działania, argumenty za i przeciw każdemu z nich, wskaż do mojej akceptacji jedno z nich.
3. Zbadaj problem – powiadom mnie, co zamierzasz zrobić; zaczekaj z działaniem, aż wyrażę zgodę.
4. Zbadaj problem – powiadom mnie, co zamierzasz zrobić; zrób to, chyba że ci zabronię.
5. Działaj – powiadom mnie, co zrobiłeś.
6. Działaj – nie są potrzebne żadne dalsze kontakty ze mną.

Źródło: opracowanie własne na podstawie J.A.F. Stonner, Ch. Wankel, *Kierowanie*. Wydawnictwo PWE, Warszawa 1992, s. 269 (wylicznie podane w odwrotnej kolejności niż w oryginale).

Podobnie – etapowo – można poszerzać zakres ról kierowniczych odgrywanych przez nauczycieli, pozwalając im uczyć się przywództwa przez stopniowanie trudności, to znaczy:

- przechodzenie od odgrywania ról okazjonalnych do stałych,
- sukcesywne zwiększanie liczby osób, którymi dany nauczyciel kieruje,
- poszerzanie zakresu kierowanych spraw – od ról odnoszących się do wy-cinka pracy szkoły, następnie jednego z jej obszarów, w końcu całej szkoły,

¹⁵ D. Elsner, *Spółeczny wicedyrektor szkoły – rozmowa z Bożeną Szmalec i Joanną Wolff*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 7.

¹⁶ J. Jones, *Power-sharing: The challenge...*, s. 142.

¹⁷ Stopniowanie delegowania uprawnień według Harveya Shermana, wymienione w odwrotnej kolejności. Za: J.A. F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 1992, s. 269.

- odgrywanie ról kierowniczych nie tylko w szkole, ale i w lokalnym środowisku.

Konkretne przykłady w tym zakresie podaję w tabeli 2.

Tabela 2. Propozycje stopniowego poszerzania zakresu ról kierowniczych odgrywanych przez nauczycieli

Czas Zakres	Nieformalne, przywódcze role nauczycieli	
	Okazjonalne	(Względnie) stałe
W szkole	Kierownik imprezy szkolnej Kierownik wycieczki klasowej/szkolnej Kierownik wyjazdu na zieloną szkołę	Lider rocznika/klasy (jeśli w szkole jest kilka oddziałów klasowych na tym samym poziomie) Przewodniczący zespołu przedmiotowego, międzyprzedmiotowego Przewodniczący zespołu projektowego, ds. ewaluacji wewnętrznej, ds. wdrożenia innowacji Lider WDN Członek zespołu kierowniczego Społeczny wicedyrektor Następca dyrektora przygotowujący się do objęcia stanowiska
W lokalnym środowisku	Kierownik imprezy międzyszkolnej Koordynator międzyszkolnych zawodów sportowych, konkursów, olimpiad	Koordynator międzyszkolnego projektu edukacyjnego Koordynator sieci współpracy i samokształcenia

Źródło: opracowanie własne

Z osób odgrywających role podane w tabeli 2, jeśli sprawdzą się w kierowniczym działaniu, można stworzyć „masę krytyczną zmiany”, która wspomogę dyrektora w kolektywnym przewodzeniu szkołą i stanie się rozsądnikiem tego, co nowe przynajmniej w gronie pedagogicznym.

Dzielenie się przywództwem w sposób naturalny wydaje się łatwiejsze w stosunku do nauczycieli, co nie oznacza braku potrzeby podejmowania prób włączenia innych członków społeczności szkolnej do tego procesu. I często tak się dzieje w odniesieniu do formalnych (rada rodziców, samorząd uczniowski) i nieformalnych (trójki klasowe) organów rodziców i uczniów. Niekiedy jest to wręcz oczekiwane. W załączniku do Rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym, w którym podane są wymagania wobec szkół¹⁸, wielokrotnie użyto terminu „współpraca” (w stosunku do nauczycieli, rodziców i uczniów oraz

¹⁸ Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. poz. 560).

podmiotów lokalnego środowiska). Równie często mówi się w nim o „współdecydowaniu”, „wspólnym rozwiązywaniu problemów”, „braniu udziału” czy „pracy zespołowej”, co wyraźnie wskazuje na propagowanie w szkole przedsięwziąć wspólnie w zespół.

Opisy przykładów takich działań można znaleźć w literaturze. Na przykład Jackie Denis, dyrektorka szkoły średniej, przedstawia debaty z rodzicami, dzięki którym zbierano ich opinie na temat pracy szkoły i wykorzystywano w procesie doskonalenia jakości¹⁹. Powodzenie dyskusji z rodzicami sprawiło, że rozwiązanie to kilka lat później zastosowano w odniesieniu do uczniów²⁰.

O innych możliwościach włączania uczniów i rodziców do współdecydowania o sprawach szkoły tak oto mówi Adam Kozłowski, dyrektor pewnego liceum:

Od dwóch lat rada rodziców oraz samorząd uczniowski spotykają się regularnie, by omawiać potrzeby uczniów i wyrażać prośby oraz pomysły obu gremiów szkolnych. Następnie wspólnie – nauczyciele i ja – staramy się to realizować. Nie są to jeszcze wielkie sprawy, ale współdecydowanie i organizowanie imprez szkolnych, dofinansowywanie nagród, pozyskiwanie pomocy dydaktycznych. Tworzy to atmosferę sukcesu i jednoczy całą społeczność szkolną, która powoli zaczyna ze sobą współpracować²¹.

Włączanie uczniów w proces przywództwa może nastroczać trudności zwłaszcza na niższych etapach edukacji. Wciąż jeszcze pokutuje u nas pogląd, że „dzieci i ryby głosu nie mają”. Tymczasem duże możliwości rysują się w tym zakresie w odniesieniu do procesu uczenia się – każde dziecko czy młody człowiek może być kierownikiem swojego uczenia się, może też pełnić w tym zakresie role kierownicze w klasie. Problem w tym, aby to dostrzec i stworzyć takie warunki, by głos uczniów mógł w szkole wybrzmieć i być wysłuchany. Jane Jones wskazuje, że w „badaniach edukacyjnych prowadzonych w ostatnich latach zauważa się rosnące zainteresowanie opiniami uczniów, chociaż nauczyciele są czasami bardzo temu niechętni”²². W dalszej części swojego wywodu powołuje się na badania Julii Flutter i Jeana Rudducka, które „pokazują, że uczniowie bez względu na wiek są zdolni do dyskusowania na temat swojego uczenia się w rozważny i wnikliwy sposób, chociaż nie zawsze potrafią to wyrazić przy użyciu specjalistycznej, edukacyjnej terminologii”²³.

Dzielenie się przywództwem ma też swoje ograniczenia. Nie może dotyczyć spraw, które z mocy prawa są powierzone dyrektorowi, na przykład wynika-

¹⁹ J. Denis, *Doskonalenie jakości pracy szkoły poprzez dialog z rodzicami*, [w:] *Szkola jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, red. D. Elsner, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2003, s. 116–125.

²⁰ J. Denis, *Twórzmy szkołę razem z uczniami*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 6.

²¹ A. Kozłowski, *Wdrażając zmiany, spiesz się powoli*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 9.

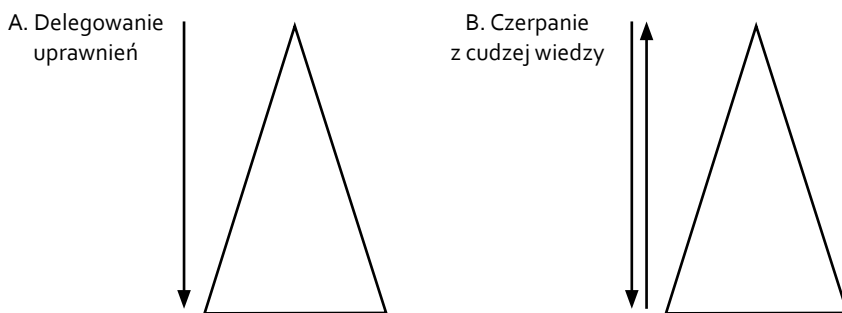
²² J. Jones, *Tworzenie uczącej się społeczności w szkole i w sieci. Doświadczenia brytyjskie*, [w:] *Sieci współpracy i samokształcenia...*, s. 130.

²³ J. Flutter, J. Rudduck, *Consulting pupils: What's in it for schools?*, Routledge Falmer, London 2004, s. 7, cyt. za: J. Jones, *Tworzenie uczącej się społeczności...*, s. 125.

ją z tego, że jest przewodniczącym rady pedagogicznej, kierownikiem zakładu pracy, organem administracyjnym w zakresie realizacji obowiązku szkolnego, kierownikiem jednostki finansów publicznych itp. Duże natomiast możliwości w tym zakresie wydają się w odniesieniu do: tworzenia koncepcji pracy szkoły, szkolnego programu nauczania, wychowania i profilaktyki, realizacji procesu nauczania i uczenia się, spraw wychowawczych, opiekuńczych, doskonalenia nauczycieli, współpracy z rodzicami i uczniami oraz współdziałania z podmiotami lokalnego środowiska.

W wymienionych tu sprawach może z powodzeniem dochodzić do czerpania z wiedzy różnych członków społeczności szkolnej w procesie podejmowania decyzji i wspólnego rozwiązywania problemów. Różni się to w zasadniczy sposób od delegowania uprawnień. Po pierwsze, delegowanie uprawnień jest procesem przebiegającym z góry w dół struktury organizacyjnej szkoły – dyrektor, z własnej inicjatywy, dzieli się uprawnieniami. Po drugie, może się odnosić tylko do pracowników szkoły. Po trzecie, delegowanie uprawnień jest względnie stałe – przekazane pracownikowi uprawnienia zwykle zapisuje się w jego przydziale zadań. Stan ten trwa do czasu zmiany – odstąpienia dyrektora od delegowania lub rezygnacji pracownika z przyznanych mu uprawnień. Czerpanie z cudzej wiedzy może się natomiast odbywać w obydwu kierunkach – z góry na dół (gdy dyrektor odczuwa potrzebę zasięgnięcia opinii członków społeczności szkolnej) lub z dołu do góry (gdy członek/członkowie społeczności szkolnej informują dyrektora o problemie i wpływają na treść podjętej wspólnie decyzji). Przedstawia to rysunek 1.

Ponadto czerpanie z cudzej wiedzy może się odbywać w sposób sformalizowany (przy dyrektorze działają stałe ciała doradcze) lub okazjonalny (w sytuacji gdy zachodzi potrzeba, dyrektor konsultuje się z określonymi osobami). W przeciwieństwie do delegowania uprawnień możliwego wobec pracowników korzy-



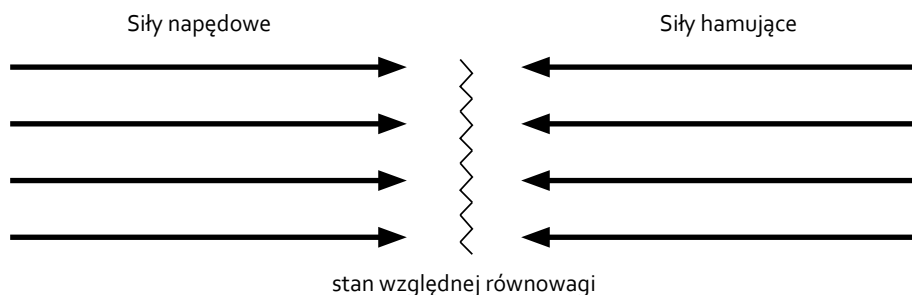
Rysunek 1. Delegowanie uprawnień (A) i czerpanie z wiedzy członków społeczności szkolnej (B) – różnice w kierunkach interakcji

Źródło: opracowanie własne.

stanie z cudzej wiedzy odnosi się do wszystkich członków społeczności szkolnej, a także podmiotów lokalnego środowiska.

Kontekst zmiany

Zmiany nie można wprowadzać, ignorując kontekst. Jednym ze sposobów jego przemyślenia jest przeprowadzenie analiz pola sił Kurta Lewina. Twierdzi on, że wszelkie zachowanie, a zatem i dzielenie się przywództwem, jest wynikiem względnej równowagi między dwoma przeciwstawnymi siłami: napędowymi (inspirującymi, wspierającymi, dynamizującymi) i hamującymi (powstrzymującymi, utrudniającymi). Wymienione siły mają zwykle różne natężenie, które w toku procesu zmiany może się zwiększać lub zmniejszać. Efektywność działania to wypadkowa tych dwóch rodzajów sił, dwóch przeciwstawnych tendencji (rysunek 2).



Rysunek 2. Schemat analizy pola sił Kurta Lewina

Źródło: opracowanie własne.

Alma Harris zwraca uwagę wyłącznie na siły hamujące w procesie dzielenia się przywództwem. Odnoszą się one do dyrektora oraz szkoły jako całości. Jej zdaniem siły te przejawiają się w tym, że:

- osoby zajmujące stanowiska kierownicze (dyrektorzy, wicedyrektorzy) mogą się czuć zagrożone przez nieformalnych liderów,
- obecna, sztywna struktura organizacyjna w szkole, czytelnie wyznaczając role odgrywane przez nauczycieli, ogranicza ich możliwości podejmowania ról kierowniczych,
- odgórne podejście do dzielenia się władzą może być postrzegane jako nieprzemyślane delegowanie uprawnień²⁴.

²⁴ A. Harris, *Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading*, „Educational Management and Administration” 2004, t. 32, s. 11–24.

Z kolei Janusz Żmijski podnosi, że styl kierowania szkołą może być zarówno siłą napędową, jak i hamującą współpracę, w konsekwencji wspierać lub utrudniać dzielenie się przywództwem. Nawiązując do sześciu stylów zarządzania Daniela Golemana (styl afiliacyjny, demokratyczny, trenerski, autorytarno-wizjonerski, normatywny, nakazowy), odwołujących się do koncepcji inteligencji społecznej i inteligencji emocjonalnej, Janusz Żmijski uważa, że „psychologiczną podstawę współpracy można stworzyć wyłącznie przy pomocy stylu afiliacyjnego”. Styl ten zasadza się na założeniu, że „ludzie są najważniejsi”, oraz „tworzy harmonię i buduje więzi emocjonalne” między członkami zespołu. Podobną, napędową rolę, choć w mniejszym stopniu, mogą też odegrać style demokratyczny, trenerski i autorytarno-wizjonerski. Pozostałe traktuje się jako siły hamujące²⁵.

Przeprowadzenie analizy pola sił z uwzględnieniem istniejących realiów pozwala na skonkretyzowanie przynajmniej kilku takich sił w odniesieniu do każdego rodzaju, choć trzeba zdawać sobie sprawę, że w wypadku konkretnej szkoły analiza ta wymaga indywidualnego podejścia (tabela 3).

Tabela 3. Przykłady sił napędowych i hamujących odnośnie do wprowadzenia w szkole kolektywnego przywództwa²⁶

Siły napędowe	Siły hamujące
Praca zespołowa nauczycieli jest w szkole wymogiem prawnym ²⁷	Niski potencjał społeczny nauczycieli (w tym głównie brak zaufania w gronie pedagogicznym, niewielki poziom współpracy, rzadkie przekazywanie informacji zwrotnej, nieczęsta identyfikacja ze szkołą) ²⁸
Mała liczba formalnych stanowisk kierowniczych w szkole wobec dużych potrzeb koordynowania współpracy wewnątrzszkolnej	Opór nauczycieli wobec dodatkowych zadań wykraczających poza tradycyjne obowiązki nauczycielskie
Wprowadzenie międzyszkolnej współpracy nauczycieli i placówek w ramach reformy systemu doskonalenia nauczycieli przez powołanie do życia nowej formy tegoż doskonalenia – sieci współpracy i samokształcenia ²⁹	Negatywne doświadczenia nauczycieli związane z pozorowanym przez dyrektora zespołowym podejmowaniem decyzji w celu rozmycia odpowiedzialności

²⁵ J. Żmijski, *Zarządzanie przez współpracę*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 4.

²⁶ Na inne jeszcze siły napędowe i hamujące zwraca uwagę K. Bednarek, *Czy praca zespołowa jest dla nas problemem?*, „Forum Nauczycieli” 2013, nr 2.

²⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 624.61.2001); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. poz. 560).

²⁸ Szerzej na ten temat wypowiada się na podstawie badań własnych Małgorzata Kamińska. Zob. M. Kamińska, *Potencjał społeczny nauczycieli jako wyzwanie dla tworzących sieci*, [w:] *Sieci współpracy i samokształcenia...*, s. 93–109.

Siły napędowe	Siły hamujące
Pogląd, że kobiety lepiej współpracują, ponieważ są mniej niż mężczyźni nastawione na rywalizację (kadra pedagogiczna w szkole to w około 80% nauczycielki)	Niewielkie możliwości gratyfikacji finansowej nauczycieli za podjęcie się dodatkowych, kierowniczych zadań
Wykorzystanie doświadczeń kierowniczych nauczycieli związanych z kierowaniem klasą; ich zastosowanie w odniesieniu do dorosłych	Sztywna struktura czasu pracy nauczycieli utrudniająca bieżące kontakty i działanie w zespołach
Możliwość zapewnienia szkoleń liderskich wszystkim lub tylko zainteresowanym członkom rady pedagogicznej w ramach tzw. wspomagania (jednej z form nadzoru pedagogicznego)	Czasochłonność pracy zespołowej

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z sugestii K. Lewina, w procesie zmiany – w rozważanym tu wypadku przejścia od jednoosobowego do kolektywnego przywództwa szkołą – można zastosować dwie strategie. Po pierwsze, dynamizować siły napędowe, co jednak powoduje jednoczesne uaktywnianie sił hamujących. Po drugie, co autor uważa za efektywniejsze, minimalizować, a nawet eliminować siły hamujące³⁰. Wybór strategii pozostaje w gestii dyrektora szkoły i jest wykładnikiem sytuacji, w której w danym momencie znajduje się szkoła.

Mając powyższe na względzie, poświęćmy chwilę uwagi drugiej ze strategii. Pierwsze cztery siły hamujące podane w tabeli 3, kolumnie 2 dotyczą nauczycieli. Ich niski potencjał (kapitał) społeczny nie jest wyłącznie problemem tej grupy zawodowej, ale całego naszego społeczeństwa. Potwierdzają to wyniki *Diagnozy społecznej 2013*, a także badań prowadzonych przez CBOS. W działalność organizacji pozarządowych czy wolontariat zaangażuje się kilkanaście procent dorosłych³¹. Tymczasem współpracy nie można uczyć się teoretycznie, lecz przez działanie. Dobrym punktem wyjścia wydaje się przystąpienie do wspólnego wdrażania jakiejś innowacji pedagogicznej. Jeśli nauczycielom stworzy się

²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. poz. 1196); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. poz. 369).

³⁰ J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, *op.cit.*, s. 308. Zob. też D. Elsner, *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Mentor, Chorzów, s. 42–42.

³¹ *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2013; *Potencjał społecznikowski i zaangażowanie Polaków w wolontariat*, komunikat z badań nr BS/23/2012, Warszawa 2012.

sposobność samodzielnej oceny potrzeb, na ich podstawie wskazania, jakie innowacje są niezbędne i możliwe do zrealizowania, następnie w ich ręce złożyć się decyzję co do przedmiotu, zakresu i tempa innowacji, a ponadto pozwoli im zaplanować związane z tym działania, w tym również kierownicze, i umożliwi zespołowe wdrożenie innowacji, a w końcu wspólne celebrowanie sukcesu, to z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że zmniejszy to ich opór wobec zmiany. W konsekwencji nauczy współdziałać i docenić wartość współpracy także w innych obszarach pracy szkoły.

Sprawą powszechnie uznawaną za barierę w procesie zmiany są niewielkie możliwości gratyfikacji finansowej dla najbardziej zaangażowanych w innowacje (tabela 3, kolumna 2). Nie oznacza to jednak, że nie ma ich wcale. Pewne rozwiązanie podsuwa przytaczana już dyrektorka gimnazjum, w którym powołano społecznego wicedyrektora. „O dodatku funkcyjnym nie ma mowy. Stanowisko to nie występuje w taryfikatorze płac. Dlatego społeczna wicedyrektor otrzymuje maksymalny dodatek motywacyjny, oczywiście w granicach możliwości szkoły, oraz corocznie nagrodę dyrektora”³².

Z kolei sztywną strukturę czasu pracy nauczycieli (tabela 3, kolumna 2), która utrudnia zespołowe działania, można uelastyczyć innowacjami organizacyjnymi. Znam szkołę podstawową, w której w jeden dzień tygodnia zajęcia lekcyjne rozpoczynają się o godzinę później. Czas między godzinami ósmą i dziewiątą nauczyciele przeznaczają na wspólne planowanie lekcji, przekazywanie informacji, w tym informacji zwrotnej, dokonywanie uzgodnień, zbieranie opinii, wymianę materiałów dydaktycznych itp. Czasochłonność pracy zespołowej (podaną w ostatnim wierszu tabeli 3, kolumnie 2) da się natomiast ograniczyć, wprowadzając synchroniczność uzgodnień, zbierania opinii, przekazywania informacji, a nawet dyskusowania dzięki wykorzystaniu nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Wyzwania wobec dyrektora dzielącego się przywództwem

Z góry można założyć, że istnieje wiele wyzwań, którym dyrektor pragnący dzielić się przywództwem musi stawiać czoła. Na siedem z nich związanych ze wspieraniem przywództwa nauczycieli wskazują Frank Crowther i współpracownicy³³. Wyzwania te sformułowano na podstawie wywiadów z dyrektorami. Odnoszą się do następujących spraw:

³² D. Elsner, *Spółeczny wicedyrektor...*,

³³ F. Crowther, S.S. Kaagan, M. Ferguson, L. Hann, *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*, Corwin Press Inc., Thousand Oaks 2002, s. 49–65.

- jasnego komunikowania strategicznych zamiarów – czytelnej wizji i celów, które stają się drogowskazem dla członków społeczności szkolnej,
- zaufania innym i włączenia do procesu przywództwa każdego, kto ma pomysły zbieżne z wizją szkoły,
- stawiania trudnych pytań i wywoływania dyskusji, dociekania w sprawach edukacyjnych,
- tworzenia warunków do indywidualnej kreatywności pracowników szkoły,
- pozbawiania się wpływu i pokazywanie innym, że warto się dzielić przywództwem,
- traktowania błędów jako sytuacji uczenia się,
- stawiania na osiągnięcia i tworzenia kultury sukcesu.

Jak wynika z powyższego, wyzwania wobec dyrektora mają różnych charakter. Mogą być zarówno indywidualne, jak i organizacyjne, choć nie jest łatwo wykreślić między nimi wyraźną linię demarkacyjną.

Wyzwania indywidualne kierują uwagę na zagadnienie modeli mentalnych, które warunkują sposób myślenia, postrzegania świata i działania.

Istnieją na poziomie osobistym, zespołowym, szkolnym, systemowym, danego społeczeństwa. Są jednocześnie i wzajemnie na siebie oddziaływają. Osobiste modele mentalne wpływają na te istniejące na poziomie szkoły i odwrotnie. (...) funkcjonują poza świadomością indywidualną i zespołową i z tego powodu uchodzą za niepodlegające dyskusji – rozumie się je samo przez się³⁴.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele sposobów pracy z modelami mentalnymi³⁵. Ich szersze omówienie wykracza jednak poza ramy tego rozdziału.

Na jeden z takich modeli odnoszący się nie tylko do dyrektora, ale także pozostałych członków społeczności szkolnej zwraca uwagę Grzegorz Mazurkiewicz, wskazując, że: „niezbędne jest uświadomienie, że przywództwem można się dzielić”.

I dalej twierdzi, że:

potencjał przywódczy osób innych niż formalni szefowie bywa często ignorowany z powodu błędnego założenia, iż przywódcy mogą być nieliczni. Nasze społeczeństwa i szkoły są pełne osób z olbrzymim, ale nieujawnionym potencjałem przywódczym, ponieważ struktury i akceptowane mechanizmy uniemożliwiają uzewnętrznienie tego potencjału³⁶.

³⁴ D. Elsner, *Reflecting, discovering and reconsidering mental models in the process of change*, [w:] *Spirals of change: Educational change as a driving force for school improvement*, red. R. Schollaert, P. Leenheer, LannooCampus Publisher, Leuven 2006, s. 223.

³⁵ Na ten temat zob. np.: D. Elsner, *Reflecting...*, s. 225–230; P.M. Senge, A. Kleiner, Ch. Roberts, R.B. Ross, B.J. Smith, *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyków*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2002, s. 281–345.

³⁶ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madaliński-Michalak, I. Nowosad, Difin, Warszawa 2011, s. 25.

W podobnym duchu wypowiada się Maria Assunção Flores, gdy twierdzi, że należy:

pomóc nauczycielom w rewizji pojęcia przywództwo nauczycieli, które jest wciąż przez nich postrzegane w tradycyjny sposób i kojarzone, w ramach istniejących struktur szkolnych, z formalnymi rolami oraz z obowiązkowymi zadaniami, które kryją się za tymi rolami³⁷.

Chodzi jej przede wszystkim o to, aby pokazać nauczycielom, jak wiele możliwości okazjonalnego wpływania na innych i podejmowane w szkole decyzje stwarza współpraca między członkami rady pedagogicznej. Im jest jej więcej, tym większe szanse na wyłonienie się naturalnych liderów i ich zaangażowanie w odgrywanie ról przywódczych i to bez konieczności zapisania tego w przydziałach zadań, powołania formalnych struktur czy ustanowienia specjalnych procedur. Dobrze rozwinięta współpraca między nauczycielami staje się zatem drogą prowadzącą do zwiększenia ich udziału w realizowanym w szkole przywództwie w sposób niesformalizowany.

Pomocne w uświadomieniu sobie tego mogą być szkolenia dla rady pedagogicznej na temat zakresów i form przywództwa w szkole, zespołowa refleksja nad tym zagadnieniem, wizyty w placówkach, w których przywództwo jest już udziałem wielu osób, czy choćby tylko stosowna lektura. Warto przy tym zaznaczyć, że nauczyciele, w związku z kierowaniem klasą, posiadają już pewne doświadczenie przywódcze, do którego w trakcie szkoleń warto się odwoływać. Inną formą jego zdobywania może być wprowadzenie rotacji w odniesieniu do roli przewodniczącego różnych szkolnych zespołów. Z roku na rok kolejny członek może ją odgrywać.

Zwieńczeniem zaproponowanych tu, a także innych działań może być na przykład stworzenie metafory lub definicji zespołowego przywództwa na użytek konkretnej szkoły, co ułatwi jednakowe rozumienie tego pojęcia przynajmniej w radzie pedagogicznej. Jedną z takich metafor proponuje Michael Fullan, twierdząc, że „przewodzenie szkole to sport zespołowy”³⁸. Z kolei Frank Crowther i współpracownicy uważają, że brak wspólnej, roboczej definicji tego terminu jest jedną z barier na drodze do przywództwa nauczycieli³⁹. Formułując natomiast taką definicję, warto mieć na względzie myśl wyrażoną przez Lindę Lambert, że „sposób definiowania przywództwa wpływa na to, jak ludzie w nim uczestniczą”⁴⁰.

³⁷ M. Assunção Flores, *Przywództwo nauczycieli w czasach pełnych wyzwań*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, s. 184.

³⁸ M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 33.

³⁹ F. Crowther *et al.*, s. 34.

⁴⁰ Cyt. za: J. Jones, *Tworzenie uczącej się społeczności...*, s. 131.

Definiowanie przywództwa może być utrudnione ze względu na różne podejścia do tego pojęcia. Przywództwo jest w literaturze przedmiotu postrzegane jako:

- cecha,
- umiejętność,
- relacja społeczna,
- proces społeczny⁴¹.

W pierwszych dwóch podejściach nacisk kładzie się na osobę realizującą formalne przywództwo – ma ona przejawiać określone cechy lub posiadać pewne umiejętności. Dopiero w dwóch ostatnich przenosi się punkt ciężkości z kierownika na zespół, którego jest jednym z członków. Wówczas do rangi wyzwania urasta nie tylko powierzanie kolejnym osobom ról kierowniczych czy tworzenie następnych zespołów nauczycieli, ale także budowanie kultury współpracy między różnymi członkami społeczności szkolnej oraz ich zespołami⁴².

Takie sformułowanie wyzwania kieruje uwagę na wyodrębnione przez Andy Hargreavesa rodzaje kultury i przenosi rozważania z poziomu indywidualnego na poziom organizacyjny. Wspomniany autor wymienia pięć rodzajów kultury:

- indywidualizacja (nauczyciele działają w izolacji, brak między nimi współpracy),
- balkanizacja (w gronie pedagogicznym istnieją rywalizujące ze sobą grupy interesów),
- sterowana kultura koleżeńska (w szkole funkcjonują formalne zespoły nauczycieli, w których z założenia nauczyciele powinni współpracować),
- kultura zadowolającej współpracy (nauczyciele współpracują ze sobą w sprawach dydaktycznych, podejmują w tym zakresie wspólne decyzje w szkole),
- kultura oparta na pełnej współpracy⁴³; gdy taka istnieje w szkole:

wielu nauczycieli pełni role przywódców i poprawa jakości pracy nauczycieli jest traktowana jako działanie wspólne wszystkich, nie zaś działanie indywidualne każdego nauczyciela. Zakłada się tutaj istnienie społeczności szkolnej wspólnie podejmującej decyzje, które mają wspomóc dążenie do wyznaczonego przez tę społeczność celu. Działalność

⁴¹ M. Madalińska-Michalak, *Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły*, [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 26–29.

⁴² Najszerszej na temat rozumienia pojęcia „przywództwo” pisze G. Mazurkiewicz w niniejszej publikacji.

⁴³ A. Hargreaves, *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in postmodern age*, New York 1994, za: J. Madalińska-Michalak, *Dzielenie się przywództwem – wartość współpracy*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 5.

wspólna na ogół wymaga od poszczególnych podmiotów edukacyjnych kompromisu, a więc także czasami rezygnacji z własnych upodobań i preferencji. Wspólnotowość zakłada nadrzędność zbiorowości i jej interesów nad interesami poszczególnych jednostek⁴⁴.

Uważam, że można założyć, iż w wielu szkołach istnieją już „sterowana kultura koleżeńska”. Bardziej sformalizowana współpraca nauczycieli w zespołach została zainicjowana reformą edukacji wprowadzoną w 1999 roku. W związku z tym wyzwaniem staje się przejście do „kultury zadowolającej współpracy”, a najlepiej „kultury opartej na pełnej współpracy”.

Na pewien aspekt wspomnianego tu „przejścia” wskazuje Magnus Persson. Jego zdaniem niewystarczające dla zaistnienia współpracy jest powołanie w strukturze szkoły zespołów nauczycieli. Ważne są też metody działania tych zespołów – takie, które wspomagają współpracę, a mianowicie wspólne prowadzenie badań w działaniu (na przykład ewaluacji wewnętrznej), zespołowa realizacja innowacji pedagogicznych, także kompletowanie portfolio, przekazywanie informacji zwrotnej, prowadzenie profesjonalnego dialogu itp.⁴⁵

Rozwijanie współpracy w szkole – włączanie do niej coraz szerszego grona osób, wprowadzanie zespołowości w coraz większej liczbie spraw – powoduje, że wzrasta potrzeba działań koordynacyjnych. Członków społeczności szkolnej uczestniczących w wielokierunkowych relacjach i interakcjach trzeba na bieżąco doinformowywać oraz jednoczyć i harmonizować ich działania. W przeciwnym razie zbyt rozbudowana zespołowość może grozić szkole dezorganizacją pracy, a nawet chaosem. Wyłania się z tego nowa rola dyrektora jako koordynatora wewnątrzszkolnej sieci przywództwa. Jeśli będzie odgrywana w praktyce, Fayolowski model jednoosobowego kierownictwa – przynajmniej w sprawach, w których dopuszczają to przepisy prawa – po prawie stuleciu ma szansę w szkole przejść do historii.

Zakończenie

Słynne powiedzenie Lao-Tsy, że „nawet najdłuższa podróż zaczyna się od pierwszego kroku”, można z powodzeniem odnieść do dzielenia się przywództwem. Czym miałyby być w tym wypadku ów pierwszy krok? O odpowiedzi na to pytanie przesądza punkt widzenia omawianego zagadnienia – szkolny lub systemowy. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że na zmiany systemowe

⁴⁴ J. Madalińska-Michalak, *Dzielenie się przywództwem...*

⁴⁵ M. Persson, *School teams make the change*, [w:] *In search of the treasure within: Towards schools as learning organisations*, red. R. Schollaert, Garant, Andwerpia 2002, s. 83.

pewnie przyjdzie jeszcze długo poczekać. Czy jednak beczynnienie? Niekoniecznie.

Kilka lat temu spacerowałam ulicami Antwerpii ze znajomą Angielką. Razem uczestniczyłyśmy w pewnym międzynarodowym projekcie, którego elementem był tygodniowy kurs na temat kierowania zmianą edukacyjną. Ni stąd, ni zowąd zapytała mnie: czy znasz Artura, dyrektora, chyba się to u was nazywa liceum, z...? W tym momencie tak śmiesznie wypowiedziała nazwę miasta, że nieomal parsknęłam śmiechem. Był na kursie – kontynuowała. Tak, znam, sama go do tego namawiałam. Bardzo się cieszę, że pojechał – odpowiedziałam. Moja znajoma chwilę zastanawiała się, co powiedzieć. Widać było po wyrazie jej twarzy, że ważyła słowa. Potem stwierdziła: to bardzo interesujący człowiek, dużo z nim rozmawialiśmy, musieliśmy też nad nim trochę popracować. Tym razem to ja zaczęłam się zastanawiać, o co jej chodzi. Artura znałam od najlepszej strony i nie bardzo mogłam sobie wyobrazić, co mogło być przedmiotem owego „popracowania”. Wiesz – ciągnęła dalej znajoma Angielka – on stale mówił „moja szkoła”, a my go uczyliśmy, że szkoła jest „nasza”⁴⁶.

Rola, jaką w procesie komunikacji społecznej odgrywają używane słowa – ich jawne i ukryte znaczenie – wydaje się oczywista. Język oddaje bowiem to, co „w duszy gra”. W opisanej sytuacji drobna zmiana dotycząca „tylko” zaimka dzierżawczego staje się w istocie milowym krokiem na drodze do dzielenia się przywództwem. Oznacza bowiem odejście od silnego akcentowania przez dyrektora, że „ja tu rządzę”, i prowadzi do odkrycia, że szkoła jest wspólnotą, w której „robienie razem” powinno urastać do rangi wewnątrzszkolnego *modus operandi*.

Bibliografia

- Assunção Flores M., *Przywództwo nauczycieli w czasach pełnych wyzwań*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madaliński-Michalak, ABC, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Bednarek K., *Czy praca zespołowa jest dla nas problemem?*, „Forum Nauczycieli” 2013, nr 2.
- Bezzina Ch., *Odkrywanie ludzkiego wymiaru przywództwa*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madaliński-Michalak, ABC, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Crowther F., Kaagan S.S., Ferguson M., Hann L., *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*, Corwin Press Inc., Thousand Oaks 2002.
- Denis J., *Doskonalenie jakości pracy szkoły poprzez dialog z rodzicami*, [w:] *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, red. D. Elsner, Mentor, Chorzów 2003.
- Denis J., *Twórzmy szkołę razem z uczniami*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 6.

⁴⁶ D. Elsner, *Moja szkoła, moje wyzwania*, „Sedno” 2010, 4.

- Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2013.
- Dolata R., Hawrot A., Humenny G., Jasińska A., Koniewski M., Majkut P., Żółtak Z., *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*, IBE, Warszawa 2013.
- Elsner D., *Społeczny wicedyrektor szkoły – rozmowa z Bożeną Szmałec i Joanną Wolff*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 7.
- Elsner D., *Sieć jako nowy typ organizacji*, [w:] *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, ABC, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Elsner D., *Moja szkoła, moje wyzwania*, „Sedno” 2010, nr 4.
- Elsner D., *Reflecting, discovering and reconsidering mental models in the process of change*, [w:] *Spirals of change: Educational change as a driving force for school improvement*, red. R. Schollaert, P. Leenheer, LannooCampus Publisher, Leuven 2006.
- Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Mentor, Chorzów 1999.
- Flutter J., Rudduck J., *Consulting pupils: What's in it for schools?*, Routledge Falmer, London 2004.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 33.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Halasz G., *Czy sposób kierowania szkołą ma wpływ na wyniki uczniów?*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 5.
- Hargreaves A., *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in postmodern age*, Columbia University, New York 1994.
- Harris A., *Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading*, „Educational Management and Administration” 2004, t. 32.
- Jones J., *Power-sharing: The challenge of distributed leadership*, [w:] *The key to the treasure within: Learning and leadership in schools*, red. R. Schollaert, Garant, Antwerpia 2004.
- Jones J., *Tworzenie uczącej się społeczności w szkole i w sieci. Doświadczenia brytyjskie*, [w:] *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, ABC, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Kamińska M., *Potencjał społeczny nauczycieli jako wyzwanie dla tworzących sieci*, [w:] *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, ABC, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Kozłowski A., *Wdrażając zmiany, spiesz się powoli*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 9.
- Leitwood K., Day Ch., Sammons P., Harris A., Hopkins D., *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*, National College for School Leadership, Research Report 800, University of Nottingham 2006, s. 45, http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf (dostęp: 21.07.2014).
- Madalińska-Michalak J., *Dzielenie się przywództwem – wartość współpracy*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 5.
- Madalińska-Michalak M., *Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły*, [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako me-*

- chanizm doskonalenia*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madaliński-Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madaliński-Michalak, I. Nowosad, Difin, Warszawa 2011.
- Persson M., *School teams make the change*, [w:] *In search of the treasure within: Towards schools as learning organisations*, red. R. Schollaert, Garant, Andwerpia 2002.
- Potencjał społecznikowski i zaangażowanie Polaków w wolontariat*, komunikat z badań nr BS/23/2012, Warszawa 2012.
- Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madaliński-Michalak, ABC, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Razem zrobimy to lepiej! Druga kadencja oczami praktyka. Wywiad z dyrektorem Florianem Bromem*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 2.
- Schratz M., *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wylaniającej się przeszłości*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, ABC, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Senge P.M., Kleiner A., Roberts Ch., Ross R.B., Smith B.J., *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyków*. Oficyna Wydawnicza, Kraków 2002.
- Stoner J.A.F., Wankel Ch., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1992.
- Wępa A., *Szkolne zespoły liderów: teoretyczne założenia i praktyczne rozwiązania*, [w:] *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Żmijski J., *Zarządzanie przez współpracę*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 4.

Podstawy prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. poz. 560).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 624.61.2001).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. poz. 1196).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. poz. 369).

Anna Dyląg

Zarządzanie ludźmi w szkole – dyrektor jako trener zwycięskiej drużyny

Streszczenie

W rozdziale omawiam ten aspekt zarządzania ludźmi, który bezpośrednio odnosi się do przewodzenia i motywowania. Pomijam pozostałe, klasycznie opisywane funkcje zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL), takie jak: rekrutacja i selekcja (mam wątpliwości, czy funkcje te rzeczywiście są realizowane w polskiej oświacie, poza placówkami prywatnymi), techniki i metody rozwoju pracowników (na przykład szkolenia, coaching, mentoring i inne) czy ocenę pracowniczą oraz jej konsekwencje (z takich powodów jak powyżej). Nie dokonuję również systematycznego przeglądu koncepcji przywództwa i motywacji ze względu na dużą dostępność znakomitych opracowań tego rodzaju.

Celem rozdziału jest zwrócenie uwagi Czytelników na subtelne i często niedoceniane elementy przywództwa, które – na co wskazuje wielu autorów – stanowią jednakowoż fundament efektywnego osiągania celów z ludźmi i przez ludzi. Samo zaś zarządzanie ludźmi rozumiem jako współtworzenie wspólnoty wzajemnie uczącej się i rozwijającej, a także jako umiejętność kreowania warunków do odnoszenia sukcesów i zwycięstw wszystkich członków wspólnoty. Ponieważ książka przeznaczona jest dla osób zarządzających polską oświatą, w rozdziale zawarłam wskazówki dla dyrektorów szkół i nauczycieli; mogą mieć one jednak szersze zastosowanie. Mam wrażenie, że pośród licznych opracowań prezentujących współczesne metody i techniki skutecznego zarządzania, zbyt wiele odnosi się do „rozumy”, a zbyt mało do „serca”. Chciałabym, aby bardziej zintegrowane podejście zdominowało myślenie osób zarządzających (oświatą). Na szczęście, po analizie wybranych tekstów (szczególnie zaś inspirującej książki Kena Blancharda *Whale done!*) odniosłam wrażenie, że nie jestem odosobniona w tych marzeniach.

Słowa kluczowe: wpływ, więź, relacja, zaufanie, zaangażowanie, komunikacja

Wprowadzenie

Jesienią 2014 roku drużyna polskich siatkarzy we wspaniałym stylu wywalczyła mistrzostwo świata, pokonując dotychczasowego lidera – Brazylię. Wynik Polaków (3:1) odebrał Brazylijczykom szansę na czwarte z rzędu zwycięstwo. Był to

drugi w historii polskiej siatkówki mężczyzn złoty medal, zdobyty po czterdziestu latach. Pierwszy raz na najwyższym stopniu podium stanęli Polacy w Meksyku w 1974 roku.

Nieziemnie emocjonujące było nie tylko obserwowanie gry sportowców podczas meczu, ale także ich relacji z trenerami – przy czym różnica w zachowaniach selekcjonerów obydwu drużyn była bardzo widoczna. Opiekun Brazylijczyków (Bernardo Rezende) wyraźnie się denerwował, w przerwach krzyczał i zwracał uwagę na błędy zespołu. Widać było, jak z minuty na minutę zawodnicy tracą do siebie zaufanie, wzrasta w nich frustracja i lada chwila zaczną popełniać błędy. Selekcjoner Polaków (Stéphane Antiga¹) pozostawał spokojny, nagradzał każdy wysiłek, podtrzymywał na duchu, widać było, że nie tylko nie koncentruje się na błędach siatkarzy, ale właściwie je ignoruje. Drugi selekcjoner Polaków, Philippe Blain (były trener i przyjaciel Antigi), tak pisze o jego relacji z zespołem: „Antiga doskonale wie, czego oczekuje (...). Da drużynie wszystko, ale tylko tym zawodnikom, którzy pójdą jego tropem (...). Na pewno nie będzie nikogo zmuszał, jeśli ktoś nie będzie chciał robić tego, co on chce”². Dalej pisze, że trener potrafi być stanowczy, choć do wyjątków należą sytuacje, w których krzyczy bądź daje wyprowadzić się z równowagi. To, co procentuje, to stała praca z zespołem na treningach, ogromne zaangażowanie, mentalność zwycięzcy i stałe dążenie do mistrzostwa osobistego Antigi.

Obserwacja meczu i zachowania trenerów zbiegły się w czasie z momentem kończenia niniejszej publikacji. Wraz z grupą współautorów omawialiśmy problemy zarządzania współczesną szkołą, w tym roli dyrektora jako lidera, oraz wyzwania, jakie przed nim stoją.

- Jak uczyć, trenować i motywować, by prowadzić do zwycięstwa (rozwoju)?
- Jak dyrektor może rozwijać mentalność zwycięzcy u siebie oraz pobudzać i wspierać dążenia innych do mistrzostwa (nauczycieli, uczniów, rodziców)?
- Na czym w praktyce polega przewodzenie ludziom?
- Jakie są warunki konieczne do zaistnienia skutecznego współdziałania, czyli więzi opartej na zaufaniu?

Dzięki życzliwości przyjaciół³ oraz szczęśliwemu zbiegowi okoliczności udało mi się osobiście porozmawiać z trenerem reprezentacji polskich siatkarzy w styczniu 2015 roku. Następnego dnia, podczas Gali Mistrzów Sportu, Stépha-

¹ Francuz Stéphane Antiga – trener i selekcjoner reprezentacji Polski, funkcję zaczął pełnić w maju 2014 roku, po zakończeniu kariery zawodniczej w klubach międzynarodowych i polskiej lidze, wikipedia.org/wiki/Stéphane_Antiga (dostęp: 28.12.2014).

² www.siatkowka2014.przegladsportowy.pl (dostęp: 25.09.2014).

³ Szczególne podziękowania dla Anny Rychlickiej i Beaty Janczur.

ne Antiga odebrał statuetkę Trenera Roku 2014 (*ex aequo* z Łukaszem Kruczkim, trenerem reprezentacji Polski w skokach narciarskich). Zespół siatkarzy otrzymał nagrodę Drużyny Roku 2014⁴.

Podczas rozmowy telefonicznej trener Antiga opowiedział o swoim stylu kierowania drużyną oraz o tym, jak wygląda jego współpraca z zawodnikami. Szczególnie interesowały mnie przekonania Stéphane'a na temat roli trenera, w tym sposób motywowania i jego podejście do błędów zawodników. To właśnie ten element zwrócił moją uwagę podczas finałowego meczu z Brazylią – pewnie dlatego, że pod wpływem lektury Kena Blancharda często zadawałam sobie pytanie, w jakim stopniu możliwe do zastosowania w praktyce są jego tezy (zob. dalej).

Podczas rozmowy odniosłam wrażenie, że Stéphane Antiga jest człowiekiem bardzo spokojnym, skromnym i ogólnie pozytywnie nastawionym do innych. Mówiąc o pracy z drużyną, podkreślił rolę zaangażowania w sprawy techniczne, ale – jak stwierdził – równie ważne są komunikacja i wzajemne zaufanie. „Dużo rozmawiamy i spędzamy ze sobą dużo czasu. Rozmawiamy nie tylko o grze”. Trenera wyraźnie zainteresowało pytanie o błędy i to, jak do nich podchodzi. Stwierdził, że jest to niezmiernie istotna kwestia – zarówno dla zawodnika, jak i dla trenera. „Zawodnicy nie mogą bać się błędów, niemożliwe jest wyeliminowanie pomyłek. Zawodnik, który stara się błędów unikać, nie jest dobrym zawodnikiem. To, co kluczowe, to nie obawa przed możliwością popełnienia błędu, ale umiejętność korekty, zmiany strategii i dalszej efektywnej gry”. Trener dodał, że oczywiście do ważnych elementów pracy drużyny należą – oprócz treningów – analiza rozgrywek na podstawie materiałów wideo, wszelkich statystyk oraz wspólne wypracowywanie najlepszych rozwiązań. Odniosłam wrażenie, że Antiga koncentruje się na celach i dobrej grze, przy spokojnym podejściu do uchybień, pomyłek i „wpadek” drużyny. Na pytanie o to, w jaki sposób w tak krótkim czasie udało mu się poprowadzić drużynę do zwycięstwa, odpowiedział z uśmiechem: „Cóż, po prostu nie miałem wyjścia”. Dodał też: „Ponadto znałem zawodników, niektórych bardzo dobrze”. Mówiąc o zwycięstwie drużyny, nie wyróżniał żadnego gracza, nie przypisywał sobie również jakiegokolwiek szczególnej roli (nie epatował swoim przywództwem). Styl Antigi określiłabym jako „razem z” (lub „przez ludzi / dzięki ludziom, z którymi współpracuję”) – choć żadnego z tych określeń nie użył.

⁴ www.sport.tvp.pl/18390044/gala-mistrzow-sportu-2014 (dostęp: 10.01.2015).

„Bo w tym cały jest ambaras...” – przywództwo jako więź

Dwuwiersz Boya-Żeleńskiego „bo w tym cały jest ambaras, żeby dwoje chciało naraz” – mam teraz na myśli oczywiście relację służbową szef–podwładni, wydaje mi się dobrym odzwierciedleniem złożonego problemu przywództwa, ze szczególnym odniesieniem do oświaty. Jak pewnie większość specjalistów z dziedziny zarządzania, a także osób na stanowiskach kierowniczych⁵, dużo uwagi poświęcam zagadnieniom motywacji i zaangażowania ludzi w pracy. Równolegle zajmuję się badaniami nad zjawiskiem stresu i wypalenia zawodowego, gdzie wątek relacji służbowych, atmosfery i klimatu organizacyjnego oraz wsparcia społecznego (a raczej jego braku) jest zwykle jedną z głównych zmiennych wyjaśniających ten problem (zob. rozdział autorstwa J. Pyżalskiego). Wypalenie zawodowe (ang. *burnout*) definiuje się jako stopniową utratę radości z pracy, spadek początkowego entuzjazmu i „erozję zaangażowania”⁶. Literaturę przedmiotu, zarówno na temat stresu i wypalenia, jak i zarządzania ludźmi oraz przywództwa, można obecnie liczyć w milionach publikacji. Istnieje zapewne co najmniej kilkadziesiąt dobrze opracowanych teorii wyposażonych w różnorakie narzędzia diagnozy i rozwoju kompetencji przywódczych (takie jak: testy, skale, kwestionariusze, zadania do obserwacji uczestników, gry menedżerskie, symulacje, systemy wspomagane informatycznie itd.). W jakim stopniu przybliżają one istotę (skutecznego) przywództwa? W jakim stopniu są realne i praktyczne?

Jako „skuteczne zarządzanie ludźmi” rozumiem taką relację (i podejścia relacyjnego będę się konsekwentnie trzymać), w której obydwie strony realizują uzgodnione cele, są generalnie zadowolone ze swoich działań i kontaktów (a czasem wręcz zachwycone ich rezultatami), odczuwają pozytywną więź i zaufanie, poczucie bezpieczeństwa i sensu, a jednocześnie chęć rozwoju (i często osiągają obiektywnie widoczne wyniki). Oczywiście asertywna odmowa, konstruktywny spór czy kreatywnie rozwiązywany konflikt również mieszczą się w tym spektrum – i doskonale się tu komponują. Niemożliwe i zbyt idealistyczne? A co z motywacją ludzi w takich sielankowych warunkach? Czyż nie będą najwyżej średnio efektywni? Przecież szef, którego nikt się nie boi – nie wzbudzi w ludziach posłuchu. Mało tego, szybko zaczną go oszukiwać, pracować nie-

⁵ Autorka jest zastępcą Dyrektora Instytutu Ekonomii i Zarządzania Uniwersytetu Jagiellońskiego ds. dydaktycznych.

⁶ Pionierka badań nad wypaleniem zawodowym, Christina Maslach, opisując to zjawisko, często używa określenia „erozja zaangażowania”, zwłaszcza w swoich późniejszych opracowaniach. Zob. Ch. Maslach, M.P. Leiter, *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010; *Eidem, Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacjach*, PWN, Warszawa 2011.

uważnie i popełniać błędy, a on sam wyjdzie na osobę naiwną i niekompetentną – czego by pewnie wolał uniknąć.

Wątpliwościami, o jakich wspomniano powyżej, dzieli się również Ken Blanchard wraz z grupą współautorów w książce, która ukazała się w Polsce w 2012 roku pod tytułem *„Whale⁷ done! Czego menedżer może nauczyć się od trenera orek* (wnictwo Helion, 2012). Autorzy zastosowali tu grę słów od pochwały „dobra robota”, czyli ang. *well done!* We Wstępie Blanchard pisze: „jestem zachwycony tą książką i myślę, że może to być najważniejsze, co kiedykolwiek napisałem”⁸. Takie słowa w ustach autora bestsellerów, które sprzedały się w milionach egzemplarzy, są zachętą samą w sobie. Blanchard to nie tylko specjalista od wartości, a jednocześnie skłaniającej do refleksji narracji, ale także twórca niemal „klasycznej” już koncepcji przywództwa mieszczącej się w nurcie „osobowościowo-sytuacyjnym”⁹. Zalecenia Blancharda dla skutecznego przywództwa – o których bardziej szczegółowo dalej – nie są oczywiście wyjątkiem w tej dziedzinie. Tytuły niektórych ostatnio wydanych w Polsce opracowań mówią same za siebie. By wspomnieć jedynie takie jak: *Wiarygodność – jak przywódcy ją zdobywają i tracą? Dlaczego żądają jej ludzie?*¹⁰ czy *Przywództwo bez władzy. Niech się nie boją! Mają działać z pasją!*¹¹ (model przywództwa usługowego – lider ma służyć światu i swoim ludziom).

Kouzes i Posner piszą, że przywództwo to związek, a każde inne spojrzenie na sprawę (z perspektywy stanowiska, władzy, przywilejów) wiedzie na manowce. „Przywództwo jest wzajemnym związkiem między tymi, którzy decydują się na przewodzenie, a tymi, którzy decydują się na pójście w ich ślady. Każda dyskusja na temat przywództwa musi zająć się siłami rządzącymi tym związkiem”¹². Boyatzis i McKee z kolei obserwują, że przywódcy/liderzy „poruszają nas” – „doskonali przywódcy budują z osobami ze swojego otoczenia relacje oparte na swoistym rezonansie”¹³. Liderzy rezonują sami ze sobą (poprzez samoświadomość, uważność, wartości, nadzieję), są głęboko przekonani o możliwościach oraz umiejętnościach tkwiących w nich samych oraz ich współpracownikach (naśladowcach, podwładnych – ang. *followers*). Z trudnościami, problemami

⁷ *Whale* – ang. wieloryb, orka, waleń.

⁸ K. Blanchard, T. Lacinak, J.B. Tompkins, *Whale done! Czego menedżer może nauczyć się od trenera orek*, Helion S.A., Gliwice 2012, s. 11.

⁹ P. Hersey, K.H. Blanchard, *Management of organizational behavior*, Prentice Hall, Engelwood Cliffs 1988.

¹⁰ J.M. Kouzes, B.Z. Posner, *Wiarygodność*, Centrum Kreowania Liderów, Katowice 2006.

¹¹ R.E. Boyatzis, A. McKee, *Przywództwo bez władzy. Niech się nie boją! Mają działać z pasją!* Helion S.A., Gliwice 2006.

¹² J.M. Kouzes, B.Z. Posner, *op.cit.*, s. 35.

¹³ R.E. Boyatzis, A. McKee, *op.cit.*, s. 21.

i wyzwaniami radzą sobie, „kierując się empatią i współczuciem dla ludzi, którymi kierują i którym służą”¹⁴.

Podobnie w książce *Przywództwo edukacyjne – odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności* Grzegorz Mazurkiewicz pisze:

przywództwo zawsze zachodzi przez interakcję między ludźmi. Bardzo trudno sobie wyobrazić autentyczny proces uczenia się bez zaangażowania wszystkich uczestników procesu (...). Edukacja [i przywództwo – dopisek A.D.] to nie jest coś, co „robi się” innym ludziom. To proces, w którym wykuwa się wspólnota uczących się, dzięki zaangażowaniu umysłu, emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność¹⁵.

Z przeglądu literatury można wywnioskować, że problematyka przywództwa i zarządzania ludźmi koncentruje się wokół zjawiska „wpływu” – czy to „od góry” (model *top-down*), czy odwrotnie (w górę), czy w obrębie zespołu – równolegle (a może na zasadzie „zarażania” – o czym dalej słów kilka). Wpływ przywódczy jest także dyskutowany w rozumieniu jego wycofania lub minimalizacji jako „deinfluentyzacja”¹⁶, czyli „fundamentalna kierownicza zdolność”, polegająca na świadomej rezygnacji kierownika ze swojego wpływu na podwładnych (o ile tylko „takie rozwiązanie sprzyja efektywności organizacji”¹⁷). Zdaje się zatem, że przywództwo pojmowane jako wpływ i interakcja powinno spełniać kilka warunków – dobrze by wpływ ten był:

- świadomy i odpowiedzialny,
- elastyczny (zależny od sytuacji),
- emocjonalnie pozytywny, dający nadzieję,
- oparty na wartościach i przejrzysty (transparentny),
- z wizją (czasem wyidealizowany, czyli wzorcowy, ale jednocześnie urealniony),
- prowadzący do konkretnych zmian.

Często cytowany w opracowaniach na temat ewolucji teorii przywództwa Bass podaje, że ze zjawiskiem tym mamy do czynienia wówczas, gdy jeden członek grupy wpływa na poziom motywacji lub kompetencji innych członków¹⁸. Liderów poznajemy po tym, że przeprowadzają zmiany oraz że wpływają na innych w większym stopniu niż zachowania innych na nich. Edward Peck, komen-

¹⁴ *Ibidem*, s. 22.

¹⁵ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 209.

¹⁶ Por. B. Kożusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2002.

¹⁷ *Ibidem*, s. 165.

¹⁸ B. Bass, *Bass and Stogdill's handbook of leadership theory, research and managerial applications*, wyd. 3, Free Press, New York 1990.

tując przegląd teorii na ten temat, ostrzega jednak, by nie obciążać przywództwa nadmiernym znaczeniem oraz że istnieje ryzyko, iż tak jak każdy sukces zostanie przypisany skutecznemu zarządzaniu ludźmi, tak każda porażka zostanie wy tłumaczona brakiem cech, umiejętności bądź kompetencji w tym zakresie. Odnosząc się do wypowiedzi innych specjalistów z tej dziedziny, Peck zauważa, że istnieje pokusa, by przywództwo rozumieć jako rozwiązanie „całej rzeszy trudnych problemów” oraz by traktować je jako „odpowiedź na wszystko”¹⁹. Stąd już tylko krok do tego, by przywództwu nadać boską rangę, a samo zjawisko otoczyć atmosferą tajemnicy, którą rozwikłać można jedynie z poziomu metafizyki.

Czego podwładni oczekują od przełożonych i kiedy im ufają

Nie można zarządzać ludźmi bez ludzi, tj. bez ich zaangażowania, współdziałania, a przynajmniej choćby minimalnej akceptacji działań lidera. Oczywiście, że takie formy oddziaływania jak podporządkowanie i dyktat (choćby wyników organizacyjnych) są w powszechnym użyciu. Nie na nich jednak pragnę się skupić w tym opracowaniu. Na potrzeby swej refleksji nad zarządzaniem ludźmi przyjmuję paradygmat „współzależności” (który w swej istocie bazuje na niezależności i integralności jednostki²⁰). Współzależność (synergia) opiera się na wysokim zaufaniu i współpracy oraz poziomie komunikacji opisanym jako „wygrany–wygrany”. Inne rodzaje komunikacji Covey charakteryzuje jako typ „obronny” (wygrana–przegrana) oraz kompromisowy. „Synergia jest fascynującym doświadczeniem” – pisze i podaje, że o ile kompromis można oddać równaniem $1 + 1 = 1,5$, to synergia może dać wyniki $1 + 1 = 8$, 16 , a nawet 1600 !²¹. Tabela 1 prezentuje przejawy poszczególnych rodzajów komunikacji oraz ich związki z zaufaniem i współpracą.

Choć Covey ostrzega, że nie zawsze poziom synergii jest w ogóle możliwy, a z pewnością nie jest łatwy do osiągnięcia, to akceptowanym minimum powinien być poziom kompromisu. Tymczasem – jak zauważa Blanchard – we współczesnych organizacjach (a także w stylu wychowania dzieci, *vide* dom i szkoła) dominuje nastawienie na błędy, ich wyłapywanie i eliminowanie. Podejście tego typu Blanchard nazywa w skrócie: „Mam cię!”. Nastawienie „Mam cię!” uruchamia zachowania defensywne, rodzi opór, bunt i agresję, a koncentracja na błę-

¹⁹ E. Peck, *Metody przewodzenia w organizacji i ich rozwój w opiece zdrowotnej*, [w:] *Zarządzanie w opiece zdrowotnej*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 400.

²⁰ Zob. S. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, REBIS, Poznań 2007, s. 189.

²¹ *Ibidem*, s. 282, 284.

Tabela 1. Rodzaje komunikacji i ich przejawy w organizacji

Poziom zaufania i współpracy	Typ komunikacji	Przejawy
Niski	Obronny (wygrana–przegrana)	Zachowania defensywne, powoływanie się na prawo, warunki i paragrafy, koncentracja na obronie swojego stanowiska i atakowaniu innych; spory i konflikty mają charakter destrukcyjny, dominują negatywne emocje i antagonizm.
Średni	Kompromisowy	Dominują zasady formalnego szacunku i respektu, unikanie sytuacji nieprzyjemnych, grzeczność kosztem empatii, bezpieczeństwo i ugoda są ważniejsze od konfrontacji, co prowadzi do utrwalania obecnych stanowisk (w związku z czym zmniejsza się możliwość generowania nowych rozwiązań).
Wysoki	Synergiczny	Zaangażowanie, radość i entuzjazm, twórczość i kreatywność, rozwijające współuczestnictwo, satysfakcja i efektywność.

Źródło: S. Covey, *op.cit.*, s. 283.

dach potęguje wrażenie ich wszechobecności. Trudno dostrzegać pozytyw, gdy skupiamy się na brakach, słabościach oraz „wpadkach”.

Zanim przejdę do omówienia zaleceń Blancharda – który prosto i przekonująco prezentuje zasady przechodzenia na poziom synergii – jeszcze krótka refleksja nad oczekiwaniami podwładnych wobec przełożonych. W wyniku prowadzonych badań Kouzes i Posner zdefiniowali te działania liderów, które w szczególny sposób wpływały na wzmocnienie ich autorytetu przez budowanie relacji opartej na autentycznym szacunku i zaufaniu podwładnych. Autorzy podają, że liderzy budują swoją wiarygodność przede wszystkim wtedy, gdy pokazują swoimi działaniami, iż wierzą we wrodzone poczucie własnej wartości innych ludzi. Robią to poprzez: (a) docenianie innych, (b) mówienie im o tym i (c) rozwijanie ich²². Lista tych działań – z perspektywy pracowników – obejmuje między innymi: słuchanie, kontakt i rozmowę, wspieranie, dotrzymywanie słowa, dzielenie się władzą, „otwieranie drzwi” oraz pomoc w przezwyciężaniu osobistych wad i ograniczeń, doradzanie, przyznawanie się do własnych błędów, świeże i twórcze podejście do problemów i inne. Z kolei wyniki ankiety, którą badacze przeprowadzili na potrzeby swojego opracowania, pokazują podobieństwa oraz różnice w ocenie najbardziej pożądanых cech szczerze podziwianych

²² J.M. Kouzes, B.Z. Posner, *op.cit.*, s. 91.

przywódców. Okazało się też, że podobnymi cechami respondenci określili swoich najlepszych współpracowników, tj. osoby, z którymi chcieliby działać w jednym zespole.

Listę najważniejszych cech otwiera „uczciwość”. Ludzie oczekują uczciwości w każdej relacji, która jest dla nich ważna. Można uznać ją za główną wartość, która jest gwarantem poczucia bezpieczeństwa we wspólnym działaniu²³. Jak zauważają Christina Maslach i Michael Leiter, brak uczciwości, równości i sprawiedliwości znajduje się wśród zidentyfikowanych przez nich sześciu najbardziej toksycznych cech środowiska pracy²⁴. Są to takie warunki, które w największym stopniu przyczyniają się do wystąpienia stresu i wypalenia zawodowego (czyli doprowadzają do „erozji zaangażowania”). Brak tej wartości wyraźnie osłabia wzajemne relacje i uniemożliwia synergę. Przy zauważanym braku uczciwości naturalnie schodzimy na poziom relacji „Ty nie OK – Ja nie OK”, czyli manipulacji. Na manipulację składa się mieszanka zachowań bierno-agresywnych, takich jak: unik, atak, kłamstwo, niedomówienie, wycofanie zaangażowania, oszustwo itd. Nie ma mowy o jakimkolwiek pozytywnym wpływie na innych. Pojawia się on bowiem dopiero w układzie „Ty OK – Ja OK”.

Na dalszych miejscach w rankingu Kouzesa i Posnera ujawniają się interesujące różnice. Autorzy zwracają uwagę, że ich zlekceważenie może nieść ze sobą poważne konsekwencje dla zarządzających. W tabeli 2 podają za autorami jedynie początek tej listy (cztery z dwudziestu wymienianych cech), gdyż na poziomie najważniejszych wartości może dojść do zasadniczego rozdziwki, a nawet porażki przywódcy.

Tabela 2. Najbardziej pożądane cechy przywódców i współpracowników

Przywódcy	Współpracownicy
Uczciwość	Uczciwość
Dalekowzroczność	Kooperatywność
Inspirowanie	Spolegliwość
Kompetencja	Inteligencja

Źródło: J.M. Kouzes, B.Z. Posner, *op.cit.*, s. 313.

Jak twierdzą autorzy badań, problem tkwi w różnicy między oczekiwaniami na poziomie cech: dalekowzroczność oraz inspirowanie a kooperacja i spolegliwość.

²³ Świadomie pomijam w tym rozdziale rozważania nad istotą i wzajemnymi relacjami takich pojęć, jak „cechy”, „wartości” oraz „kompetencje”, i traktuję je jako synonimy.

²⁴ Ch. Maslach, M.P. Leiter, *op.cit.*

O ile w obrazie idealnego współpracownika (członka zespołu) dominują cechy gwarantujące harmonijną współpracę (jej pewność), o tyle w odniesieniu do przywódców oczekiwania podwładnych dotyczą wywierania wpływu i inspiracji. Są one realizowane przez takie działania liderów, jak: wykraczanie poza stan „tu i teraz” oraz gotowość do naruszania *status quo*. Jak spowodować, aby ludzie zechcieli zainwestować swoją energię i czas w realizację celów, o których myśli lider? Jak zapewnić osiągnięcie celów, utrzymując poziom zadowolenia i chęć rozwoju? Z pewnością na zasadzie *fair play*, ponieważ inaczej podwładni poczują się oszukani i odmówią dalszej współpracy bądź – co gorsza – będą symulować, manipulować i oszukiwać. Czy ludzie nie chcą się rozwijać? Zwolennicy podejść klasycznych w zarządzaniu twierdzą, że raczej nie i jedyne sposoby skuteczne oddziaływania na podwładnych polegają na autorytarnym wpływie i kontroli. Zwolennicy podejścia humanistycznego utrzymują, że raczej tak – o ile stworzy im się właściwe warunki (już Maslow wskazał na samorealizację jako najwyższy poziom motywacji). A jeśli nawet nie wiedzą, że chcą, to po pierwsze nie mają wyjścia, a po drugie – rozwój może być (i powinien być) emocjonującym doświadczeniem. Tylko...

Jak to zrobić?

Jak osiągnąć poziom synergii, na którym ludzie przekraczają własne ograniczenia i jeszcze czerpią z tego przyjemność? Jak spowodować, by złożoność nowej sytuacji nie blokowała ich naturalnego potencjału? Co takiego robią liderzy, za którymi podążamy w trudzie, ale i z entuzjazmem? W odniesieniu do szkoły (i domu) przykładowe pytania można sformułować następująco:

- Jak uczyć / nauczać / wychowywać dzieci, aby chciały się uczyć i osiągały dobre wyniki?
- Jak uczyć (twórczego) rozwiązywania problemów?
- Jak kształtować kompetencje społeczne, kulturę osobistą, więź i umiejętność nawiązywania i utrzymywania przyjaznych relacji?

Dajmy sobie chwilę na analizę tych ważkich kwestii.

* * *

Orki²⁵ to duże, charakterystycznie ubarwione ssaki morskie należące do rodziny delfinów oceanicznych. Mierzą przeciętnie od pięciu do dziewięciu metrów

²⁵ Wszystkie informacje podano na podstawie polskiej strony poświęconej orkom, prowadzonej przez dwie młode miłośniczki tych zwierząt; warto zajrzeć na: www.orcinus.pl.

oraz ważą granicach około pięciu ton. Jak na swoje potężne rozmiary orki są zadziwiająco zwinne i szybkie, są drapieżnikami. Potrafią płynąć z prędkością 65 km/h, a więc są najszybszym ssakiem morskim. Żyją w mniejszych i większych grupach, a czasem w tak zwanych superstadach liczących do 500 sztuk. Ich relacje charakteryzuje niezwykła więź. Potrzeba przyjaźni uwidacznia się również w kontaktach z ludźmi, którzy – o ile orki na to pozwolą – mogą je trenować, a nawet im przewodzić. Pomimo sztucznych warunków życia (orki trzymane w basenach słabną i tracą zdolność przeżycia w naturalnym środowisku²⁶) przywiązują się do człowieka, a doświadczony trener potrafi nauczyć je zadziwiających sztuczek – jednak jedynie wówczas, gdy potrafi zbudować z nimi autentyczną więź²⁷.

Na pokaz orek w Sea World (San Diego) Blanchard wybrał się z rodziną wiele lat temu. To, co tam zobaczył, przekroczyło jego oczekiwania i niezmiennie go poruszyło. Najpierw myślał, że po prostu zobaczy pływające orki. Dalej pisze:

nim minęła minuta, wszyscy zamieniliśmy się w rozgorączkowanych widzów. Patrząc, jak te niesamowite stworzenia wyskakują w górę i nurkują, a nawet noszą swoich trenerów na grzbiecie, poczułem głęboką fascynację. Jak udaje się je wyszkolić, by wykonywały takie zadania, i to z wyraźną przyjemnością?²⁸.

Po konsultacjach z trenerami uznał, że w istocie stosują oni metody, do których odnosił się Blanchard, pisząc o zarządzaniu ludźmi. Nie było mowy o karaniu, głodzeniu bądź straszeniu zwierząt. Zresztą zważywszy na to, że są ogromnymi drapieżnikami, nie na wiele mogłyby się zdać takie zabiegi. Trudno pomyśleć, że orka – dla której trener stanowiłby zagrożenie – woziliby go na grzbiecie, cieszyła się z kontaktu i zachęcała do zabawy. Metoda trenowania orek, o której opowiedzieli Blanchardowi trenerzy, opiera się na kilku podstawowych założeniach. Są one niezmiennie i absolutnie konieczne, aby przyniosły rezultaty. Ponadto nie mogą być jedynie socjotechnikami (pochodzić z poziomu rozumu), gdyż zwierzęta od razu wyczuwają instrumentalne traktowanie. Działają jedynie wówczas, gdy wypływają z poziomu serca, czyli empatii. Należą do nich następujące zachowania i nastawienia:

- budowanie szczerej więzi, opartej na zaufaniu,
- wzmacnianie pozytywnych relacji,
- „słuchanie” i podążanie (sprzężenie zwrotne – trener za orkami, a one „w zamian” za nim).

²⁶ Trzymanie zwierząt w niewoli na potrzeby przemysłu rozrywkowego jest kwestią szeroko dyskutowaną i krytykowaną.

²⁷ Dla fanów kina odwołam się do filmu *Avatar*, w którym „więź” z naturą, swoim plemieniem oraz innymi gatunkami stanowi czynnik przewagi nad siłami cywilizacji i najnowszych technologii.

²⁸ K. Blanchard, T. Lacinak, J.B. Tompkins, *op.cit.*, s. 10.

Wśród konkretnych umiejętności trenerzy (którzy zostali zresztą współautorami książki Blancharda) podali następujące:

- **przekierowanie** uwagi z incydentów niepożądanych (na przykład negatywnych zachowań) na pożądane,
- **zauważanie i nagradzanie** owych pozytywnych przez afirmowanie działań pożądanych,
- budowanie **zaufania, wsparcia, przyjaźni**, atmosfery przygody i zabawy,
- stosowanie **pozytywnej** informacji zwrotnej i inne.

Powyższe umiejętności łatwiej zastosować, gdy przyjmiemy pewne założenia, mianowicie:

- wzmacniamy to, na czym się koncentrujemy (zob. wyżej uwagi dotyczące skupiania się na błędach; w wyniku wyszukiwania błędów postrzegamy ich więcej) – lepiej zatem zwracać uwagę na pozytywwy niż na negatywy,
- nie robiąc nic, robimy bardzo dużo – przy czym ignorowanie może być pozytywne (jeśli dotyczy błędów – i takie jest zalecenie Blancharda po obserwacji pracy trenerów) albo negatywne (jeśli trener nie nagradza zachowań pożądanych – i to stracona szansa na rozwój relacji, motywacji i osiągnięć),
- ważna jest nie tyle siła reakcji, ile jej ciągłość i konsekwencja,
- dobre intencje są ważne,
- szczerść i uczciwość to wartości, na które inni są szczególnie wrażliwi.

Powyższe założenia wzbudzają naturalne obawy wśród liderów, nauczycieli, wychowawców i rodziców. Obawy te mogą stanowić mentalne bariery efektywności w edukacji i zarządzaniu, generalnie w pozytywnym wpływie na innych²⁹. Zestawiam je w tabeli 3.

Tabela 3. Obawy wobec założeń Blancharda

Założenie	Obawa
Wzmacniamy to, na czym się koncentrujemy.	Rzeczywistość to problemy i wyzwania, przecież nie wszyscy chcą współpracować, a na pewno nie wszyscy zachowują się cały czas „pozytywnie” (czy też w sposób pożądany) – nie można się koncentrować wyłącznie na pozytywach, to niedorzeczne.
Nie robiąc nic, robimy bardzo dużo.	Jeśli ignorowanie ma dotyczyć błędów – to już wygląda na absurd! Nie można ignorować złego zachowania, nie za to płaca kierownikom; ludzie muszą wiedzieć, co robią źle, czasem dopiero ukaranie przynosi pożądany skutek.

²⁹ Por. G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*; Idem, *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Założenie	Obawa
Ważna jest nie tyle siła reakcji, co jej ciągłość i konsekwencja.	Nie można cały czas ludzi nadzorować, ile razy można tłumaczyć, jednakże właściwie trzeba ich ciągle kontrolować (można ewentualnie korzystać z usług „uprzejmych informatorów”).
Dobre intencje są ważne.	Dobre intencje to zdecydowanie za mało, to naiwne!
Szczerość i uczciwość to wartości, na które inni są szczególnie wrażliwi.	Nie wszystko należy ludziom mówić, a poza tym ilu jest szczerych i uczciwych pracowników; dzieci kłamią i robią bałagan, a uczniowie w większości kombinują, jak się nie uczyć i odpisują...

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Blanchard, T. Lacinak, J.B. Tompkins, *op.cit.* oraz z własnych obserwacji (jako nauczyciela, przełożonego, rodzica, menedżera i szkoleniowca)

Blanchard pisze, że choć od lat zajmował się pozytywnymi relacjami oraz nawiązywaniem, by zwracać uwagę na to, co ludzie robią dobrze (w domu i pracy), z narastającym zniechęceniem obserwował rzeczywistość, która odbiegała od jego zaleceń. Nie wierzył w rozwojową i motywującą rolę kar, których dostrzegał nadmiar w stosunku do reakcji pozytywnych. Obserwował właściwie dwa typy reakcji nagminnie występujących w zarządzaniu i w innych relacjach: (a) obojętność (ignorowanie rzeczywistych wysiłków ludzi) oraz (b) wzmocnienie negatywne (zwracanie uwagi, krytykę, upomnienie, gdy sprawy nie szły tak, jak oczekiwano). Ignorowanie „negatywne” dodatkowo niosło przesłanie, iż brak reakcji oznacza, że sytuacja jest OK (bo inaczej byłaby przecież reakcja – i to negatywna). Taki styl zarządzania (oraz nauczania i wychowania) wykształcił zachowania obronne i unikowe – „dobrze jest, jak jest”, „najważniejszy jest spokój”, jeśli „coś” się dzieje, ma zwykle charakter negatywny. Reasumując, o wiele więcej uwagi uzyskują incydenty niepożądane niż pożądane. Mechanizm ten wyjaśnia zresztą model oceny poznawczej sytuacji, według którego bardziej wrażliwi jesteśmy na różnego rodzaju „utruty” niż „zyski”, a po każdej „przegranej” powrót do ponownego stanu spokoju, zaufania, dobrostanu jest dłuższy niż po „wygranej”³⁰. Na utraty i rozczarowania jesteśmy zatem „naturalnie” wyczuleni, a nawet przewrażliwieni, prawdopodobnie sam instynkt przetrwania przejmuje tu kontrolę. Dodatkowo jedna utrata może zapoczątkować mechanizm spirali negatywnych wydarzeń (tracę do kogoś zaufanie, zatem bardziej zaczynam go kontrolować, a mój kredyt zaufania się zmniejsza, w wyniku takiego nastawienia często bardziej krytycznie reaguję na dalsze zachowania, powodując reakcje obronno-unikowe, które znowu zmniejszają poziom zaufania do osoby itd.). We wszelkich strukturach społecznych, tam gdzie realizacja celów zależy od współdziałania grupy, mechanizm indywidualnej obrony przez wyszukiwanie zagrożeń przestaje być wydajny. Wśród najbardziej efektywnych strategii zmagania

³⁰ Por. S. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność*, GWP, Gdańsk 2006.

się ze stresem i zagrożeniami Hobfoll podaje te działania, które mają charakter zdecydowanie prospołeczny oraz aktywny: współpracę, poszukiwanie wsparcia, zachowania asertywne (Ja OK – Ty OK) i humor.

Podtrzymywanie zaangażowania, zaufanie i dobre intencje jako wyzwania dla zarządzania

To naturalne, że wędrując kamienistą drogą, należy uważać na przeszkody. Koncentrowanie się jednak wyłącznie na kamieniach, o które można się potknąć, nie tylko nie pozwala cieszyć się widokami, ale może wręcz uniemożliwić dalszą wędrówkę. W zarządzaniu ludźmi nastawienie tego typu rozwija w przełożonym (a także nauczycielu, wychowawcy i rodzicu) styl, który Blanchard nazywa „Mam cię!”. Przykłady takich zachowań zestawiono w tabeli 4, a w kolumnie obok zaprezentowano rezultaty świadomego wysiłku zwanego „przekierowaniem uwagi”.

Tabela 4. Zachowania „Mam cię!” i propozycje przekierowania

„Mam cię!”	Przekierowanie
Znowu jest tu bałagan!	Zrób w wolnej chwili porządek, siądźmy teraz nad tą ważną sprawą / zadaniem.
Znowu się nie nauczyłeś!	Chyba niezbyt dokładnie powiedziałam, czego od ciebie oczekuję (bez pretensji w głosie, daj szansę na korektę) – omówmy to jeszcze raz, to bardzo ważne.
Wyniki naszego działu / firmy / szkoły spadają, jak tak dalej będzie, to czeka nas katastrofa!	Pomyślmy, co można zrobić w tej sytuacji. Chciałbym, byśmy za godzinę spotkali się z propozycjami działań, które podejmiemy.
Tracę do was zaufanie!	Mam wrażenie, że nie dostarczyłem wam wszystkich informacji / nie powiedziałem, jak to ważne / byłem ostatnio nieosiągalny. Przekażmy prace na obecnym etapie zespołowi X i poprośmy ich o wsparcie, oni to szybko skończą. Dobrze, że zgłosiliście sprawę. Co możemy zrobić, żeby lepiej realizować takie projekty? Ja ze swej strony będę do waszej dyspozycji, gdy będziecie potrzebować wsparcia, na razie zmieńmy może kolejność działań.

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Blanchard, T. Lacinak, J.B. Tompkins, *op.cit.*

Świadome przekierowanie uwagi z incydentów niepożądanych na pożądane pozwala ze „spirali negatywnej” wykonać zwrot w kierunku „spirali pozy-

tywnej”. Jest to wysiłek, który powinien się stać nawykiem osoby zarządzającej, uczącej, wychowującej czy trenującej; wysiłek ten – według Blancharda – przynosi zaskakujące rezultaty.

Zarządzanie przez afirmowanie pozytywów

Blanchard i współautorzy wyróżniają nie tylko reakcję negatywną (Mam cię!) oraz przekierowanie, ale także wspomniany brak reakcji (ignorowanie negatywne) oraz – jako czwarty, najbardziej pożądaný typ zachowania – reakcję pozytywną „Whale done!”. Ten typ reakcji, podobnie jak pozostałe, można wyrażać na wiele sposobów – werbalnie i niewerbalnie (tj. przez słowo, spojrzenie, dotyk, uśmiech itd.) – najważniejsze jednak, by wyrażać szczerze. Pozytywne warunkowanie traktowane jako socjotechnika nie działa! Warunkami bezwzględного powodzenia w uruchomieniu tego źródła wpływu są szczerść i prawda, które należy tu rozumieć jako aktywne poszukiwanie tego, co jest prawdziwie pozytywne w danym momencie i co można autentycznie wyrazić. Być może zadziała tu efekt nieświadomej synchronizacji czy „zarażania emocjonalnego”, dzięki któremu niemal automatycznie odpowiadamy uśmiechem na uśmiech, a złością na złość. Jak pisze Wyciślak: „emocjonalne zarażenie oznacza przejmowanie przez odbiorcę emocji wyrażanych przez nadawcę” i może mieć nawet aspekt ekonomiczny (na przykład jako reakcje społeczne na zachowania rynku)³¹. W świetle nowych odkryć neurobiologii społecznej (na przykład Karla Albrechta) relacje międzyludzkie (a może i międzygatunkowe) determinuje nie tylko droga „wysoka” mózgu (świadoma), ale i droga „niska” (instynktowna, nieświadoma). Uwzględnienie obydwu ścieżek pełniej tłumaczy złożone zachowania społeczne i relacje międzyludzkie³². Na zasadzie zarażania emocjonalnego kary, odrzucenie i warunkowanie negatywne nie mogą przynieść dobrych rezultatów. Skupianie się na pozytywach, wzmacnianie ich, mówienie o nich, jak tylko się pojawiają, metoda ciągłej pracy i małych kroków, podążanie za (ruchomym według Blancharda) celem, którego pierwszą oznaką jest nawet najmniejszy efekt – to cenne wskazówki dla zarządzania ludźmi. Koncentracja i nastawienie na pozytywy powinno dawać wyniki. Trenerzy orek słuchają podopiecznych i od nich otrzymują informację, czy mogą kontynuować swoje działania (trening), a jednocześnie stale okazują zachętę, chęć zabawy i radość ze wzajemnej relacji. Podopieczni to wiedzą i czują.

³¹ Zob. S. Wyciślak, *Efekt zarażania a działalność organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 58.

³² Por. K. Albrecht, *Inteligencja społeczna. Nowa nauka sukcesu*, Sensus, 2007; *Idem, Inteligencja praktyczna. Sztuka i nauka zdrowego rozsądku*, Helion, 2009.

W niedawno wydanej książce *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii* G. Soosalu i T. Misiak-Niedźwiadek piszą o trzech rodzajach inteligencji jako warunkach autentycznego przywództwa³³. Rozważania rozpoczynają od tyleż przykrej, co prawdziwej konstatacji: „nasz świat traci równowagę”³⁴. Niepohamowany konsumpcjonizm, zmiany dla zmian i wyprzedzenia konkurencji, degradacja środowiska naturalnego i społecznego (chciwość, korupcja, rozwarstwienie, brak etyki, współczucia i odpowiedzialności) – to znaki szczególne współczesności. Na poziomie indywidualnym stres, alienacja, utrata równowagi praca–życie osobiste, spadek poczucia kompetencji i pewności siebie – to skutki nieustających zawirowań, niepewności i chaosu, w których przyszło nam żyć. Z obciążeniami tego typu mogą sobie poradzić wyłącznie osoby „kompletne” – zharmonizowane ze sobą, wewnętrznie zintegrowane i czerpiące mądrość (przetwarzające sygnały) z wielu źródeł. Tylko „autentyczne” przywództwo może uruchomić rezonans i przywrócić poczucie więzi, która stanowi subtelną sieć wzajemnych wpływów i oddziaływań. Współczesna neurobiologia wyróżnia trzy rodzaje ośrodków nerwowych, które można nazwać mózgami (tzn. spełniają podstawowe kryteria organu nazywanego „mózgiem”)³⁵. Myślenie z poziomu głowy (mózgu czaszkowego) spełnia funkcje poznawcze, a jego najwyższą ekspresją jest kreatywność. Mózg sercowy (powłoki serca i okolic serca w ramach sieci neuronalnej klatki piersiowej) odpowiada za okazywanie i odbieranie emocji, budowanie relacji i realizację wartości, jego najwyższą ekspresją jest współodczuwanie. Trzeci mózg – trzewny (powłoki tkanek układu trawienno – od przełyku do okrężnicy), spełnia pierwotne funkcje mobilizacji, samoobrony i tożsamości, jego najwyższą ekspresją jest odwaga. „Centra te reprezentują odmienne rodzaje inteligencji, które są nam niezbędne”³⁶.

Jako przykład autorzy podają reakcje ojca na impulsywne zachowanie dziecka (i zagrażające jego życiu – nagłe wyskoczenie na ulicę). Sekwencja ilustrująca zrównoważoną aktywność wszystkich ośrodków inteligencji u ojca jest następująca:

- intuicyjna reakcja – szybkość, odwaga i siła: złapanie dziecka i przeniesienie na chodnik (reakcja z poziomu brzucha),
- współodczuwanie – wrażliwość i wsparcie: przytulenie i wysłuchanie zamiast krzyku czy potrząsania, bicia itp. (reakcja z poziomu serca),

³³ G. Soosalu, T. Misiak-Niedźwiadek, *mBraining – trzy inteligencje autentycznego przywództwa*, [w:] *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii*, red. L. Czarkowska, Wydawnictwo L. Koźmińskiego, Warszawa 2014.

³⁴ *Ibidem*, s. 147.

³⁵ *Ibidem*, s. 151.

³⁶ *Ibidem*, s. 154.

- spokój i jasny umysł – konieczne do wyjaśnienia dziecku zagrożenia i poinstruowania na przyszłość (rozsądna reakcja dorosłego człowieka z poziomu rozumu).

Prześledźmy analogiczną sekwencję w odniesieniu do zarządzania ludźmi. W przykładzie opisano sytuację nieprzyjemną (stresującą), z którą dyrektor może zmagać się na różne sposoby:

- może odreagować stres impulsywnie, autorytarnie i narzucić „jedynie słuszne rozwiązanie”³⁷,
- może uniknąć rozwiązywania problemu (tj. zastosować strategię uniku / ucieczki przed problemem),
- może wreszcie wdrożyć strategię konstruktywnego rozwiązania problemu wspólnie z osobami, których „problem” bezpośrednio dotyczy (współzależność!). Warunkiem powodzenia jest tu postrzeganie „problemu” jako wyzwania, a nie zagrożenia, co z kolei może wynikać z poziomu wewnętrznej integracji lidera, jego autentycznej siły oraz posiadanych zasobów. Tylko ostatnie podejście gwarantuje rozwój samego lidera i współpracowników, przekraczanie granic, generowanie nowych rozwiązań, a nawet... niezłą zabawę, wzrost zaufania i zaangażowania. Na znaczenie mentalnych map i modeli rzeczywistości, którymi aktywnie, a często nieświadomie kierują się ludzie, zwraca uwagę też G. Mazurkiewicz³⁸. Autor pisze:

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 świadomości³⁹.

Do dyrektora trafia skarga na nauczyciela. Rodzic twierdzi, że nauczyciel stracił obiektywizm i „uwziął się” na jego dziecko, dodatkowo – oprócz zaniżania ocen – traktuje ucznia w sposób poniżający, w wyniku czego spada jego poczucie wartości, a rośnie stres. Nauczyciel pozwala sobie na złośliwe komentarze, brak wiary w możliwość poprawy itp. Uczeń zaczyna nerwowo reagować na przedmiot i osobę nauczyciela, skarży się rodzicom na niesprawiedliwe traktowanie, ostatnio przyznał, że odczuwa silny lęk przed lekcją z nauczycielem, a przed pójściem do szkoły bóle brzucha i nudności. Rodzic jest wzburzony, twierdzi, że nauczyciel „nie uczy, tylko wymaga”, a do tego jest podobno wyraźnie zadowolony, gdy tylko uda się wykazać uczniowi błędy. Rodzic zmuszony jest wspierać dziecko i praktycznie na-

³⁷ Zob. scenariusz 1. Reakcja „ja tu rządzę!”. Zob. również rozdział autorstwa D. Elsner.

³⁸ G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo...*

³⁹ *Ibidem*, s. 34.

uczać tego przedmiotu w domu. Żąda natychmiastowej reakcji dyrektora i zapowiada, że zbada sprawę dokładnie.

Komentarz: sytuacja jest trudna (a przynajmniej niekomfortowa) dla wszystkich: ucznia, rodzica, nauczyciela oraz, *last but not least* (w luźnym tłumaczeniu z ang. „koniec końców”), dyrektora. Pamiętajmy o zasadzie współzależności Coveya: wszyscy jesteśmy nierozłącznie powiązani, a struktura jest tak silna, jak jej najsłabsze ogniwo. Słowo „problem” zostało wzięte w cudzysłów nie bez powodu. Emocjonalne i poznawcze konotacje tego słowa, czyli to, co czujemy i myślimy (niekoniecznie świadomie) na temat „problemu”, warunkuje nasze dalsze poczynania (również często nieświadome bądź nawykowo wbudowane w zachowania). Sposób zdefiniowania sytuacji jako „problemu” uruchamia stres i inicjuje wysiłki zaradcze, które prowadzą do bardziej bądź mniej skutecznego zmagania się z nim⁴⁰. Oto możliwe rozwiązania:

Scenariusz 1. Podejście „Mam cię!” („Ja tu rządę!”)

Dyrektor reaguje stanowczo i bezpośrednio, ale... impulsywnie, autorytarnie i zdecydowanie negatywnie (wobec nauczyciela), na przykład: „Proszę natychmiast zaprzestać takich praktyk! Nie wyobrażam sobie, jak można w taki sposób traktować uczniów! Czy zdaje pan sobie sprawę, jak ważna jest obecnie opinia rodziców?! Obym więcej nie słyszał żadnych skarg tego typu!”

Można równie dobrze wyobrazić sobie analogiczną reakcję wobec ucznia i/lub jego rodzica.

Scenariusz 2. Brak reakcji (unik, podczas gdy sytuacja **wymaga** reakcji przełożonego)

W zasadzie brak reakcji szefa, chyba że (a często „mimo że”) problem narasta. Zachowanie dyrektora może przyjąć formę „czyhania na błąd” nauczyciela, czyli stanowić odroczone podejście „Mam cię!”. Ignorowane są zarówno zachowania pożądane, jak i niepożądane, a więc nie powstaje (nie wykorzystuje się szansy na jej zbudowanie; pożądany skutek przynosi bowiem według Blancharda jedynie kombinacja świadomego ignorowania błędów z koncentrowaniem się na pozytywach).

Scenariusz 3. Wzmacnianie więzi, wzbudzanie pozytywnego rezonansu, synergia

Krok 1. Przekierowanie (uczciwa, bezpośrednia rozmowa z nauczycielem) oraz ignorowanie pozytywne (koncentracja na stanach pożądanych, dobre intencje i zaufanie)

⁴⁰ Por. R. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*, Springer Publishing, New York 1984.

Dotarły do mnie informacje, które mnie zmartwiły i nieco zdenerwowały (wpłynęła skarga rodzica na Pana stosunek do jednego z uczniów).

Chciałbym, byśmy się jednak **skoncentrowali na tym, co można zrobić**, aby w klasie zapanowały jak najlepsze warunki do uczenia się, inspirowania i rozwoju – nie tylko uczniów. Życzyłbym sobie, aby mieli oni poczucie wsparcia od pana i dobrego prowadzenia w nauce, ale zależy mi również, aby i pan **odnajdywał w nauczaniu prawdziwą przyjemność**, możliwość uczenia się i rozwoju. Uważam też, że uczniowie szczególnie dobrze uczą się tam, gdzie istnieją warunki do zabawy, zdrowego współzawodnictwa (na przykład w zespołach) oraz osobistego sukcesu; sądzę, że zasługuje na to każdy uczeń. Jak mogę pomóc w tej sprawie? (Dyrektor wysłuchuje tłumaczenia/zapewnień nauczyciela, świadomie koncentruje się jednak na sytuacji pożądanej).

Proponuję, byśmy porozmawiali o możliwych rozwiązaniach..., ale najpierw... mam takie pytania: co pan jako uczeń szczerze podziwiał w nauczycielach, którzy mieli na pana autentyczny, pozytywny wpływ? Co może pan wykorzystać z tych doświadczeń w odniesieniu do swoich uczniów?

Krok 2. Podejście „Dobra robota!”

Polega na wskazywaniu u nauczyciela pozytywnych zmian/rozwiązań oraz komunikowaniu tych obserwacji („świetnie, że zorganizował pan ten konkurs klasowy – słyszałem, że wszyscy uczniowie zaangażowali się, była niezła zabawa i nawet ci słabsi mieli możliwość wykazania się!”), ewentualnie na koncentrowaniu się na zmianie myślenia, a nawet na pozytywnych intencjach i deklaracjach (na przykład „mimo wszystko zależy mi na tych uczniach”, „chciałbym ich dobrze przygotować”, „martwię się, że się nie uczą”, „często myślę jak ich zaktywizować, zachęcić” itp.).

Czasami podczas zajęć z menedżerami na temat przywództwa i wpływu na ludzi proszę uczestników, by wymienili te elementy zachowań przełożonych, które szczególnie ich motywują. Zwykle lista obejmuje takie zachowania, jak: okazywanie przez przełożonego zaufania, słuchanie bez oceniania, formułowanie konkretnych oczekiwań, prośba, wsparcie (kiedy trzeba) oraz docenianie i zauważanie wysiłków. Uczestnicy nie tolerują krzyku, straszenia, czyhania na ich błędy, rozliczania czy krytykowania. Często mówią, że w ten sposób można ich jedynie zniechęcić. Autorytet szefa potrafi runąć w sytuacji, gdy podwładni odkrywają, iż nie są traktowani sprawiedliwie, szef nie jest wobec nich lojalny (na przykład wyśmiewa osobę za jej plecami) lub zaniża ich osiągnięcia. Zaangażowanie pracowników zmniejsza się znacząco, gdy odkrywają, iż są wykorzystywani i traktowani nieuczciwie (co innego, gdy sytuacja wymaga poświęcenia i szczerze poinformowano ich o tym). Cenią też szefów wymagających, kompetentnych i z wizją (zakotwiczoną w rzeczywistości). Na szczę-

ście poszczególne kompetencje można praktykować i wzmacniać (pamiętajmy, że – jak mówi Blanchard – wzmacniamy to, na czym się koncentrujemy). Autorzy artykułu o trzech inteligencjach twierdzą, że nie tylko możemy intencjonalnie przekształcać nasze sieci neuronalne, ale i „świadomie budować nowe połączenia, które umożliwiają operowanie na wyższych poziomach mądrości”⁴¹. Boyatzis i McKee piszą, że przywódcy są szczególnie narażeni na stres i „zespół poświęcenia”⁴². Ocena poznawcza sytuacji uruchamia wiele reakcji neurohormonalnych, które zwrotnie wpływają na percepcję i nastrój, co z kolei rzutuje na sposób zachowania i myślenia. Podkreślają także, iż „w przypadku przywódców budzących rezonans to destrukcyjne połączenie podlega transformacji dzięki określonym doświadczeniom”⁴³. Zaliczają do nich: uważność, nadzieję i współczucie, a także samokontrolę, koncentrację i konsekwencję. Wysiłek włożony w zainicjowanie transformacji pozwala przywrócić pierwotny rezonans przez odnowę.

Zakończenie

W niniejszym rozdziale starałam się przybliżyć zalecenia dla kształtowania więzi wzmacniającej skuteczność przewodzenia ludziom, ze szczególnym uwzględnieniem dyrektorów szkół i ich wpływu na nauczycieli, uczniów i rodziców (oraz całą społeczność). Pomimo (a może właśnie dlatego) że zarządzanie szkołą jest tak mocno biurokratyzowane i sterowane centralnie – na co narzekają sami dyrektorzy⁴⁴ – należy poszukiwać zasobów stanowiących przeciwwagę dla tych tendencji. Jak pisze Covey, bezpośredni wpływ jednostka może wywierać tylko na siebie, a zmiany transformujące rzeczywistość może zacząć jedynie od własnej przemiany. Stąd, za Blanchardem i innymi autorami, przedstawiono wskazówki, które są najważniejsze w prowadzeniu innych ku zwycięstwu. W procesie edukacji to zwycięstwo ma szczególny charakter – stanowi bowiem o kształcie współczesnego i przyszłego świata.

⁴¹ G. Soosalu, T. Misiak-Niedźwiadek, *op.cit.*, s. 157.

⁴² R.E. Boyatzis, A. McKee, *op.cit.*, s. 269.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Zob. np. G. Mazurkiewicz, *Przeszkody w zarządzaniu procesem kształcenia – wyniki badania dyrektorów szkół*, [w:] *Idem, Przywództwo edukacyjne...*, s. 201.

Bibliografia

- Albrecht K., *Inteligencja społeczna. Nowa nauka sukcesu*, Sensus, 2007.
- Albrecht K., *Inteligencja praktyczna. Sztuka i nauka zdrowego rozsądku*, Helion, Gliwice 2009.
- Bass B., *Bass and Stogdill's handbook of leadership theory, research and managerial applications*, wyd. 3, Free Press, New York 1990.
- Blanchard K., Lacinak T., Tompkins J.B., *Whale Done! Czego menedżer może nauczyć się od trenera orka*, Helion S.A., Gliwice 2012.
- Boyatzis R.E., McKee A., *Przywództwo bez władzy. Niech się nie boją! Mają działać z pasją!*, Helion S.A., Gliwice 2006.
- Covey S., *7 nawyków skutecznego działania*, REBIS, Poznań 2007.
- Hersey P., Blanchard K.H., *Management of organizational behaviors*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1988.
- Hobfoll S., *Stres, kultura i społeczność*, GWP, Gdańsk 2006.
- Kouzes J.M., Posner B.Z., *Wiarygodność*, Centrum Kreowania Liderów, Katowice 2006.
- Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2002.
- Lazarus R., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, Springer Publishing, New York 1984.
- Maslach Ch., Leiter M.P., *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
- Maslach Ch., Leiter M.P., *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacjach*, PWN, Warszawa 2011.
- Mazurkiewicz G., *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Peck E., *Metody przewodzenia w organizacji i ich rozwój w opiece zdrowotnej*, [w:] *Zarządzanie w opiece zdrowotnej*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Soosalu G., Misiak-Niedźwiadek T., *mBraining – trzy inteligencje autentycznego przywództwa*, [w:] *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii*, red. L. Czarkowska, Wydawnictwo L. Koźmińskiego, Warszawa 2014.
- wikipedia.org/wiki/Stéphane_Antiga (dostęp: 28.12.2014).
- www.orcinus.pl.
- www.przegladsportowy.pl (dostęp: 25.09.2014).
- www.sport.tvp.pl/18390044/gala-mistrzow-sportu-2014 (dostęp: 10.01.2015).
- Wyciślak S., *Efekt zarażania a działalność organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Roman Batko

O wartościach w przywództwie edukacyjnym

Prostota to rozwiązana złożoność.

Constantin Brancusi¹

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest obecności najważniejszych wartości w szkolnej rzeczywistości. Przede wszystkim pytaniom o warunki konieczne, aby można było mówić o dobrej szkole, w której mądrość jest ważniejsza od wiedzy, dzielność od uległości, sensowne działanie od biurokratycznego procedowania. Szkole, w której przywództwo oznacza odpowiedzialność, a nade wszystko prawdę bycia i wolność.

Słowa kluczowe: etos, wartości, przywództwo edukacyjne, sens i odpowiedzialność w zarządzaniu

Wprowadzenie

Rzecz będzie o wartościach, które – dzięki przywództwu edukacyjnemu – mogą się ujawnić w rzeczywistości szkolnej. Etos, jak przypomina Józef Tischner, w starożytnej grece oznaczał bezpieczne schronienie². Czy można schronić się (i co to właściwie by oznaczało?) w dzisiejszej szkole dzięki wartościom? Jak pisze Mary Jo Hatch, sięganie po metaforę jest szczególnie użytecznym środkiem dostrzegania i rozumienia danego zjawiska³. Właśnie w tym celu posłużę się kilkoma metaforami, mającymi zachęcić do współmyślenia o mądrości, a nie tylko o wiedzy, uczeniu rozumienia, ale także wyjaśnianiu, dzielności, a nie uległości, sensownym działaniu jako sprzeciwie wobec biurokratycznego procedowania, odpowiedzialności, a nade wszystko o prawdzie bycia i wolności. Mieczysław Godyń w eseju *Co to jest dobra szkoła?* odświeża zapomniane pojęcia, stanowią-

¹ S.L. Buliga, *Brâncuși filosofie, religiozitate și artă*, Semănătorul, 2009, s. 35, http://www.samanatorul.ro/editura/2009/Sorin_Lory_Buliga-Brancusi_religiozitate_filosofie_arta.pdf (dostęp: 4.03.2015).

² J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, „Znak”, Kraków 1998.

³ M.J. Hatch, *Teoria organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

ce fundament, na jakim budować możemy odnowioną jakościowo szkołę. Pisz o szacunku:

wiedza zaskarbia sobie szacunek wtedy, gdy ma w sobie moc i prawdę. Gdy przynosi radość i wolność oraz uczy, jak żyć. Pozbawiona tych cech staje się stertą śmieci. Kto nie zobaczy na własne oczy, jak mądrość zwycięża głupotę, jak prawda radzi sobie z nikczemnością, radość z przygnębieniem, a prawda z błagą, ten nie uwierzy, że wiedza jest skarbem. Zaufa raczej cwanictwu i sile, a z mądrości będzie drwił: również wtedy, gdy nie odnajdzie z jej pomocą swojego miejsca w świecie ani sensu swoich uczynków⁴.

Prawda – pisze Godyń – to także „umiejętność bycia tu i teraz. Jej przeciwieństwem jest życie **jak gdyby**, na brudno. Otóż szkoła nie ma być przygotowaniem do życia – czyli czasem nieprawdziwym, pozornym – lecz samym życiem. Kto nie żyje teraz, nie żyje wcale”.

Rozważać, a nie rozliczać

Angielskiemu poecie Samuelowi Coleridge'owi zawdzięczamy sentencję „Ludzie powinni być ważeni, nie liczeni”⁵, co jest lapidarnym, ale znakomitym w swojej trafności opisem i zarazem zapowiedzią dwugłosu, jaki słyszalny jest również w dzisiejszej szkole. Z jednej strony do rzeczywistości organizacyjnej przykładają się instrumentarium ekonomiczne do badania efektywności, racjonalności w gospodarowaniu zasobami, z drugiej bardzo wiele aspektów oceny pozostaje ukrytych przed liczbami. Wprowadzenie skomplikowanego systemu pomiarowego oznacza nie tylko dodatkową pracę, ale także konieczność trzymania się sztywnych procedur, wypełniania formularzy i rodzi takie zjawiska, jak ucieczka od odpowiedzialności i zakłócenia w komunikacji⁶.

To jest zadanie etyczne stojące przed nauczycielem: jak „zważyć” każdego ucznia, a nie tylko „rozliczyć”? Jak wobec wszechobecnej szkolnej testomanii zachować to, co najistotniejsze? Dyskurs ten pojawia się również w publicystyce, o czym świadczyć może artykuł zamieszczony w „Polityce”, w którym Agnieszka Krzemińska poruszyła sprawę fundamentalną – o jakich wartościach powinniśmy mówić w kontekście procesu edukacyjnego – oraz wskazuje na indywidualne i krytyczne myślenie młodego człowieka:

Humanistyka (...) odpowiada za formowanie człowieka, jego poglądów i wrażliwości. Anty-humanistyczna reforma edukacji, która sprawiła, że w całym procesie nauczania wiedzę dzie-

⁴ M. Godyń, *Usłyszeć głos słonia*, Koncept, Sandomierz 2006, s. 45.

⁵ F. Inglis, *Kultura*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007, s. 32.

⁶ T. Diefenbach, *New public management in public sector organizations: The dark sides of managerialistic „Enlightenment”*, „Public Administration” 2009, t. 87, nr 4, s. 892–909.

ci i młodzieży sprawdza się testami, bardzo skutecznie stępiła najbardziej wartościową umiejętność indywidualnego i krytycznego myślenia⁷.

Ten moment wyboru wartości, które leżą u podstaw nauczania i oceniania, jest może największą próbą dla wartości, a raczej ich wcielenia się w życie. Wartość o tyle się nią staje, o ile ze słowa zamienia się w czyn. W wielu dokumentach, kodeksach etycznych, planach i deklaracjach wartości były nazywane, a jednak nie zaistniały one przez konkretne działania w rzeczywistości szkolnej.

Efekt Golema i efekt Pigmaliona

Wartości w szkole będą takie, jakie będą chcieli wcielać w życie nauczyciele. To wszelako w dużej mierze zależy od edukacyjnego przywództwa, od tego, jaki klimat zostanie stworzony wokół tych wartości. Czy przywódca będzie motywował pozytywnie, czy stawiał przed nauczycielami niemożliwe do pokonania bariery. Robert Merton wskazuje na zjawisko „samospełniającego się proroctwa” (*self-fulfilling prophecy*), polegającego na tym, że wyobrażenie społeczne o jakiejś grupie społecznej czy jednostce, nawet jeśli jest fałszywe, wpływa na rzeczywistość w ten sposób, że może doprowadzić do zmiany, która fałsz zamienia w prawdę⁸. Ludzie stają się tacy, jakimi ich sobie wyobrażamy. „Samospełniające się proroctwo” może jednak przybrać dwie postaci – sprzężenie zwrotne wywołujące pozytywne zmiany społeczne nazywane jest „efektem Pigmaliona”, a jego przeciwieństwo – „efektem Golema”⁹. Efekt Pigmaliona w szkole polegałby na tym, że przywódca edukacyjny, oczekując więcej od swoich pracowników, wpływa na jakość i skuteczność ich pracy – zaufanie i wiara w nauczyciela owocują jego większym zaangażowaniem i etyczną postawą. Jeżeli natomiast nauczyciel spotyka się z negatywnymi ocenami swoich umiejętności, działa to na niego demotywująco i z czasem staje się taki, jakim wyobraża go sobie przełożony – to efekt Golema. Liczni uczestniczący w badaniu pracownicy wskazywali na wypalenie zawodowe, niechęć do zaangażowania, brak motywacji i utożsamiania się z celami organizacji; wszystko to było

⁷ A. Krzemińska, *Erudyta zawsze modny*, „Polityka” 2015, nr 3 (2992), s. 64.

⁸ R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

⁹ D. Eden, *Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organizations*, „Leadership Quarterly” 1992, t. 3, nr 4, s. 271–305; D. Reynolds, *Restraining Golem and harnessing Pygmalion in the classroom: A laboratory study of managerial expectations and task complexity*, [w:] *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, presented at the Academy of Management Annual Meeting Proceedings, Academy of Management 2007, s. 11–16.

pochoďną efektu Golema – odpowiefdzią na niewykorzystywanie ich potencjału przez przełożonych, demonstrowanie niewiary w możliwość samodzielnego wykonywania zadań przez pracowników, nadmierną kontrolę i nieufność.

Konformizm czy kreatywny bunt?

Etos zawodowy nauczyciela będzie się różnie realizował (lub nie będzie realizował się wcale) w zależności od przyjętej postawy wobec procesów, zwłaszcza tego edukacyjnego, zachodzących w szkole. Analizując typy indywidualnego przystosowania jednostek w społeczeństwie, Merton wyróżnił pięć typów takich postaw: konformizm, kreatywność, rytualizm, wycofanie i bunt¹⁰. Każda z tych postaw odnosi się do sposobu realizacji celów kulturowych oraz wykorzystywania zinstytucjonalizowanych środków. Konformizm jest najczęściej spotykaną postawą. Nauczyciel nie podejmuje żadnego ryzyka, stara się przewidywać, czego oczekuje od niego przełożony czy ktoś, wobec kogo czuje respekt. Wyzbywa się też własnych przekonań, a nawet, w skrajnych przypadkach, systemu wartości. Postawa ta – w której realizacja celów osobistych polegających na utrzymaniu za wszelką cenę posady czy zapewnieniu sobie świętego spokoju stoi zawsze ponad etosem zawodu – oznacza wybór tego, co Erich Fromm nazwał „ucieczką od wolności”, pisząc:

jednostka przestaje być sobą; w pełni adoptuje ten rodzaj osobowości, który oferują jej wzory kulturowe; dzięki temu staje się zupełnie podobna do innych, taka, jaką ci inni spodziewają się zobaczyć. Znika rozbieżność między „ja” i światem, a wraz z nią świadomy lęk przed samotnością i beznocą¹¹.

Nauczyciele stają się w tej konformistycznej postawie podobni do siebie, jak automaty zaprogramowane na wykonywanie zbieżnych, określonych zadań; przybierają barwy ochronne, które gwarantują im wtopienie się w masę im podobnych. Inną rozpowszechnioną formą przystosowania nauczycieli jest rytualizm. Postawa ta również nacechowana jest ucieczką od wszelkiego typu zagrożeń i frustracji w bezpieczną rutynę i normy instytucjonalne. Można tę sytuację zobrazować metaforą labiryntu:

ludzie przychodzą do organizacji wolni, ale po upływie jakiegoś czasu nie mogą już odejść – wokół nich wyrosły ściany, nie znają drogi, nie mają siły wyjść; swoistym sensem ich istnienia jest zatem trwać w tej organizacji i tworzyć opowieść, w której przekonają innych i może przede wszystkim siebie, że pozostawanie w organizacji jest aktem ich woli, a organizacja jest świetnym miejscem¹².

¹⁰ R.K. Merton, *op.cit.*

¹¹ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa 2005, s. 92.

¹² M. Kostera, *The quest for the self-actualizing organization*, Liber, Copenhagen Business School Press, Malmo–Copenhagen 2005, s. 14.

Pozostałe formy reakcji na strukturę społeczną mają już cechy antagonistyczne. Są to wycofanie, bunt lub innowacja. W przypadku wycofania ucieczka od realizacji celów organizacji, w której się uczestniczy, jest całkowita, a konflikt – siłą rzeczy – wyeliminowany. Oczywiście, usunięcie konfliktu jest pobożnym życzeniem osoby, która rezygnuje. Przełożeni, widzący wycofanie pracownika, czasami podejmują jakieś działania, mające służyć jego powrotowi i użyteczności dla organizacji. Jeżeli te działania nie przynoszą skutków, wycofany pracownik zostaje zwolniony lub zmarginalizowany i działa pod presją nieuchronnego zwolnienia. Postawę buntu i kreatywności najrzadziej spotyka się wśród nauczycieli. A zarazem w niej właśnie najmocniej ujawniają się wartości: sens nadawany działaniom, dzielność i wolność.

Jak ujawnia się bunt? Wprowadza anarchizujące pytania o sens podejmowanych działań, o zasadność biurokratycznych procedur, o mądrość, a nie tylko nauczanie. Towarzysząca często buntowi kreatywność jest poszukiwaniem rozwiązań, które można zrealizować w określonym kontekście prawnym i politycznym, w jakim znajduje się szkoła.

W poszukiwaniu straconego sensu

Nadawanie sensu jest twórczością, czynem etycznym, który tak definiuje Tischner:

Czyn etyczny człowieka to prawdziwa twórczość, prawdziwe budowanie czegoś. Człowiek buduje siebie. Człowiek buduje świat. W ten sposób wciela w życie wartości. Dzięki niemu to, co cielesne i materialne, staje się duchowe, cenne, wartościowe¹³,

a Bauman uznaje poszukiwanie sensu, przymus pytania „po co?” za konstytutywną cechę człowieczeństwa¹⁴. Spróbujmy zapytać konkretnie: na czym zatem polegać ma usensownianie działania nauczycieli i nadawanie sensu przez przywódcę edukacyjnego? Zacznijmy może od tego, że wyzwaniem dla współczesnej szkoły będzie poszukiwanie drogi, która może prowadzić do wyzwolenia z dwójakiego przesądu. Jeden, ufundowany na micie postępu, który, jak pisze Hannah Arendt, „zakłada z góry, że początkiem rodzaju ludzkiego było piekło i że posuwamy się w kierunku pewnego rodzaju raju”¹⁵, a drugi zbudowany jest na micie upadku, zakładającym, „[że] początkiem był raj, a od tego czasu, być może z pomocą grzechu pierworodnego, przybliżamy się coraz bardziej do piekła”¹⁶. Oba mity uruchamiają chocholi taniec. Wypadać z niego będzie, jako bezużyteczna,

¹³ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] *Wobec wartości*, W drodze, Poznań 1982, s. 56.

¹⁴ Z. Bauman, *Europa – niedokończona przygoda*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.

¹⁵ H. Arendt, *Salon berliński i inne eseje*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008, s. 162.

¹⁶ *Ibidem*.

coraz większa grupa ludzi nienadążających za zawrotnym rytmem biegu do raj. Jeśli zaś spojrzymy na tańczących „w drugą stronę”, to zobaczymy melancholijny korowód, który wie, że zmierza ku „piekłu”, więc jest beznadziejnie bezwolny, apatyczny i pogodzony z tym, że nic sensownego zrobić nie może. Przerwanie tego tańca, wydaje się, może nastąpić tylko poprzez skok w górę, a nie poszukiwanie innego horyzontalnego kierunku. Co ten skok miałby oznaczać? Jak rozumieć dzisiaj działanie sensowne? Łacińskie określenie *sensus* przede wszystkim oznaczało zmysł, rozumiany jako władzę poznania zmysłowego, ale też uczucie, a dopiero w dalszej kolejności „sposób myślenia, pogląd, myśl, sąd, znaczenie”¹⁷. Sens rodził się przez zmysłowe doświadczenie, poddane obróbce myśli, jest zatem w jakimś stopniu najpierw „odczuty”, a później dopiero „przemyślany”. Ten dualizm uwidocznił się już w greckim pojęciu *fronesis* oznaczającym mądrość praktyczną, doświadczoną. Dla Arystotelesa taka mądrość jest cnotą, „dzielnością etyczną”. Nazywa ją rozsądkiem, czyli zdolnością trafnego namysłu nad tym, co jest (...) dobre i pożyteczne (...) w odniesieniu do należytego sposobu bycia”¹⁸. Można by zatem powiedzieć, że sensowne działanie to takie, w którym rozsądek (*fronesis*), (prze)czuwając wartość, potrafi praktycznie wcielić ją w życie, a celowość takiego działania ma wymiar aksjologiczny. Jedną z odpowiedzi, jak dzisiaj odczytywać sens, jest wskazanie przez Richarda Schaefflera na takie jego cechy, jak celowość, przekazywanie znaczenia, czynienie zrozumiałym i godnym akceptacji¹⁹. Działanie takie nie tylko ma wymiar pragmatyczny, związany z realizacją określonego celu, ale warto także zauważyć, że powinno być ważne, zrozumiałe i akceptowane przez nauczycieli i uczniów. Działanie sensowne musi opierać się na prostocie, czyli – powiedzmy za Constantinem Brancusim – „rozwiązanej złożoności”²⁰.

Od „odpowiadania na...” do „odpowiadania za...”

Pojęcie odpowiedzialności, jak pisze Jacek Filek, ma tę samą rangę filozoficzną, co pojęcia prawdy i wolności, stąd jego znaczenie dla prowadzonych tutaj refleksji na temat etycznych wartości, niezbędnych w życiu szkoły²¹. Analizując zagadnienie odpowiedzialności, Roman Ingarden wskazuje na cztery sytuacje, w których fenomen odpowiedzialności się ujawnia: ktoś jest za coś odpowiedzialny

¹⁷ W. Stróżewski, *Istnienie i sens*, wyd. 2 popr., Znak, Kraków 2005, s. 466.

¹⁸ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956, s. 212.

¹⁹ R. Schaeffler, *Odpowiedzialna tymczasowość*, [w:] *Zawierzyć człowiekowi: księdzu Józefowi Tischnerowi na sześćdziesiąte urodziny*, red. Z. Brzeziński et al., Znak, Kraków 1991, s. 99–119.

²⁰ S.L. Buliga, *op.cit.*

²¹ J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Znak, Kraków 2003.

(inaczej – ponosi za coś odpowiedzialność); ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś; ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności i najważniejsza sytuacja, z perspektywy tego, o czym tutaj piszę – ktoś działa odpowiedzialnie²². Odpowiedzialne działanie nauczyciela to takie, w którym ma świadomość, że może z niego wyniknąć zło lub dobro i tego pierwszego stara się uniknąć, a drugie wspiera swoimi działaniami. Taką sytuację nazywa Ingarden „spojrzeniem na wartości”²³. Odpowiedzialność, rozumiana jako działanie ukierunkowane na wartości, zakłada wolność działającego, ponieważ w sytuacji kiedy jest zmuszony do podjęcia określonych działań, przestaje za nie odpowiadać. Osobną kwestią jest odpowiedzialność, która nakazuje odmówić podjęcia nieetycznych czynów, nawet w sytuacji przymusu. Odpowiedzialność, jak pisał Martin Buber, jest tylko tam, gdzie jest prawdziwe odpowiadanie²⁴. Odpowiedzialność zawiera w sobie odpowiedź na ludzkie potrzeby, pragnienia i lęki i jako „utajona obecność w nas drugiego człowieka”²⁵ nakazuje przyjąć na siebie część jego losu. Podobnie widzi to zagadnienie Václav Havel, który nadaje jednemu ze swoich esejów tytuł *Odpowiedzialność jako los*²⁶. Wskazanie na responseryczność („odpowiadalność”) człowieka jako źródło odpowiedzialności to zasługa filozofii dialogu, przy czym najważniejsze jest tutaj odkrycie przejścia od „odpowiadania na...” do „odpowiadania za...”²⁷. Na czym ono polega w rzeczywistości szkolnej? „Odpowiadanie na” jest pasywne, nie angażuje moralnie. To raczej udzielenie informacji, bezosobowa transakcja. Zdarza się jednak, że pytający drugi człowiek – uczeń i jego bezbronność nakazują nauczycielowi zamienić odpowiadanie na pytanie w odpowiadanie za tę osobę, wzięcie odpowiedzialności za jej losy, za jej biedę²⁸. Negatywna odpowiedzialność, najczęściej występująca we współczesnym świecie, nazywana też przez Hansa Jonasa formalną²⁹, patrzy wstecz na jakieś zło, które przypisuje człowiekowi, obwinia go i pociąga do odpowiedzialności³⁰. Odpowiedzialność taka ustalana bywa w procesach sądowych, a uznany za winnego ponosi wynikającą z prawa karę. Odpowiedzialność pozytywna (treściowa, substancjalna), jak pisze Filek,

²² R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 73–74.

²³ *Ibidem*, s. 95.

²⁴ M. Buber, *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1992.

²⁵ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei: wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Znak, Kraków 1975, s. 160.

²⁶ V. Havel, *Sila bezsilnych i inne eseje*, Agora, Warszawa 2011.

²⁷ J. Filek, *op.cit.*

²⁸ Przez „biedę” rozumiem tutaj za Tischnerem „biedę świata”, w egzystencjalnym sensie. Zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Paris, Éditions du Dialogue 1990.

²⁹ H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności: etyka dla cywilizacji technologicznej*, Platan, Kraków 1996.

³⁰ J. Filek, *op.cit.*

patrzy w przyszłość i ukazuje człowiekowi zdane na niego dobro. Rodzące się tu poczucie odpowiedzialności nie ma już charakteru poczucia winy, lecz jest udzielającym mocy poczuciem własnego zdania, własnej godności i istotności³¹.

Poczucie odpowiedzialności jest w takim wypadku przyjęciem wyzwania, jakim staje się sprawowanie pieczy nad powierzonym dobrem, zobowiązaniem do czynów, które należy wykonać w przyszłości. Taką odpowiedzialność należy rozpatrywać w perspektywie moralnych konsekwencji zaniechania starań o dobro, oportunistycznych wyborów, w których kalkulacja doraźnego interesu bierze górę nad troską o przyszły los uczniów.

Zamiast konkluzji

I na koniec, choć może jest to jedno z najważniejszych zawartych w tym rozdziale przemyśleń: treści erudycyjne, same w sobie ponętne dla nauczyciela, czy szerzej dla organizującego proces edukacyjny, nie staną się etycznie zasadne, jeśli nie wpłyną na życie młodych ludzi. I nie chodzi tutaj o „obowiązek moralny”³², ale o autentyczną potrzebę czynienia dobra. Właśnie autentyzm należy przeciwstawić fasadowym działaniom, aby obraz szkoły nie stał się tym z opowieści Garetha Morgana, który wykorzystując metaforę „polowania na jelenia”, znakomicie uchwycił istotę pozorowanej zmiany, wprowadzanej nie tyle ze względu na głębokie przekonanie o jej słuszności, ile właśnie z powodu panującej mody lub presji otoczenia, chęci dołączenia do innych i ulokowania się w grupie tych szkół, które są „innowacyjne”:

Myśliwi wyruszają na polowanie do lasu, zabijają jelenia i niosą go do domu. Czy tak? No, niezupełnie. Niosą ciało zwierzęcia, ale istota żyjącego jelenia pozostaje w lesie. To samo zdarza się w przypadku wielu projektów doskonalenia organizacji. Menedżerowie idą zapolować na odpowiedni program lub koncepcję zmiany ich organizacji. Kiedy jednak stosują go „po powrocie do domu”, górę bierze codzienna rzeczywistość i wyniki często rozczarowują. Owszem, są trofea, jak zawieszane na ścianie certyfikaty, ale istota tego, co usiłowano osiągnąć za pomocą programów, jakoś przepada³³.

³¹ *Ibidem*, s. 12.

³² R. Rorty, *Etyka zasad i etyka wrażliwości*, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2.

³³ G. Morgan, *Wyobrażenia organizacyjna. Nowe sposoby postrzegania, organizowania i zarządzania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 204–205.

Bibliografia

- Arendt H., *Salon berliński i inne eseje*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.
- Bauman Z., *Europa – niedokończona przygoda*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- Buber M., *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1992.
- Buliga S.L., *Brâncuși filosofie, religiozitate și artă*, Semănătorul, 2009, http://www.samanatorul.ro/editura/2009/Sorin_Lory_Buliga-Brancusi_religiozitate_filosofie_arta.pdf (dostęp: 4.03.2015).
- Diefenbach T., *New public management in public sector organizations: The dark sides of managerialistic „Enlightenment”*, „Public Administration” 2009, t. 87, nr 4, s. 892–909.
- Eden D., *Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organizations*, „Leadership Quarterly” 1992, t. 3, nr 4, s. 271–305.
- Filek J., *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Znak, Kraków 2003.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa 2005.
- Godryń M., *Usłyszeć głos słonia*, Koncept, Sandomierz 2006.
- Hatch M.J., *Teoria organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Havel V., *Siła bezsilnych i inne eseje*, Agora, Warszawa 2011.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
- Inglis F., *Kultura*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.
- Jonas H., *Zasada odpowiedzialności: etyka dla cywilizacji technologicznej*, Platan, Kraków 1996.
- Kostera M., *The quest for the self-actualizing organization*, Liber, Copenhagen Business School Press, Malmo–Copenhagen 2005.
- Krzemińska A., *Erudyta zawsze modny*, „Polityka” 2015, nr 3 (2992).
- Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Morgan G., *Wyobrażenia organizacyjna. Nowe sposoby postrzegania, organizowania i zarządzania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Reynolds D., *Restraining Golem and harnessing Pygmalion in the classroom: A laboratory study of managerial expectations and task complexity*, [w:] *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, presented at the Academy of Management Annual Meeting Proceedings, Academy of Management 2007.
- Rorty R., *Etyka zasad i etyka wrażliwości*, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2.
- Schaeffler R., *Odpowiedzialna tymczasowość*, [w:] *Zawierzyć człowiekowi: księdzu Józefowi Tischnerowi na sześćdziesiąte urodziny*, red. Z. Brzeziński et al., Znak, Kraków 1991.
- Stróżewski W., *Istnienie i sens*, wyd. 2 popr., Znak, Kraków 2005.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, „Znak”, Kraków 1998.
- Tischner, J. *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Éditions du Dialogue, Paris 1990.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*, [w:] *Wobec wartości*, W drodze, Poznań 1982.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei: wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Znak, Kraków 1975.

Monika Kaczmarek-Śliwińska
Agnieszka Szczudlińska-Kanoś

Dyrektor szkoły jako lider w środowisku lokalnym

*Whenever we have in mind the discussion of a new movement in education,
it is especially necessary to take the broader, or social view.*

J. Dewey

Streszczenie

Współcześnie aby szkoła mogła sprostać wyzwaniom społeczności informacyjnych, powinna przede wszystkim rozwijać wśród uczniów umiejętności intelektualne, prospołeczne czy prawidłowego konstruowania wiedzy o otaczającym świecie, a także wykształcać potrzebę edukacji ustawicznej, trwającej przez całe życie. Realizacja powyższych celów będzie możliwa dzięki określonym działaniom, prowadzonym zarówno wewnątrz placówki, jak i poza nią – wspólnie ze środowiskiem lokalnym, a za ich wykonanie największą odpowiedzialność powinien przejąć dyrektor – lider społeczny.

Celem artykułu jest ukazanie nowej roli dyrektora szkoły między innymi jako inspiratora, motywatora, edukatora, lokalnego stratega, który do realizacji celów wykorzystuje potencjał ulokowany w środowisku. Właściwa współpraca z lokalną społecznością pozytywnie wpływa bowiem na sukcesy nie tylko uczniów czy szkoły, ale także całej związanej z nią społeczności oraz pomaga w realizacji koncepcji edukacji środowiskowej.

Słowa kluczowe: przywództwo edukacyjne, współpraca, środowisko lokalne

Wprowadzenie

Jak działać, aby szkoła odpowiadała na wyzwania współczesności? Czyli co zrobić, aby uczniowie uczyli się, a nie tylko przyswajali teoretyczną wiedzę? Aby szkoła nie była tylko i wyłącznie miejscem prowadzącym działalność dydaktyczno-wychowawczą? Nie zwalniać nauczycieli? Nie ograniczać im etatów? Nie zamykać placówek?

Podobne pytania i wiele innych zadają sobie dyrektorzy szkół z całej Polski. Pomimo iż niemożliwe jest udzielenie jednoznacznych i szablonowych odpowiedzi, to drogowskaz mogą stanowić wysiłki prowadzone w ostatnim czasie

w Gdańsku, którego władze podjęły się realizacji projektu „Od szkoły otwartej do szkoły lidera wspólnoty lokalnej”. Dziś projekt może być inspiracją nie tylko dla samorządowców, ale przede wszystkim dla dyrektorów szkół, którzy w jeszcze większym zakresie powinni wykorzystywać potencjał swoich lokalnych wspólnot.

Początkowo wspomniany projekt miał stanowić receptę na likwidację małych placówek czy redukcję zatrudnienia. Wstępnie zakładano, iż nauczyciele będą prowadzić dodatkowe zajęcia dla mieszkańców, co pozwoliłoby na uzupełnienie etatów. Pensje natomiast częściowo miały płynąć z innej puli, przeznaczonej przykładowo na politykę społeczną. Choć na etapie założeń dyrektorzy do planów ustosunkowywali się z ogromnym dystansem, obecnie z satysfakcją chwalą się swoimi osiągnięciami. I mimo że placówki prowadzą odmienne działania, indywidualnie dopasowane do potrzeb konkretnej szkoły i lokalnej społeczności, ich cechą uniwersalną jest to, że wszystkie skupiają szerokie kręgi ludzi wokół wspólnych wartości, wysiłków oraz celów¹.

Przedstawiony powyżej przykład potwierdza, że podejmowanie przez placówkę współpracy ze wspólnotą szkoły oraz licznymi podmiotami reprezentującymi zarówno sektor publiczny, prywatny, jak i pozarządowy jest drogą, która absolutnie pozytywnie wpływa na wielostronny rozwój i daje szansę szkołom na pełnienie ważnej społecznie funkcji w swoim środowisku. Wdrażanie strategii „otwartej szkoły” może być zatem antidotum na współcześnie pojawiające się coraz to nowsze wyzwania i problemy, nawet te o charakterze światowym.

Zauważalny w ostatnich latach bardzo intensywny postęp o charakterze społeczno-gospodarczym i technologicznym, a co za tym idzie, olbrzymie zmiany potrzeb społecznych spowodowały, iż podmioty działające we wszystkich sektorach gospodarki niejako zmuszone zostały do przekształceń. W naturalny sposób modyfikacjom uległa także definicja przywództwa oraz rola lidera. W biznesie nie jest on już, jak jeszcze kilka dekad temu, jedynie mistrzem zarządzającym czy kierującym zespołem, a w sferze społeczno-politycznej wyłącznie oficjalnym wodzem, wysłannikiem, delegatem wspólnoty, podejmującym decyzje odseparowane od potrzeb obywateli oraz bez ich partycypacji.

Anachroniczne już dziś pojmowanie przywództwa wynikało z tego, że początkowo zagadnieniem tym zajmowała się głównie politologia i socjologia. Często postrzegano je przez pryzmat zajmowanej pozycji, posiadania władzy i w zasadzie traktowano jako jeden z jej symptomów². Dominujące w teorii socjologiczne oraz politologiczne podejścia powodowały, iż zwykle przywódz-

¹ Zob. szerzej na ten temat: www.gdansk.pl (dostęp: 19.11.2014).

² Zob. szerzej: J.C. Rost, *Leadership for the twenty-first century*, Praeger Publishers, Westport 1993; J.M. Burns, *Władza przywódcza*, [w:] *Władza i społeczeństwo. Antologia tekstów z zakresu socjologii polityki*, red. J. Szczupaczyński, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1995, s. 261–272; *Idem*, *Leadership*, Harper and Row Publisher, New York 1978.

two rozumiano jako zdolność do wpływania na ludzi lub sprawowania władzy we wspólnotach społecznych³ czy też umiejętność narzucania własnej polityki⁴. Ważny podkreślenia jest fakt, że przywódca w powyższym ujęciu był raczej reprezentantem konkretnej grupy, społeczności, wspólnoty. Działania przez niego prowadzone miały natomiast tylko i wyłącznie charakter jednostronny, jednokierunkowy. Nie było więc nawet mowy o jakże dziś pożądanym przywództwie dystrybuowanym, o czym szerszej pisze Roman Dorczak w rozdziale *Przez Ateny czy Spartę – w poszukiwaniu właściwej drogi dla przywództwa edukacyjnego*.

Zmiany o odmiennym charakterze, również mentalnym, które zaszły w kolejnych dekadach, spowodowały, iż o przywództwie zaczęto mówić w znacznie szerszym kontekście niż dotychczas, odnosząc je do organizacji komercyjnych, a następnie do innych instytucji funkcjonujących w sferze publicznej i pozarządowej⁵. Pierwotnie definiowano je jako proces wpływu na ludzi; „przywództwo to każda czynność, która wpływa na postawę grupy”⁶, a wraz z upływem czasu odwoływano się do niego w każdym przypadku, kiedy jednostka próbowała oddziaływać na poglądy innych, aby osiągnąć własny, nie tylko zawodowy, ale także prywatny cel.

Rozkwit gospodarki opartej na rozwoju kapitału ludzkiego oraz wzrastające wymagania konsumentów, usługobiorców zarówno z sektora prywatnego, publicznego, jak i pozarządowego spowodowały, że to właśnie ludzie, w zdecydowanie większym stopniu niż organizacje czy osoby nimi zarządzające, zaczęli mieć decydujący głos w tworzeniu produktu i realizacji usługi⁷. Konieczne i nieuniknione stały się zmiany zasad leżących u podstaw prowadzenia działalności organizacji różnego typu, które dziś muszą już współtworzyć produkt, usługę, a nawet i wartości wraz z odbiorcami⁸. Przekształcenia zachowań organizacyjnych i ich adaptacja do zmian pociągnęły również za sobą modyfikacje w definiowaniu przywództwa, które zaczęto opisywać jako umiejętności wpływania na ludzi przez wyzwalanie ich siły i potencjału w celu umożliwienia im dążenia do

³ N. Abercrombie, S. Hill, B.S. Turner, *The penguin dictionary of sociology*, Penguin Books, London 1988, s. 135–136.

⁴ *The blackwell encyclopedia of political science*, red. V. Bogdanor, Blackwell, Oxford 1992, s. 321–323.

⁵ *Leadership: Succeeding in the private, public and not for profit sectors*, red. R.R. Sims, S.A. Quatro, M.E. Sharpe, Inc., New York 2005.

⁶ R. Morris, M. Seeman, *The Problem of leadership: An inter-disciplinary approach*, „American Journal of Sociology”, 1959, nr 56.

⁷ A. Szczudlińska-Kanoś, *Reprezentacja czy partycypacja? Rola współczesnego lidera społecznego*, [w:] *Lider społeczny XXI wieku*, red. A.K. Piasecki, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 99–109.

⁸ E. Gobillot, *Przywództwo przez integrację. Budowanie sprawnych organizacji dla ludzi, osiągnięcia efektywności i zysku*, Oficyna a WoltersKluwer business, Kraków 2008, s. 18–19.

większego dobra⁹. Przywództwo nabrało charakteru dwustronnego i w nowym kształcie zaczęło przenikać do innych dziedzin, również do edukacji¹⁰.

„Tradycyjna szkoła”, niejednokrotnie cechująca się jednokierunkowym przekazem informacji czy brakiem współpracy, przestała spełniać większość swoich funkcji i nie była w stanie sprostać nowym potrzebom. Pojawiające się nowe wyzwania o charakterze ponadnarodowym, do których w szczególności można zaliczyć: pogłębiające się w wielu krajach – także w Polsce – nierówności i marginalizacje społeczne, rosnące znaczenie technologii i przedsiębiorczości czy niemożność zapewnienia długotrwałego zatrudnienia, co pociąga za sobą konieczność wykształcenia umiejętności dostosowywania się do nowych warunków, przekwalifikowania, niejako wymusiły potrzebę zmian w systemach edukacyjnych, w tym przywództwa edukacyjnego¹¹. Nieodzowne stało się, aby ideał raczej autorytarnego kierownika placówki oświatowej, funkcjonującego w Polsce jeszcze kilkanaście lat temu, zaczął ustępować koncepcji przywódcy wrażliwego, zorientowanego zmianowo, nastawionego na komunikację, szeroką współpracę oraz kooperację. O teoretycznych oraz praktycznych korzyściach płynących ze współpracy oraz dzielenia się przywództwem w sferze edukacji obszerniej pisze Danuta Elsner w rozdziale *Od „ja tu rządzą” do „zróbmy to razem”. O dzieleniu się przywództwem*.

Nowoczesne przywództwo edukacyjne – *inside and out*

Pomimo że pojęcie przywództwa edukacyjnego jest niezwykle trudne do zdefiniowania, to w literaturze istnieje już wiele definicji, zarówno tych szczegółowych, jak i bardziej ogólnych¹². Trudności w definiowaniu wynikają z kilku powodów, związanych przede wszystkim z kłopotami w opisywaniu przywództwa jako takiego. Po pierwsze, przywództwo odnosi się do wielu dziedzin i dyscyplin nauki, między innymi do politologii, psychologii, socjologii czy nauk o za-

⁹ K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, PWN, Warszawa 2007, s. XIV–XV.

¹⁰ Ch. Bowring-Carr, B. Davies, L. Ellison, *School leadership in the 21st century: Developing a strategic approach*, Routledge Falmer, Oxon 2005.

¹¹ T. Davies, D. Martin, *Przywództwo i zarządzanie w edukacji wobec globalnych przemian*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 31, 32.

¹² Zob. np. *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010; G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

rządaniu. Po drugie, niezwykle często o przywództwie mówi się w kontekście biznesowym, a wszelkie próby jego „przenoszenia w czystej postaci”, bez odpowiedniej adaptacji konkretnych, wybranych elementów, na inny grunt prowadzą do merytorycznego nieładu i tym samym pogłębiania braku porozumienia co do istoty zagadnienia.

Można zauważyć, że definicje przywództwa edukacyjnego, choć są często bardzo odmienne, niejednokrotnie w mniejszym lub większym stopniu pokrywają się z przekazem przedstawionym w dokumencie *Educational leadership policy standards: ISLLC 2008*, w którym wyartykułowano standardy mające na celu wzmacnianie przywództwa w szkołach. Według nich dyrektor-lider, chcąc pozytywnie wpływać na sukcesy uczniów, powinien:

- przedstawić własną wizję kształcenia,
- rozwijać kulturę szkoły i programy przyczyniające się zarówno do rozwoju uczniów, jak i pracowników,
- zapewniać skuteczne zarządzanie w placówce oraz środki niezbędne do stworzenia odpowiedniego do nauki środowiska,
- rozumieć kontekst prawny i działać w zgodzie z zasadami etyki,
- współpracować z innymi podmiotami znajdującymi się w otoczeniu szkoły, mobilizować społeczności do działania oraz w możliwie jak największym stopniu również odpowiadać na potrzeby wspólnoty¹³.

O ile dyskutować można nad zasadnością tworzenia dokumentów o takim charakterze, o tyle w przedstawionym powyżej przypadku widać, iż standardy te są bardzo szerokie i absolutnie nie zawężają (nawet w teoretycznym kontekście) pola działania dyrektora-lidera. Przeciwnie, można nawet pokusić się o stwierdzenie, iż w pewnym sensie go ukierunkowują. Pozytywnym aspektem jest to, że standardy te dotyczą działań, które powinny być prowadzone przez dyrektora zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz placówki. Działania, jakie powinien on realizować, można ułożyć w trzech obszarach: w środowisku lokalnym, na styku środowisko lokalne–ja-lider oraz ja-lider (tabela 1).

Przywództwo edukacyjne jest zagadnieniem bardzo obszernym¹⁴, gdy jednak analizuje się je z punktu widzenia środowiska lokalnego¹⁵, wtedy widać, że pod-

¹³ Council of Chief State School Officers, *Educational leadership policy standards: ISLLC 2008 as adopted by the national policy board for educational administration on December 12, 2007*, Washington 2007.

¹⁴ Zob. np. *Effective school leadership: Responding to change*, red. J. MacBeath, Sage Publications, London, California, New Delhi 2002.

¹⁵ W niniejszym opracowaniu za społeczność lokalną uznano ludność niezwiązaną głębszymi więziami, zamieszkującą teren gminy lub obszar mniejszy – osiedle, sołectwo. Wspólnotą określono natomiast ludność, którą łączą więzi wytworzone w procesie umożliwiającym osiągnięcie poczucia wspólnych wartości, symboli, tradycji, przy jednoczesnej świadomości odrębności i chęci współdziałania.

Tabela 1. Obszary działania i zadania dyrektora jako przywódcy we wspólnotach lokalnych

Środowisko lokalne	Środowisko lokalne - ja-lider	Ja-lider
• diagnoza środowiska lokalnego, • zdefiniowanie potrzeb podmiotów wchodzących w skład wspólnoty szkolnej, • tworzenie wizji zmiany w edukacji, zmiany w szkole, • inspirowanie, motywowanie, angażowanie podmiotów należących do bliższego i dalszego otoczenia szkoły, • edukowanie i informowanie wspólnoty	• budowanie relacji oraz współpracy: – wewnątrz z uczniami, rodzicami/opiekunami nauczycielami, innymi pracownikami szkoły, – na zewnątrz szkoły z otoczeniem zewnętrznym bliższym (np. samorząd terytorialny, podmioty prywatne, media lokalne), – na zewnątrz szkoły z otoczeniem zewnętrznym dalszym (np. MEN, ORE)	• uświadomienie: – własnych wartości, celów, – własnej roli jako przywódcy edukacyjnego, – funkcjonowania w zmiennym otoczeniu, – odpowiedzialności za wprowadzane w szkole zmiany, – możliwych konfliktów, – konieczności samorozwoju i uczenia się przez całe życie

Źródło: opracowanie własne.

stawę stanowi szeroko rozumiana współpraca. Przywództwo edukacyjne powinno polegać na współdziałaniu i stałej komunikacji z podmiotami zaliczanymi do bliższego lub dalszego otoczenia szkoły oraz na maksymalnym wykorzystywaniu możliwości, postaw, zachowań i wartości członków szkolnej wspólnoty. Pożądane jest przywództwo, w którym podejmuje się działania, kreuje sytuacje determinujące inicjatywy, uprawnia ludzi do działania. Nowoczesne przywództwo edukacyjne nie jest już tylko reprezentacją – działalnością opartą na jednostronnym przekazie. Koncepcja przywództwa edukacyjnego zakłada, że dyrektor-lider ma być edukatorem, informatorem, animatorem, sponsorem innowacji, strategiem, a nie wyłącznie kierownikiem placówki. Podejmowane decyzje powinny być implikacją partnerskiego konsensusu, a nie rezultatem władczej, wyłącznie formalnej pozycji dyrektora. Najważniejsza jest zatem społeczna partycypacja, której na szczęście nie brakuje w wielu polskich szkołach.

O przywództwie edukacyjnym można zatem mówić, kiedy za sprawą dyrektorów-liderów podmioty wchodzące w skład wspólnoty szkolnej zabiegają o cele, oparte na takich samych wspólnych wartościach, dla których ważny jest dialog, partycypacja i służenie innym. Nowoczesne przywództwo edukacyjne polega zatem na dostrzeganiu i realizowaniu wspólnych zamierzeń, planów, zamysłów, na realizacji potencjału tkwiącego w innych ludziach, instytucjach, w całych wspólnotach, a przede wszystkim na użyciu wpływu, bez sięgania po środki przymusu¹⁶.

¹⁶ Por. G.A. Yukl, *Leadership in organization*, Prentice-Hall, New York 2012, s. 5–7.

Można zatem przyjąć, iż przywództwo edukacyjne jest procesem wpływania na innych członków społeczności lokalnej w celu osiągnięcia zgodnych celów¹⁷. W nowoczesnym rozumieniu bowiem cele pochodzą nie tylko od dyrektora-lidera, ale są wypadkową jego dążeń i całej wspólnoty szkoły, do której należy zaliczyć podmioty zarówno z otoczenia wewnętrznego (między innymi uczniów, rodziców/opiekunów, grono pedagogiczne, pracowników administracyjnych szkoły), jak i bliższego zewnętrznego (samorząd terytorialny, podmioty prywatne, NGO-sy, instytucje publiczne i inne placówki oświatowe – w tym uczelnie wyższe, media)¹⁸. Wartością dodaną z pewnością będzie współpraca wykraczająca poza ramy formalnoprawne, czyli taka, która nie jest jedynie mniej lub bardziej przykrym obowiązkiem, ale taka, z której z zadowoleniem i satysfakcją czerpią wszystkie strony. Barbara J. Hopkins oraz Frederick C. Wendel wskazali trzy strategie, które ich zdaniem są konieczne do prowadzenia skutecznego partnerstwa. Co prawda dotyczyły one kooperacji szkoły z sektorem prywatnym, ale jak najbardziej celowe jest ich odniesienie do pozostałych podmiotów. Po pierwsze, zwrócono uwagę na konieczność ułożenia odpowiedniego, ambitnego, ale realnego planu prowadzenia współpracy. Po drugie, niezbędne okazały się właściwa komunikacja oraz rzeczowe, zgodne z zasadami etyki¹⁹ wspólne rozwiązywanie problemów. Zdaniem badaczy partnerzy powinni raczej w równym stopniu wpływać na podejmowanie konkretnych decyzji ich dotyczących. Po trzecie, wskazano na prowadzenie procesu ewaluacji²⁰ ukierunkowanego właśnie na efektywną oraz ciągle umacniającą się współpracę²¹.

Dyrektor-lider musi także zdawać sobie sprawę, iż szkoła nie może tylko czerpać ze środowiska lokalnego. Konieczna jest równowaga, a zatem i społeczności powinny otrzymywać pewne szeroko rozumiane „profity”²² o charakterze materialnym (na przykład użyczanie pomieszczeń) i niematerialnym (na przykład wiedzę, informację dzięki organizowaniu spotkań, różnego rodzaju prelekcji,

¹⁷ Por. J.A. Alston, *Multi-leadership in urban schools: Shifting paradigms for administration and supervision in the new millennium*, University Press of America, New York 2002, s. 2; P.G. Northouse, *Leadership: Theory and practice*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks 2013, s. 5.

¹⁸ Zob. R. Dorczak, *Analiza wyników ewaluacji dla wymagania „Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju”, [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 174–186, <http://www.npseo.pl/data/documents/4/321/321.pdf>.

¹⁹ Zob. S.J. Maxcy, *Ethical school leadership*, R&L Education, USA 2002.

²⁰ Zob. *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, <http://www.npseo.pl/data/documents/4/306/306.pdf>.

²¹ B. Hopkins, F. Wendel, *Creating school – community – business partnerships*, Phi Delta Kappan Educational Foundation, Bloomington, IN 1997.

²² Zob. K. Hernik, *From interaction to the partnership: Cooperation of schools with the community*, INTED2012 Proceedings, Valencia 2012, s. 860–868.

warsztatów itd., którymi wspólnoty będą zainteresowane)²³. Ciekawe przedsięwzięcie to organizowanie niepopularnego jeszcze w Polsce tak zwanego *service learning partnerships*²⁴, które w bardzo dużym uproszczeniu polega na kierowaniu uczniów do prac mających na celu pomoc zarówno indywidualnym osobom, jak i instytucjom przynależącym do wspólnoty. Wsparcie takie może między innymi polegać na: pomocy rodzicom w opiece nad niepełnosprawnymi dziećmi, asyście w lokalnych szpitalach czy porządkowaniu publicznych zieleńców. Alice L. Halsed i Joan C. Schine uważają, iż *service learning* pozytywnie wpływa na budowanie sąsiedzkiej współpracy, tworzy i kształtuje aktywne społeczności oraz „ożywia tradycyjne klasy”²⁵. Za swój wkład w rozwój społeczności poza satysfakcją oraz praktyczną wiedzą uczniowie otrzymują dokumenty potwierdzające uczestnictwo w konkretnych przedsięwzięciach, co jest cenione przez przyszłych pracodawców. W tym miejscu należy jednak podkreślić, iż wykorzystywanie doświadczenia w zdobywaniu i weryfikowaniu wiedzy pojawiło się już dziesiątki lat wcześniej. Na przełomie XIX i XX wieku John Dewey stworzył bowiem koncepcję „szkoły pracy”, której podstawę stanowiła realizacja hasła „uczenie się przez działanie”. Jednym z głównych celów szkoły było pobudzanie oraz rozwijanie wrodzonych zdolności dzieci, zainteresowań oraz wzbogacanie ich doświadczeń. Koncentrowano się na aktywności praktycznej i manualnej, istotna była samodzielna praca, która przy okazji umożliwiała zdobywanie wiedzy²⁶.

Dyrektor jako lider zorientowany zewnątrznie

Nowoczesne przywództwo edukacyjne stawia coraz większe wyzwania przed dyrektorami szkół. Sprawne przewodzenie placówką edukacyjną wymaga oczywiście posiadania pewnych określonych cech osobowościowych, kompetencji,

²³ Zob. J.I. Kołodziejczyk, *School cooperation with the local environment for mutual development*, INTED2012 Proceedings, Valencia 2012, s. 3936–3944.

²⁴ Zob. M.G. Sanders, *Community involvement in schools: From concept to practice*, Johnsons Hopkins University, „Education and Urban Society” 2008, t. 35, nr 2, s. 169–170; *Idem*, *Building school-community partnerships: Collaboration for student success*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA 2005; M. Sanders, A. Harvey, *Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration*, „Teachers College Record” 2002, t. 104, nr 7, s. 1345–1368, <http://education.byu.edu/sites/default/shared/documents/ellsymposium/documents/Mavis%20Sanders%20Beyond%20the%20School%20Walls%20A%20Case%20Study%20of%20Principal%20Leadership%20for%20School-Community%20Collaboration.pdf> (dostęp: 25.09.2014).

²⁵ A.L. Halsed, J.C. Schine, *Service learning: The promise and the risk*, „New England Journal of Public Policy” 1994, t. 10, nr 1, s. 251–257, <http://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1527&context=nejpp> (dostęp: 26.09.2014).

²⁶ Zob. K. Camp Mayhew, A. Camp Edwards, *The Dewey school: The laboratory of the University of Chicago 1896–1903*, University of Chicago, Chicago 2009.

ale również odmiennego niż jeszcze kilkanaście lat wcześniej „ukierunkowania”. Po pierwsze, dyrektor-lider powinien być zorientowany na wszelkiego rodzaju zmiany i zdawać sobie sprawę, iż funkcjonuje w bardzo niestabilnym otoczeniu. Brak stabilizacji uwidacznia się nie tylko w otoczeniu ekonomicznym, politycznym, technologicznym (zob. A. Szczudlińska-Kanoś, M. Kaczmarek-Śliwińska, *Dyrektor szkoły jako lider w zmieniającej się przestrzeni mediów*), ale co bardzo ważne w edukacji – także w prawnym czy w społecznym (zob. A. Jeżowski, *Szkoła w prawie czy w anarchii*).

Dzisiaj dyrektor-lider odpowiedzialny jest za tworzenie i realizację pewnej wizji, która umożliwia trwanie i rozwijanie się szkoły w zmieniającym się otoczeniu. Bardzo ważne jest zatem uświadomienie dyrektorom, że we wspólnotach lokalnych pełnią funkcję lokalnego polityka społecznego, lidera społecznego, „stratega” oraz że to właśnie ich wizja, misja wyrażona przez umiejętnie prowadzone działania powinna zachęcać do współpracy wszystkie podmioty funkcjonujące w bliższym otoczeniu szkoły/placówki.

Współcześnie w swojej działalności dyrektor spotyka się jeszcze z dodatkową trudnością, wynikającą między innymi z rozwoju kapitału ludzkiego. Ludzie, którzy przynależą do wspólnoty szkolnej, niejednokrotnie są specjalistami z różnych dziedzin. Z jednej strony jest to bardzo korzystne, osoby te bowiem do zmiany szkolnej rzeczywistości niejednokrotnie potrzebują wyłącznie pewnego rodzaju bodźca, impulsu, który uwolni w nich potencjał i siłę do walki o zmiany, z drugiej natomiast lider edukacyjny może spotkać się z oporem w środowisku. Celowe jest wówczas przejście na „wyższy poziom przywództwa edukacyjnego” i przyjęcie roli „superlidera”. Pojęcie niniejsze w odniesieniu do organizacji komercyjnych wprowadzili Charles C. Manz i Henry P. Sims, twierdząc, że wpływ superlidera jest niezbędny, a zarazem trudny do zauważenia²⁷. Superlider bowiem inspiruje, zachęca i motywuje, a jednocześnie jest nieobecny. Podobne podejście do powyższego prezentuje Peter M. Senge, który w swoich rozważaniach nad organizacją uczącą za prawdziwego „wielkiego przywódcę” uznaje takiego, którego ludzie mówią: „sami to zrobiliśmy”²⁸. Dojście do takiego etapu w przywództwie przez dyrektorów szkół jest niezwykle pożądane, choć zapewne jeszcze odległe w realizacji. Przywódcy, którzy choćby częściowo praktykują ten styl, odnajdują satysfakcję nie tylko w delegowaniu innym zadań, władzy, ale także w tworzeniu placówek oświatowych zdolnych do osiągnięcia doskonałych wyników, na których naprawdę zależy zarówno uczniom, ich opiekunom, nauczycielom, jak i ludziom, instytucjom, funkcjonującym w środowisku lokalnym. Sku-

²⁷ Ch.C. Manz, H.P. Sims, *The new super leadership: Leading others to lead themselves*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco 2001, s. 127–136.

²⁸ P.M. Senge, *Pięta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012, s. 344–369.

teczny przywódca edukacyjny to przede wszystkim taki, który potrafi wspierać naukę uczniów, pracowników, znajdować razem ze wspólnotą szkoły pewną wizję, opartą na określonych wartościach, skłaniać ich do poszukiwań i wyborów.

Współcześnie podstawę do tworzenia wspólnej wizji społeczności szkolnej, środków i metod, jakimi do tej wizji będzie się dochodzić, stanowi odpowiednia komunikacja. Dyrektorowi przyszłości do wypełniania doniosłej roli nie wystarczają już wymagane przez ustawy kwalifikacje, kursy czy szkolenia, które zdaniem Maxa DePreego są charakterystyczne dla podrzędnych pracowników. Według niego przywództwo to nie jest zawód, a wiara, stan serca, sztuka, zbiór właściwych działań podjętych w wyniku jasnych i głębokich przemyśleń²⁹. Istotne jest zatem nabywanie przez dyrektorów lub kandydatów na dyrektorów właściwych nowych kompetencji, które ułatwią „zarażanie” wspólnot chęcią uprawiania niniejszej sztuki.

Przewodzenie placówką „zorientowaną zewnętrznie” wymaga od dyrektora-lidera posiadania pewnych cech osobowościowych. Pomijając dyskusję, w jakim stopniu są one wrodzone, a w jakim stopniu mogą stanowić wynik edukacji, niewątpliwie pożądane są elastyczność, autentyczność, optymizm i samoświadomość własnego rozwoju. Lider edukacyjny przyszłości okazuje się przede wszystkim szczery wobec siebie i innych oraz oddany wartościom. Oczekiwana dziś charyzma, siła to nie dążenie do sławy, chwalenie się dokonaniem, ale umiejętność odszukiwania swoich autentycznych, wewnętrznych przekonań oraz zarażania nimi innych. W literaturze przedmiotu można odnaleźć odmienne przekonania i opinie na temat cech liderów oraz ich wpływu na sukces. Niewątpliwie jednak przywódca edukacyjny powinien się charakteryzować pewnością siebie i własnych przekonań, uczciwością, ambicją czy inicjatywą. Skuteczny dyrektor-lider, aby realizować cele w środowisku lokalnym, powinien umieć: słuchać, inspirować, organizować, budować relacje oraz wzmacniać te pozytywne inicjatywy³⁰.

Zakończenie

Współczesny przywódca edukacyjny nie może być autorytarnym, skupionym na sobie, niedopuszczającym do głosu członków wspólnoty szkolnej kierownikiem, jednoosobowo zarządzającym zespołem. Istotę współczesnego przywództwa edukacyjnego stanowią autentyczność i szczerść, zdolność do zarażania optymizmem, wizją, chęcią zmiany na lepsze. Efektywni dyrektorzy-liderzy mają też

²⁹ „*Leadership is an art, something to be learned over time, not simply by reading books*”. Zob. M. DePree, *Leadership is an art*, Random House, New York 2004, s. 148.

³⁰ A. Szczudlińska-Kanoś, *Reprezentacja czy partycypacja?...*, s. 99–109.

odwagę marzyć i sięgać nawet po najmniej realne cele. Wykraczają poza schematy i stawiają na nowatorskie rozwiązania. Prawdziwy przywódca edukacyjny docenia i szanuje uczniów oraz wszystkie osoby będące partnerami szkoły, ufa im oraz daje swobodę działania. Zauważa, że wspólnotę szkoły tworzy cała społeczność lokalna, a jej pozytywne nastawienie i chęć do zmiany na lepsze korzystnie wpływają na wspólne dobro, a co najważniejsze – rozwój uczniów.

Niniejsze opracowanie pokazuje, że jednokierunkowe rządzenie szkołą już straciło i nadal będzie tracić na sile i znaczeniu, a doskonałym tego potwierdzeniem jest realizowany w Gdańsku projekt „Od szkoły otwartej do szkoły lidera wspólnoty lokalnej”. Dziś ważna jest realizacja wspólnej misji społecznej, a konkurowanie o zwierzchnictwo czy dążenie do dominacji jawi się jako błędne, zgubne i prowadzi wyłącznie do pozyskania przewagi formalnej – można być dyrektorem, a nie być przywódcą edukacyjnym. Wyzwaniem dla dyrektora-lidera XXI wieku jest przywództwo mądre, dyskretne, czasami nawet zakulisowe, a przede wszystkim partycypacyjne i oparte na szerokiej współpracy. Partycypacja ta powinna polegać na wyważonym, w pewnym sensie nawet kontrolowanym dopuszczeniu do procesu decyzyjnego uczniów, rodziców, opiekunów, nauczycieli oraz innych pracowników szkoły. Współpraca natomiast powinna obejmować kooperację z podmiotami ze wszystkich sektorów gospodarki, w szczególności z samorządem terytorialnym, podmiotami prywatnymi, innymi placówkami oświatowymi oraz podmiotami publicznymi.

Nabycie przez dyrektorów nowych kompetencji, które pomogłyby w realizacji celów przywódcy edukacyjnego, między innymi zdobycie umiejętności tworzenia polityki wsparcia dla procesów demokratyzacji szkoły, współpracy międzysektorowej, włączania rodziców oraz całych wspólnot lokalnych w codzienne funkcjonowanie szkoły czy budowania wizerunku szkoły, wymaga stworzenia odpowiedniej przestrzeni potrzebnej do wspierania rozwoju zawodowego dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych. Właściwe jest zatem opracowywanie oraz wdrażanie nowych rozwiązań systemowych mających na celu wzmacnianie systemu zarządzania oświatą.

Refleksja nad rolą lidera społecznego we wspólnotach lokalnych pozwoli spojrzeć dyrektorom na swoją funkcję z nieco innej, szerszej perspektywy. Współcześnie bowiem, chcąc sprostać stawianym wyzwaniom, wysokim wymaganiom oraz wykorzystać potencjał ulokowany w różnych sferach życia ekonomicznego, społecznego, politycznego, kulturowego itd., każda instytucja – także, a może przede wszystkim szkoła musi posiadać dobrych liderów. Obecnie nie wystarcza już nawet samo pobudzanie klimatu stymulującego kreatywność współpracowników, co dzieje się w przypadku dyrektora – menedżera/kierownika. Dziś dyrektor jako lider we wspólnotach nie może być jedynie reprezentantem czy administratorem szkoły. Ma dodatkowo wyznaczać aksjologicznie zdeterminowane cele aktywności grup mniej lub bardziej związanych ze szkołą. Wymaga to

ogromnej wyobraźni oraz umiejętności przekraczania barier dotychczasowego myślenia. Współczesny dyrektor-lider społeczny to przede wszystkim pomysłodawca, strateg, inspirator, motywator.

Bibliografia

- Abercrombie N., Hill S., Turner B.S., *The penguin dictionary of sociology*, Penguin Books, London 1988.
- Alston J.A., *Multi-leadership in urban schools: Shifting paradigms for administration and supervision in the new millennium*, University Press of America, New York 2002.
- Blanchard K., *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, PWN, Warszawa 2007.
- Bowring-Carr Ch., Davies B., Ellison L., *School leadership in the 21st century: Developing a strategic approach*, Routledge Falmer, Oxon 2005.
- Burns J.M., *Władza przywódcza*, [w:] *Władza i społeczeństwo. Antologia tekstów z zakresu socjologii polityki*, red. J. Szczupaczyński, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1995.
- Burns J.M., *Leadership*, Harper and Row Publisher, New York 1978.
- Camp Mayhew K., Camp Edwards A., *The Dewey school: The laboratory of the University of Chicago 1896–1903*, University of Chicago, Chicago 2009.
- Council of Chief State School Officers, *Educational leadership policy standards: ISLLC 2008 as adopted by the national policy board for educational administration on December 12, 2007*, Washington 2007.
- Davies T., Martin D., *Przywództwo i zarządzanie w edukacji wobec globalnych przemian*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Kraków 2014.
- DePree M., *Leadership is an art*, Random House, New York 2004.
- Dewey J., *The school and society*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1915, <https://archive.org/details/schoolsociety00dewerich> (dostęp: 26.09.2014).
- Dorczak R., *Analiza wyników ewaluacji dla wymagania „Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju”*, [w:] *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, red. G. Mazurkiewicz, A. Goćłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, <http://www.npseo.pl/data/documents/4/321/321.pdf>.
- Effective school leadership: Responding to change*, red. J. MacBeath, Sage Publications, London, California, New Delhi 2002.
- Gobillot E., *Przywództwo przez integrację. Budowanie sprawnych organizacji dla ludzi, osiągnięcia efektywności i zysku*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Kraków 2008.
- Halsed A.L., Schine J.C., *Service learning: The promise and the risk*, „New England Journal of Public Policy” 1994, t. 10, nr 1, <http://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1527&context=nejpp> (dostęp: 26.09.2014).

- Hernik K., *From interaction to the partnership: Cooperation of schools with the community*, INTED2012 Proceedings, Valencia 2012.
- Hopkins B., Wendel F., *Creating school – community – business partnerships*, Phi Delta Kappan Educational Foundation, Bloomington, IN 1997.
- Kołodziejczyk J.I., *School cooperation with the local environment for mutual development*, INTED2012 Proceedings, Valencia 2012.
- Leadership: Succeeding in the private, public and not for profit sectors*, red. R.R. Sims, S.A. Quatro, M.E. Sharpe, Inc., New York 2005.
- Manz Ch.C., Sims H.P., *The new super leadership: Leading others to lead themselves*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco 2001.
- Maxcy S.J., *Ethical school leadership*, R&L Education, USA 2002.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Morris R., Seeman M., *The problem of leadership: An inter-disciplinary approach*, „American Journal of Sociology” 1959, nr 56.
- Northouse P.G., *Leadership: Theory and practice*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks 2013.
- Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, <http://www.npseo.pl/data/documents/4/306/306.pdf>
- Rost J.C., *Leadership for the twenty-first century*, Praeger Publishers, Westport 1993.
- Sanders M.G., *Building school-community partnerships: Collaboration for student success*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA 2005.
- Sanders M.G., *Community involvement in schools: From concept to practice*, Johnsons Hopkins University, „Education and Urban Society” 2003, t. 35, nr 2, s. 169–170.
- Sanders M.G., Harvey A., *Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration*, „Teachers College Record” 2002, t. 104, nr 7, <http://education.byu.edu/sites/default/shared/documents/ellsymposium/documents/Mavis%20Sanders%20Beyond%20the%20School%20Walls%20A%20Case%20Study%20of%20Principal%20Leadership%20for%20School-Community%20Collaboration.pdf> (dostęp: 25.09.2014).
- Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012.
- Szczudlińska-Kanoś A., *Reprezentacja czy partycypacja? Rola współczesnego lidera społecznego*, [w:] *Lider społeczny XXI wieku*, red. A.K. Piasecki, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- The Blackwell encyclopedia of political science*, red. V. Bogdanor, Blackwell, Oxford 1992.
- www.gdansk.pl (dostęp: 19.11.2014).
- Yukl G.A., *Leadership in organization*, Prentice-Hall, New York 2012.

Joanna Madalińska-Michalak

Jakub Kołodziejczyk

Przywództwo i zarządzanie w szkole: w poszukiwaniu równowagi

Streszczenie

W niniejszym rozdziale prezentowane są badania poświęcone analizie sposobów rozumienia przez dyrektorów szkół terminów przywództwo i zarządzanie oraz relacji między nimi. Uzyskane wyniki badań pokazują, że dyrektorzy szkół w bardzo zróżnicowany sposób opisują analizowane pojęcia i powiązania między nimi. Omawiane tutaj badania są przyczynkiem do dyskusji wokół pojęć przywództwo i zarządzanie w kontekście szkoły jako miejsca, w którym powinno się oferować edukację na możliwie najwyższym poziomie.

Słowa kluczowe: przywództwo, zarządzanie, szkoła, dyrektor szkoły, rola kierownicza dyrektora szkoły

Wprowadzenie

Dyskusje nad określeniem roli dyrektora szkoły i różne konceptualizacje tej roli (na przykład menedżer czy pierwszy nauczyciel) obecne są w polskim piśmiennictwie poświęconym myśli organizacyjnej w oświacie już od kilku wieków. Na przykład działacze Komisji Edukacji Narodowej – Samuel Linde i Józef Lipiński – krytycznie odnosili się do ówczesnej sytuacji i roli, jaką zaczęli pełnić dyrektorzy, podkreślając, iż „rektorzy przestali być nauczycielami, byli tylko rządcami gospodarczymi i kasjerami, a że ekonomia podpada prawnym rygorom, stawali się z czasem prawnikami”¹. Cytat ten wydaje się aktualny także obecnie i mógłby być przyczynkiem do rozważań nad oczekiwaniami wobec organizacyjnej i społecznej roli osób kierujących szkołą oraz warunkami tworzonymi przez systemy oświaty.

¹ Zob. S.B. Linde, J. Lipiński, *Uwagi nad ustawami dawnej Komisji Edukacyjnej*, cyt. za: W. Kobyliński, *Polska myśl organizacyjna w oświacie*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 61.

We współczesnym świecie, jak zauważają Tony Bush, Les Bell i David Middlewood, używanie różnych terminów do opisu roli dyrektora (administrowanie, zarządzanie, przywództwo) jest konsekwencją fundamentalnych zmian, jakie nastąpiły w minionych kilku dekadach w sposobie rozumienia odpowiedzialności dyrektora szkoły² oraz znaczeniu, jakie zaczęto przypisywać przywództwu i zarządzaniu w kierowaniu szkołą dla stworzenia warunków do rozwoju szkoły i uczenia się uczniów. Dlatego też, aby nie wprowadzać „rywalizacji” między przywództwem i zarządzaniem, potrzebne jest określenie najważniejszych elementów obu procesów i wzajemnych relacji między nimi, co może mieć duże znaczenie dla praktyki.

W niniejszym rozdziale zanim wskażemy na konieczność poszukiwania równowagi między przywództwem i zarządzaniem, przedstawimy wybrane wyniki badań nad rozumieniem przez dyrektorów szkół terminów przywództwo i zarządzanie oraz relacji między nimi.

Przywództwo i zarządzanie w opiniach dyrektorów szkół

Różnice w sposobie rozumienia pojęć zarządzanie i przywództwo uwidaczniają się nie tylko w pracach naukowych poświęconych analizie tych pojęć i relacji między nimi, ale także wśród praktyków zajmujących się kierowaniem organizacjami, w tym wśród dyrektorów szkół i placówek oświatowych w Polsce.

Podczas badań przeprowadzonych w 2013 roku w ramach projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek” poproszono 170 dyrektorów, w trakcie wywiadów indywidualnych, o zdefiniowanie terminów „przywództwo” i „zarządzanie” oraz określenie relacji między nimi³.

Badania pokazały, że zarządzanie opisywane jest przez dyrektorów szkół jako tworzenie warunków do codziennej pracy, dzięki której osiągnąć mogą być cele szkoły. Polega ono na podejmowaniu trzech rodzajów działań zawartych w klasycznie ujmowanych funkcjach zarządzania: planowaniu, organizowaniu i motywowaniu⁴. Definiując zarządzanie, uczestniczący w badaniu dyrektorzy osa-

² *The principles of educational leadership & management*, red. T. Bush, L. Bell, D. Middlewood, Sage Publications, London 2010.

³ J. Kołodziejczyk, *Leadership and management in the definitions of school heads*, „Athens Journal of Education” 2015, t. 2, nr 2, s. 123–135.

⁴ Por. R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, przeł. M. Rusiński, konsultacja nauk. B. Gliński, red. I. Różańska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

dzają je w kontekście regulacji prawnych. Podkreślają, że realizowanie funkcji kierowniczych musi być zgodne z aktualnymi przepisami.

Wśród analizowanych wypowiedzi dyrektorów na temat terminu przywództwo jego rdzeń stanowią dwa elementy. Pierwszy związany jest postrzeganiem przywódcy jako osoby, która ma wizję szkoły, projektującej jej przyszłość i w ten sposób wyznaczającej jej kierunek działania. Drugi to chęć podejmowania działań, aby wprowadzać w życie posiadaną wizję. Różnie badani określają to, w jaki sposób przywódca powinien angażować pracowników do realizacji wizji szkoły. Według jednych główną rolę odgrywa przekonanie pracowników, aby zaakceptowali ją jako własną, dostrzegli w niej swój interes. Inni kładą nacisk na wpływanie na pracowników przez własne zaangażowanie przywódcy w realizację wyznaczonych celów, dawanie przykładu lub podkreślają znaczenie autorytetu wynikającego z charyzmy przywódcy bądź zaufania do niego.

Kolejną kwestią, do której mieli się odnieść uczestniczący w badaniu dyrektorzy, było określenie wzajemnych relacji i podobieństw lub różnic między przywództwem a zarządzaniem. Badania pokazały, że analizowane zjawiska są ujmowane przez uczestników badań z różnych perspektyw. Uczestnicy wskazywali różnice dotyczące cech osobowości, umiejętności, rodzajów wykonywanych zadań, relacji i procesów społecznych, a także wzajemnych powiązań między przywództwem a zarządzaniem. Do najważniejszych należały:

- uwzględnianie różnic między przywództwem a zarządzaniem i jednocześnie wzajemne powiązanie przywództwa i zarządzania czy wręcz wynikanie jednego z drugiego. Związek między analizowanymi terminami przebiega w obu możliwych kierunkach: (a) przywództwo jest konieczne, aby zaistniało dobre zarządzanie, (b) właściwie prowadzone zarządzanie jest niezbędne, aby mogło zrodzić się przywództwo,
- zacierane są granice między przywództwem a zarządzaniem, co prowadzi do utożsamienia tych terminów, traktowania ich jako synonimów – w tym przypadku zadania przywódcze i zadania związane z zarządzaniem ujmuje się jako tożsame,
- uwzględnianie różnic między przywództwem i zarządzaniem, przy czym pojęcia te są ewidentnie traktowane oddzielnie, a przywództwo przedstawia się jako termin o szerszym zakresie niż zarządzanie. Przywództwo mówi o odpowiedzialności dyrektora za wszystko, co dzieje się w szkole, zarządzanie natomiast odnosi się do odpowiedzialności za jakąś część funkcjonowania szkoły lub te obszary, których działanie wymaga postępowania zgodnego z normami prawa,
- różnice w sposobie patrzenia na osobowość przywódców i menedżerów oraz źródło posiadanej przez nich wiedzy i umiejętności. Cechy przywódcze zakorzenione są w osobowości, w predyspozycjach i we wrodzo-

nych cechach charakteru, zdolności do osobistej głębokiej refleksji nad własnym doświadczeniem, w poczuciu misji, którą mają do spełnienia. Menedżer w odróżnieniu od przywódcy nabywa kompetencje w procesie uczenia się i towarzyszącego mu rozwoju,

- różnice w rodzaju wykonywanej pracy. Z przywództwem wiąże się tworzenie wizji działania i motywowanie współpracowników do aktywności we wskazywanym kierunku, zarządzanie zaś postrzegane jest jako praca rzemieślnika, który wykonuje rutynowe, odtwórcze, biurokratyczne działania,
- różny sposób sprawowania przywództwa. Po pierwsze, wskazuje na jednostkowy (indywidualny, jednoosobowy) charakter sprawowania przywództwa, podczas gdy zarządzanie widziane jest jako proces angażujący wiele osób. Przywództwo łączy się tu z posiadaniem przez jednostkę władzy (często autorytarnej) i jednoosobową odpowiedzialnością. Po drugie, przywództwo postrzegane jest jako proces grupowy, zarządzanie natomiast jako sprawowane przez jednostkę. Wynika to przede wszystkim ze sposobu ujmowania osoby zarządzające jako tej, która ponosi jednoosobowo prawne konsekwencje podejmowanych decyzji. Przywództwo zaś związane jest ze współpracą i wpływaniem na pracowników, ale wykraczającymi poza aspekt prawny.

Wartościowanie przywództwa i zarządzania

Analiza teorii przywództwa odsłania odmienne punkty widzenia dotyczące jego istoty, a wraz z tym – niejednorodność stanowisk w zakresie sposobów rozumienia pojęcia przywództwa. Wśród badaczy nie ma zgody co do tego, czym w istocie jest przywództwo. Wielość stanowisk teoretycznych na temat przywództwa powoduje, że trudno wskazać choćby jedną teorię „dobrego” przywództwa, z którą by się wszyscy zgadzali. Każda z teorii sugeruje jedynie pewną ścieżkę zachowań przywódców, dlatego też uważa się każdą z nich za nieco zawężoną⁵.

Znaczącą rolę w dyskusji nad odmiennością przywództwa i zarządzania odegrała publikacja Abrahama Zaleznika, która ukazała się na łamach „Harvard Business Review” w 1977 roku, a później była wielokrotnie wznawiana. A. Zaleznik, zwracając uwagę na znaczenie wkładu wnoszonego zarówno przez menedżerów, jak i przywódców do działania organizacji, podkreśla diametralne różnice między nimi, poczynwszy od osobistej motywacji po sposób myślenia i działania,

⁵ J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012; *Idem, Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.

a konkluduje, że „menedżerowie i liderzy są bardzo różnymi typami ludzi” (*managers and leaders are very different kind of people*)⁶. Według badacza przywódcy skoncentrowani są na zmianie i poszukiwaniu nowych rozwiązań, rozumieniu przekonań ludzi i zdobywaniu ich zaangażowania, menedżerowie skupiają się na zachowaniu stabilności i *status quo*, wykonywaniu obowiązków, sprawowaniu władzy i osiągnięciu wyznaczonych celów.

Jedną z konsekwencji różnicowania cech przywództwa i zarządzania było ich wartościowanie⁷. Wartościowane pozytywnie cechy związane z przywództwem, takie jak skoncentrowanie na ludziach, wywieranie wpływu, wzbudzanie zaufania, innowacyjność i kreatywność, wyznaczanie kierunku, patrzenie na horyzont przeciwstawiano negatywnym cechom łączonym z zarządzaniem – skoncentrowaniu na systemach i strukturach, kontrolowaniu, kopiowaniu rozwiązań, krótkowzroczności. Następstwem wartościowania było przeciwstawianie sobie przez część badaczy przywództwa i zarządzania oraz traktowanie przywództwa jako bardziej pożądanego niż zarządzanie, co znajduje swoje odzwierciedlenie w często cytowanym stwierdzeniu: „Menedżerowie wykonują rzeczy właściwie, a przywódcy wykonują rzeczy właściwe” (*Managers do things right, while leaders do the right things*)⁸. Nadmiar zarządzania obarczano winą za narastające problemy w organizacjach, a jako antidotum proponowano rozwój przywództwa⁹.

Przywództwo a zarządzanie – w poszukiwaniu równowagi

W teorii zarządzania i jej praktyce przez długie lata dominował pogląd, że w sytuacji kierowania mamy do czynienia również z przywództwem, stąd też „przywódca to po prostu dobry menedżer”¹⁰. Przyczyn takiego stanu rzeczy było wiele. W prowadzonych od lat trzydziestych ubiegłego wieku dyskusjach naukowych koncentrujących się wokół problematyki kierowania organizacjami często

⁶ A. Zaleznik, *Managers and leader: Are they different?*, „Harvard Business Review” 1977, maj-czerwiec, s. 68.

⁷ W.G. Bennis, *Managing the dream: Leadership in the 21st century*, „Journal of Organizational Change Management” 1989, t. 2, nr 1, s. 6–10; S.C. Certo, *Modern management*, Prentice Hall, New Jersey 1997; T. Hull, P. Ozeroff, *The transitioning from manager to leader*, Harper and Row, New York 2004.

⁸ W.G. Bennis, B. Nanus, *Leaders: The strategies for taking charge*, HarperCollins, New York 2007, s. 12.

⁹ A. Zaleznik, *The managerial mystique: Restoring leadership in business*. Harper and Row, New York, NY 1989.

¹⁰ B. Kożusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011, s. 144.

używano zamiennie takich terminów, jak przywództwo, zarządzanie czy kierowanie. Badacze tego problemu twierdzili wręcz, że przywództwo to dobre kierowanie i zarządzanie.

W literaturze przedmiotu, zwłaszcza anglojęzycznej, liderami nazywani byli zwłaszcza ci, którzy zajmowali stanowiska kierownicze, przez długi czas zaś samo pojęcie przywództwa wiązano wyłącznie z formalną władzą sprawowaną w organizacji. Przywództwo było ujmowane jako jedna z podstawowych zasad, na których ma się opierać funkcjonowanie każdej instytucji i organizacji społecznej. Przejawiało się we wpływaniu na poglądy i zachowania innych ludzi dzięki pełnieniu określonych funkcji w grupie społecznej i zajmowaniu ustalonych pozycji w strukturze grupy. Przywództwu sprzyjać miały szczególne cechy osobowościowe i manifestowanie pewnych zachowań w interakcjach z innymi. Takie podejście prowadziło do rozumienia przywództwa jako zinstytucjonalizowanej możliwości kontrolowania i decydowania. Przywództwo mogło mieć zatem umocowanie w oficjalnych procedurach administracyjnych i przepisach prawnych.

W pracach naukowych w centrum zainteresowania były przede wszystkim osoby piastujące różnego rodzaju stanowiska kierownicze. Od osób tych oczekiwano cech, które pozwalałyby im zajmować te wyjątkowe pozycje. Szczególnie żądano, aby miały one autorytet wśród podwładnych, przejawiały inteligencję, wytrwałość, odpowiedzialność, energię, dobrą kondycję fizyczną i psychiczną oraz umiejętność współdziałania. Za takim zestawem cech osobowych szły oczekiwania dotyczące wypełniania roli kierowniczej: szybkość podejmowania decyzji, sprawiedliwość oraz zdolność rozpoznania i rozumienia sytuacji decyzyjnych. Niejako z góry zakładano, że osoby, które zajmują stanowiska kierownicze, są wyjątkowe i zdolne do rozwiązywania wszystkich problemów organizacji.

Michael Maccoby argumentuje, że chociaż w organizacji istnieje potrzeba realizowania klasycznie przyjętych funkcji zarządzania, to jednak stanowisko menedżera może być zbędne¹¹. Pozycję menedżera mogą przejmować członkowie zespołu, dystrybuując między siebie poszczególne funkcje zarządzania (planowanie, budżetowanie, kontrolę jakości wykonania, koordynowanie spotkań zespołu).

Odnotować należy występujące w piśmiennictwie poglądy, których autorzy przeciwstawiają się różnicowaniu przywództwa i zarządzania. Jonathan Gosling i Henry Mintzberg sugerują, że na zarządzanie składają się różnorodne procesy, a przywództwo odgrywa główną, ale jedną z wielu ról mieszczących się w zakresie zarządzania. Próby oddzielenia przywództwa od zarządzania mogą

¹¹ M. Maccoby, *Understanding the difference between management and leadership*, „Research Technology Management” 2000, t. 43, nr 1, s. 57–59.

być niebezpieczne (*separation of management from leadership is dangerous*)¹². Stanowisko to wzmacnia Gary Yukl, wskazując, że nie ma wiarygodnych badań, które pozwalałyby stwierdzić, że istnieją różnice między przywództwem a zarządzaniem¹³.

Narastające wraz z upływem czasu fałszywe przeświadczenia co do istoty i celów przywództwa i zarządzania oraz relacji między tymi fenomenami zaczęły prowadzić do sytuacji, w której skupiano się na wadach tradycyjnego zarządzania, by podkreślać przeróżne zalety przywództwa, zwłaszcza przywództwa transformacyjnego.

John Kotter i Craig R. Hickman napisali swoje książki z myślą o osiągnięciu wyważonego podejścia do relacji przywództwo–zarządzanie¹⁴. Podkreślili, że przywództwo i zarządzanie są dwoma odmiennymi systemami (procesami) działania w organizacji i nawzajem się uzupełniają. W ich rozumieniu przywództwo związane jest ze zmianą w organizacji i radzeniu sobie z nią, podczas gdy zarządzanie koncentruje się na tworzeniu stabilności w działaniu organizacji przez przezwyciężanie złożoności. Zdaniem Kottera na przywództwo składają się trzy procesy: (1) określanie kierunków działania przez rozwijanie wizji organizacji (*establishing directions*), (2) dopasowanie ludzi (*aligning people*) do wizji organizacji poprzez jej komunikowanie, (3) motywowanie i inspirowanie pracowników do działania pomimo przeszkód, które mogą napotkać, poprzez upewnienie (*empowerment*). Procesy współtworzące przywództwo wpływają na zmiany w organizacji.

W odróżnieniu od przywództwa na zarządzanie składają się inne jakościowo procesy:

- planowanie i budżetowanie skupiające się na określaniu celów w nieodległej perspektywie czasowej (*planning and budgeting*),
- organizowanie i zatrudnianie (*organizing and staffing*) za pomocą tworzenia struktury organizacji i alokacji zasobów,
- kontrolowanie i rozwiązywanie problemów (*controlling and problem solving*) przez monitorowanie zgodności rezultatów z wcześniejszymi planami.

John P. Kotter w pierwszym rozdziale swojej książki *A force for change: How leadership differs from management* podał wiele argumentów przemawiających za koniecznością utrzymywania przywództwa i zarządzania w równowadze oraz

¹² J. Gosling, H. Mintzberg, *The five minds of a manager*, „Harvard Business Review” 2003, t. 81, nr 11, s. 64.

¹³ G. Yukl, *Leadership in organizations*, wyd. 7, Pearson Prentice Hall, New York, NY 2010.

¹⁴ J.P. Kotter, *A force for change: How leadership differs from management*, The Free Press, New York 1990; C.R. Hickman, *Mind of manager. Soul of leader*, Wiley, New York 1990.

jednocześnie opracował Q4 Leadership Model – model demonstrujący prawdopodobne skutki typowych układów przywództwo–zarządzanie, w zależności od jakości (siły) tych procesów. Autor dowiódł, że tylko organizacje, którym uda się znaleźć równowagę między przywództwem a zarządzaniem, mogą się prawidłowo rozwijać. W takich organizacjach zespoły nie tylko uzyskują rezultaty, ale także przejawiają wysoki stopień motywacji wewnętrznej do działania oraz wiele pomysłów na rozwiązywanie problemów. Według Johna P. Kottera charakterystyczną cechą większości organizacji jest nadmiar zarządzania i niedostatek przywództwa. Silne przywództwo w połączeniu ze słabym zarządzaniem może jednak przynieść gorsze wyniki niż w sytuacji odwrotnej (słabe przywództwo i silne zarządzanie), gdyż zespół nie będzie potrafił osiągać pożądanych rezultatów mimo silnej motywacji (tabela 1). W rzeczywistości wyzwaniem dla organizacji jest umiejętność połączenia silnego przywództwa z silnym zarządzaniem i ich wzajemne równoważenie.

Tabela 1. Przywództwo i zarządzanie: typowe układy

Silne przywództwo i silne zarządzanie	Dobrze zorganizowany, zmotywowany i odnoszący sukcesy zespół
Słabe przywództwo i silne zarządzanie	Dobrze zarządzany zespół, który cierpi jednak na niedobór inspiracji oraz niską motywację
Silne przywództwo i słabe zarządzanie	Zespół zmotywowany, ale niezorganizowany
Słabe przywództwo i słabe zarządzanie	Brak nadziei na osiągnięcie sukcesów przez zespół

Źródło: J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 52.

Zasadniczą różnicę między przywództwem a zarządzaniem można zaobserwować, gdy odniesiemy rolę menedżera czy lidera do kwestii, jaką jest zmiana. Według Johna P. Kottera zarządzanie to między innymi radzenie sobie z kompleksowością, przywództwo polega natomiast na dawaniu sobie rady ze zmianą¹⁵. Skuteczna transformacja, zdaniem Johna P. Kottera, to w 70–90% wynik przywództwa, a jedynie 10–30% rezultat zarządzania.

Zarządzanie zapewnia przewidywalność i dobre wyniki w krótkim czasie. Przywództwo pozwala zaś na dotrwanie do końca długiego procesu przemian, przejście przez każdy jego etap i zakończenie go sukcesem. Znaczenie przywództwa, jak dowodzi John P. Kotter, wzrosło, gdyż zmiana stała się nieodłącznym elementem otoczenia, w jakim funkcjonuje organizacja. Zmiana jest zatem podstawową funkcją przywództwa, a przywódca w stosunku do menedżera ce-

¹⁵ J.P. Kotter, *A force for change...*, s. 61.

chuje się właśnie tym, że przejawia bardziej aktywną postawę wobec zmian i ich wprowadzania. Od lidera wymaga się przede wszystkim kompetencji z zakresu pracy z personelem i właśnie te kompetencje (coaching, motywowanie do zmian, inspirowanie, wspieranie pracy w grupie) odróżniają lidera, o którym Kotter mówi „lider zmian”, od tradycyjnego menedżera.

W obliczu powyższego warto za Johnem P. Kotterem uwypuklić, że w praktyce, jeśli nadmierną wagę przykładamy do jednej z omawianych tutaj kategorii (zarządzania lub przywództwa), możemy mieć do czynienia z „błędami dominacji zarządzania” lub „błędami dominacji przewodzenia”. Te pierwsze pojawiają się szczególnie wśród młodych menedżerów, którzy są w miarę dobrze przygotowani merytorycznie do pełnienia funkcji kierowniczej (posiadają niezbędną wiedzę i zdobyli doświadczenie w konkretnej firmie), nie potrafią jednak brać odpowiedzialności za swoje zespoły. Najczęściej chcą oni zarządzać i posiadać funkcje, ale bez wiązania tego z budowaniem autorytetu osobistego. Błędy dominacji przewodzenia wiążą się z fazą tworzenia nowych zespołów i przesadnego skracania dystansu bez ustanawiania określonych standardów wykonywania pracy, a wraz z tym zadań do wykonania. Menedżer osiąga wtedy więź zespołu opartą na wspólnym, najczęściej miłym spędzaniu czasu, a zaniedbywana jest realizacja celów, do których zmierza się w organizacji, co w konsekwencji prowadzi do niskich rezultatów pracy.

John P. Kotter i Craig R. Hickman dokonali zniesienia rozpowszechniającej się w latach osiemdziesiątych XX wieku alternatywy: albo przywództwo, albo zarządzanie i wykazali jej nietrafność, dowodząc, że przywództwo i zarządzanie to nie tyle dwie różne, co raczej dwie komplementarne role: jedna nie może obejść się bez drugiej. Ich integracja daje obraz tego, co jest konieczne do tworzenia, budowania organizacji i do ich przekształcania przez podejmowanie zmian. Praktyczną metodą odróżniania przywództwa od zarządzania jest postrzeganie tych fenomenów jako usytuowanych na dwóch przeciwległych krańcach tego samego kontinuum kierowniczego, w ramach którego w sposób nieunikniony łączą się one ze sobą i wzajemnie uzupełniają (tabela 2).

Podkreślana we współczesnej literaturze przedmiotu konieczność integracji wiedzy oraz umiejętności przywódczych i menedżerskich staje się – jak pisze Terry Anderson – coraz bardziej wyraźna w miarę jak historia świata stawia nas przed obliczem rosnącej złożoności, spastycznych zmian i nieprzewidywalności. Każdy menedżer musi być liderem i każdy lider musi pełnić funkcje menedżerskie w świecie, w którym oba te wymiary muszą być rozwinięte, aby móc reagować na ciągłe zmiany i presje pochodzące zarówno od wewnątrz, jak i z zewnątrz organizacji¹⁶.

¹⁶ T. Anderson, *Więcej niż lider: przywództwo transformacyjne. Nowe umiejętności na niezwykłą przyszłość*, Centrum Kreowania Liderów Grupa Holdingowa S.A., Międzybórz 2006, s. 59.

Tabela 2. Przywództwo i zarządzanie: charakterystyki

Zarządzanie: orientacja zadaniowo-wynikowa	Przywództwo: orientacja na ludzi i proces
Definiowanie zamiarów, celów i zadań	Komunikowanie wizji i misji
Ustalanie polityki i strategii	Uzgadnianie wartości – przywództwo przez inspirację
Planowanie, organizowanie i dostosowywanie zasobów	Angażowanie ludzi w realizowane projekty
Podjmowanie decyzji	Motywowanie
Zapewnianie struktury i systemów wspomagania	Tworzenie środowiska sprzyjającego współpracy
Systemy planowania	Budowanie relacji i kultury organizacji
Koncentracja przede wszystkim na wynikach pracy jednostek i zespołów	Koncentracja jednocześnie na wykonywaniu zadań i przestrzeganiu obowiązujących zasad współpracy
Uzgadnianie harmonogramów	Krystalizowanie aspiracji i oczekiwań
Ustalanie parametrów kontroli, tworzenie zasad i procedur kontroli	Budowanie etyki wysokiej wydajności, tworzenie zasad wspierających rozwój zawodowy pracowników
Zarządzanie informacją i wiedzą	Identyfikowanie, rozwijanie i wykorzystywanie talentów
Koncentracja na teraźniejszości w celu zapewnienia wyników	Koncentracja na przyszłości dla osiągnięcia wyższego celu

Źródło: J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo...*, s. 55.

Podsumowując, warto podkreślić, że obszary, w ramach których przywództwo i zarządzanie mogą iść ze sobą w parze, zależą od sytuacji osoby pełniącej funkcję przywódcy lub menedżera. Nie bez znaczenia jest także dojrzałość funkcjonalna osób, którym się przewodzi lub którymi się zarządza. Im bardziej dojrzaלי zwolennicy (podwładni) przywódcy, tym większe szanse na wykorzystanie ich zdolności do wykonania pracy, jakiej się od nich oczekuje, oraz ich pewności siebie i zaangażowania na rzecz realizowanych zadań. Dobrze znanym modelem opisującym fundamentalną potrzebę dostosowania stylu przywództwa do stopnia dojrzałości podwładnych jest model wywiedziony z teorii przywództwa sytuacyjnego Herseya i Blancharda.

Konkluzje

W systemie oświaty w Polsce trwa wdrażanie wielu nowych rozwiązań, które w istotny sposób oddziałują na codzienne życie szkoły. Pojawiające się zmiany wymagają od nauczycieli, w tym szczególnie od kadr kierowniczych oświaty, stałego rozwoju zawodowego.

Korzystając z osiągnięć nauki, warto sięgać do roli przywódczej dyrektora szkoły w kierowaniu szkołą i wydobywaniu potencjału przywódczego tkwiącego wśród nauczycieli¹⁷. Rafał Piwowski i Magdalena Krawczyk, podejmując problematykę zarządzania i przywództwa w szkołach w świetle analizy danych projektu Teaching and Learning International Survey (TALIS), trafnie zauważyli, iż „nowoczesne spojrzenie na szkołę oznacza, że od dyrektora oczekuje się nie tylko zarządzania, ale też sprawowania ról przywódczych, co oznacza większą samodzielność i odpowiedzialność, konieczność patrzenia w szerszej perspektywie, samodzielne wyznaczanie celów”¹⁸. Nikt nie ma dziś wątpliwości, że jeżeli szkoła ma dobrze działać w coraz trudniejszym i stawiającym wiele wyzwań otoczeniu, potrzebuje sprawnie działających liderów.

Analizowane w toku przywołanych tutaj badań sposoby rozumienia terminów zarządzanie i przywództwo pokazują, że w treściach wypowiedzi badanych pojawiają się wszystkie sposoby różnicowania przywództwa i zarządzania zarysowane w literaturze przedmiotu i przedstawione przez nas w drugiej części niniejszego artykułu.

Badani dyrektorzy szkół w dużej mierze postrzegają te pojęcia jako zarówno odmienne w swojej naturze, jak i dopełniające się. Różnorodność sposobów opisywania przez badanych podobieństw i różnic między przywództwem a zarządzaniem mówi także, że badani mają skłonność do traktowania tych terminów zamiennie – jako synonimów. Wśród badanych wystąpiła również tendencja do przeciwstawienia sobie przywództwa i zarządzania, zwłaszcza wówczas gdy przedstawiali oni charakterystyki przywódcy i menedżera oraz dociekali źródeł posiadanych kompetencji lidera i menedżera.

W wypowiedziach badanych dyrektorów szkół pojawił się dylemat między byciem menedżerem a przywódcą. Zastanawiając się, z czego wynika wyraźniej skonceptualizowane przez dyrektorów pojęcie zarządzania, można sądzić, że

¹⁷ Zob. *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010; *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2011.

¹⁸ R. Piwowski, M. Krawczyk, *Zarządzanie i przywództwo w szkołach (w świetle analizy danych projektu TALIS)*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010, s. 145.

z dotychczasowego systemu kształcenia, utrwalanego przez wymagania stawiane przez prawo regulujące życie szkoły.

Dyrektorzy szkół działający w spłaszczonych strukturach organizacyjnych, w których muszą pełnić jednocześnie wiele ról, stając przed dylematem, czy być przywódcą, czy menedżerem, bardziej identyfikują się z drugim. Jedna z uczestniczących w badaniu osób przedstawiła ten problem następująco: „można zarządzać i nie być przywódcą, ja bym stawiała bliżej przywództwa niż zarządzania, ale rozliczani będziemy z zarządzania”, postrzeganego jako zrealizowanie planów finansowych i działania zgodnego z literą prawa.

Tymczasem warto wyraźnie podkreślić, że dyrektorzy szkół, którzy kładą nacisk na stawianie się liderem i właściwe przywództwo w kierowaniu szkołą, mają większą szansę na autentyczne zmotywowanie nauczycieli do wspólnego formułowania celów, tworzenia strategii rozwoju szkoły i jej urzeczywistniania, organizowania środowiska pracy, które zachęca do bycia zaangażowanym na rzecz szkoły i wprowadzania innowacji niż dyrektorzy skupiający się w swojej pracy wyłącznie na zarządzaniu szkołą. Zamiast wykonywania samodzielnie pewnych działań, podejmują je we współpracy z innymi. Zamiast nakazywania, zajmują się wspieraniem.

Dyrektor szkoły, dobrze pełniący swoją rolę, kładzie nacisk w procesie kierowania szkołą zarówno na realizację zadań i osiągnięcie wyników (zarządzanie), jak i na ludzi i procesy (przywództwo). W poszukiwaniu standardów pełnienia roli kierowniczej dba o równowagę między przywództwem a zarządzaniem, traktując te procesy jako wzajemnie uzupełniające się i prowadzące do kreowania takiej szkoły, która staje się placówką atrakcyjną dla uczących się w niej uczniów i pracujących na rzecz tych uczniów nauczycieli. Przywództwo dyrektora szkoły, z racji obszaru życia społecznego, którego dotyczy (edukacja), i właściwości, jaką jest sprzyjanie zmianie i rozwojowi jednostek, zespołów, instytucji, organizacji, sieci czy systemów na różnych poziomach, powinno nosić znamiona przywództwa edukacyjnego nie tylko ze względu na szkołę jako miejsce, w którym dzieje się edukacja, ale przede wszystkim ze względu na specyfikę celów edukacji i właściwości tego przywództwa¹⁹.

Bibliografia

Anderson T., *Wiele więcej niż lider: przywództwo transformacyjne. Nowe umiejętności na niezwykłą przyszłość*, Centrum Kreowania Liderów Grupa Holdingowa S.A., Międzybórz 2006.

¹⁹ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły liderem...*

- Bennis W.G., *Managing the dream: Leadership in the 21st century*, „Journal of Organizational Change Management” 1989, t. 2, nr 1, s. 6–10.
- Bennis W.G., Nanus B., *Leaders: The strategies for taking charge*, HarperCollins, New York 2007.
- Certo S.C., *Modern management*, Prentice Hall, New Jersey 1997.
- Gosling J., Mintzberg H., *The five minds of a manager*, „Harvard Business Review” 2003, t. 81, nr 11, s. 54–63.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, przeł. M. Rusiński, konsultacja nauk. B. Gliński, red. I. Różańska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Hickman C.R., *Mind of manager. Soul of leader*, Wiley, New York 1990.
- Hull T., Ozeroff P., *The transitioning from manager to leader*, Harper and Row, New York 2004.
- Kobyliński W., *Polska myśl organizacyjna w oświacie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kołodziejczyk J., *Leadership and management in the definitions of school heads*, „Athens Journal of Education” 2015, t. 2, nr 2, s. 123–135.
- Kotter J.P., *A force for change: How leadership differs from management*, The Free Press, New York 1990.
- Kotter J.P., *What leaders really do?*, „Harvard Business Review” 1990, grudzień 2001.
- Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011.
- Kwiatkowski S.M., *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Linde S.B., Lipiński J., *Uwagi nad ustawami dawnej Komisji Edukacyjnej*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, red. Z. Kukulski, TPN, Lublin 1931.
- Maccoby M., *Understanding the difference between management and leadership*, „Research Technology Management” 2000, t. 43, nr 1, s. 57–59.
- Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Madalińska-Michalak J., *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Michalak J.M., *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, ORE, Warszawa 2010.
- Piowarski R., Krawczyk M., *Zarządzanie i przywództwo w szkołach (w świetle analizy danych projektu TALIS)*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2011.
- The principles of educational leadership & management*, red. T. Bush, L. Bell, D. Middlewood, Sage Publications, London 2010.

- Yukl G., *Leadership in organizations*, wyd. 7, Pearson Prentice Hall, New York, NY 2010.
- Zaleznik A., *Managers and leader: Are they different?*, „Harvard Business Review” 1977, maj–czerwiec.
- Zaleznik A., *The managerial mystique: Restoring leadership in business*, Harper and Row, New York, NY 1989.

Grzegorz Baran

Zmierzch strategii czy konieczność zmiany myślenia o zarządzaniu w szkole

Streszczenie

Celem niniejszego rozdziału jest postawienie pytania o znaczenie strategii w zarządzaniu współczesną szkołą. Pytanie to, choć pozostawione celowo bez odpowiedzi, jest szczególnie ważne w kontekście toczącej się wśród teoretyków i praktyków zarządzania dyskusji na temat sensu strategii w tak dynamicznie obecnie zmieniającym się otoczeniu. Staje się jeszcze ważniejsze wobec pytania o sens przedsiębiorczości i konkurencyjności w odniesieniu do szkoły. Samo pojęcie strategii powstało bowiem jako odpowiedź na problemy organizacji wynikające z konieczności działania w wysoce konkurencyjnym otoczeniu. Jednocześnie istnieje poważne ryzyko, że w sformalizowanej i zbiurokratyzowanej szkole strategia przyjmie znaną z wielu organizacji postać wielostronicowego dokumentu, którego poza jego twórcami prawie nikt nie będzie znał i który nie będzie miał znaczącego wpływu na jej codzienne funkcjonowanie. Taka wizja jest bardzo odległa od istoty myślenia strategicznego, na które składają się dwie nierozzerwalnie ze sobą związane warstwy. Ich obecność daje każdej organizacji potencjał do świadomego i skutecznego działania w długim okresie. Jedna z nich pozwala szkole kreować wartości, stawiać i podejmować nowe wyzwania, rozwijać się oraz harmonijnie współistnieć wraz z otaczającym światem, jednocześnie go współtworząc i zmieniając na lepsze. Druga zaś pozwala w sposób profesjonalny przekuwać idee w skuteczne działania tak, aby pomysły i plany nie pozostawały jedynie w świecie marzeń i nadziei, lecz miały szansę się ziścić. Pytaniem o taką właśnie strategię i takie myślenie o zarządzaniu szkołą jest ten rozdział.

Słowa kluczowe: szkoła, strategia, zarządzanie strategiczne, łańcuch wartości, doskonałość operacyjna

Model czy metafora, czyli jak zastąpić strategię w szkole

Dominujące obecnie i odkąd sięgnąć pamięcią myślenie o strategii i zarządzaniu strategicznym przyczynia się do tworzenia kilkudziesięcio-, a nawet i kilkusetstronicowych dokumentów – nazywanych strategią – których założenia i wy-

tyczne nigdy później nie są realizowane, często nawet mało kto w organizacji o nich wie. Błędem byłoby zatem powielać w odniesieniu do szkoły ten sposób myślenia o strategii. Nie oznacza to, że nie warto wykorzystać niektórych podejść, analiz i propozycji kolejnych szkół zarządzania strategicznego.

Powstaje zatem pytanie, czym można skutecznie zastąpić tradycyjne myślenie o strategii. W teorii zarządzania strategicznego coraz więcej mówi się i wykorzystuje pojęcie modelu biznesowego. Nazwa może mylnie sugerować nieadekwatność tego pojęcia do charakteru organizacji, jaką jest szkoła. Jednakże gdy przyjrzymy się temu, jak ono jest definiowane, to okazuje się, że model biznesowy jest tak naprawdę odpowiedzią na trzy pytania¹:

- Jakie zasoby są potrzebne do działania?
- Jakie umiejętności/kompetencje są konieczne do działania?
- W jaki sposób zasoby i kompetencje powinny być skonfigurowane w praktyce, czyli jaki będzie łańcuch wartości?

Tak rozumiany model (biznesowy) to pewien uogólniony wzór na mapę działań i procesów zachodzących w organizacji. Słowo biznesowy zostało przy tym celowo wzięte w nawias, żeby uwolnić samo pojęcie od zbędnych i błędnych skojarzeń. Poza tym warto podkreślić, że model taki jest uogólnionym wzorem na mapę, a nie stanowi samej mapy nawet w dużej skali. Oznacza to, że model nie jest odwzorowaniem obecnej czy przyszłej szkoły, a raczej przepisem na szkołę i sposób jej działania. Siła modelu działania szkoły tkwi przy tym w jego prostocie; szczególnie w porównaniu z wielostronicowymi dokumentami zawierającymi strategię. Model jest czymś w rodzaju metafory, która może prosto i często obrazowo ukazywać najważniejsze elementy myślenia o szkole i ich konfigurację.

Innym pomysłem na przedstawienie strategii może być propozycja Venkata Ramaswamy'ego, który odwołuje się do analogii drzewa, aby wyjaśnić zależności między zaangażowaniem wszystkich interesariuszy i uzyskiwanymi w ten sposób owocami podjętego wysiłku². Jest to metafora pokazująca istotę konfiguracji między wszystkimi uczestnikami szkoły. Drzewo złożone nie tylko z pnia i korzeni, ale także wielu gałęzi i wyrastających na nim liści może symbolizować jedność działań wielu zaangażowanych w funkcjonowanie szkoły uczestników/interesariuszy: uczniów, pracowników, władz, lokalnej społeczności etc. Ponadto drzewo nie może przetrwać, rozwijać się i wydać owoce w izolacji od otoczenia – nie współtworząc wartości, współdziałając jako zespół i wspólnie z otoczeniem. Owoce drzewa symbolizują według

¹ K. Oblój, *Pasja i dyscyplina strategii*, Poltext, Warszawa 2010, s. 97.

² V. Ramaswamy, *The rules of engagement: Are you ready for the co-creation movement?*, „IESE Insight Magazine” 2009, nr 2, s. 30–31.

V. Ramaswamy'ego przede wszystkim nowe możliwości, które można uzyskać dzięki współtworzeniu³. Są korzyściami, które można uzyskać, tylko stając się częścią drzewa. Również ta metafora znajduje odniesie do sytuacji szkoły, która jest gotowa na zmiany. Szkoły otwartej na zaangażowanie tych wszystkich, którym na sercu leży jej dobro.

Nie bez powodu przy tym terminy uczestnicy i interesariusze zostały użyte zamiennie. Za interesariuszy uważa się te grupy czy organizacje, które spełniają jednocześnie dwa warunki: (1) mają swój interes/„stawkę” w działaniu organizacji, jej decyzjach i ich rezultatach, (2) potrafią wywrzeć presję na organizację⁴. W metaforze drzewa przyjmujemy jednak, że każdy zaangażowany jest zarówno beneficjentem, jak i współtwórcą wartości; angażując się, staje się w ten sposób częścią drzewa, które symbolizuje wspólną wartość współtworzoną przez wszystkich zaangażowanych. To jest logika tworzenia wartości zgodna z przesłaniem definicji marketingu, którą w 2007 roku Amerykańskie Stowarzyszenie Marketingu wypracowało wraz z wieloma teoretykami i praktykami z całego świata w odpowiedzi na nowe wyzwania społeczno-gospodarcze. Położono w niej nacisk na procesy tworzenia ofert mających wartość dla klientów, odbiorców, partnerów oraz społeczeństwa jako całości⁵. Beneficjentami wartości mają być zatem wszyscy interesariusze.

Tytułowe pojęcie mapy ma sugerować, że świat metafor, które moglibyśmy spróbować wykorzystać, pozostaje otwarty i wciąż niezgłębiony. Mapa może być uproszczonym obrazem kluczowych relacji, działań, decyzji, kompetencji, wartości etc. Jednocześnie może symbolizować konieczność określenia sposobu nawigacji (zarządzania) po trudnych oceanach edukacji tak, aby bezpiecznie dopłynąć do docelowego portu. Stanowi także metaforyczne ujęcie relacji między planem, modelem, ideą a rzeczywistością. Te pierwsze podobnie jak mapa nie mogą być zbyt szczegółowe, gdyż wówczas straciłyby całą swoją przydatność. Jednocześnie zawsze pozostaje trudna decyzja, co na tej mapie powinno się znaleźć, a z czego można zrezygnować. I w końcu ta mapa – jako jedna z możliwych metafor – ma zachęcić do własnych poszukiwań najlepszego sposobu zarządzania tą właśnie szkołą.

³ *Ibidem*.

⁴ K. Oblój, *Strategia organizacji*, PWE, Warszawa 2007, s. 217.

⁵ American Marketing Association, *Nowa definicja marketingu*, <http://www.marketingpower.com> (dostęp: 30.11.2007).

Misja i wizja, czyli urzeczywistnianie marzeń

„Gdy myślisz, że coś możesz lub czegoś nie możesz, za każdym razem masz rację” – to słowa Henry’ego Forda. On sam podjął udaną próbę urzeczywistnienia jednego ze swoich marzeń, które wówczas wydawało się zupełnie nierealne. Chciał mianowicie, aby każdego amerykańskiego robotnika stać było na zakup samochodu. Wówczas to wydawało się nierealne, to była mrzonka, fantasmagoria. On jednak dowiódł, że marzenia można przekuć na rzeczywistość, pod warunkiem że uwierzmy, iż można to zrobić. Miało to oczywiście także bardzo racjonalne podłoże, które umożliwiło realizację tych jego zamierzeń. Twierdził bowiem, nie bez racji, że samochody nie kupują samochodów i jeżeli pracowników Forda nie stać będzie na zakup wytwarzanych przez nich produktów, to bariera popytowa wkrótce ograniczy możliwości dalszego rozwoju. Dlatego właśnie w zarządzaniu strategicznym, jak słusznie zauważa Krzysztof Oblój, pasja powinna się splecać z dyscypliną, a marzenia z konkretnymi decyzjami, które sprawiają, że te pierwsze mogą się urzeczywistnić⁶.

Misja i wizja to jedyne z tych punktów, w których pasja i marzenia dają o sobie bardzo silnie znać. W tym kontekście wizja jest na ogół formułowana jako inspirująca koncepcja przyszłości, wynikająca z potencjału organizacji i wyznaczająca dalekosiężne aspiracje lidera⁷. Misja z kolei wynika z pasji i poczucia sensu podejmowanych działań. Próbując wzmocnić takie właśnie przekonanie, Oblój przywołuje słowa Herodota, który uważał, iż: „Całe nasze życie to działanie i pasja. Unikając zaangażowania w działania i pasje naszych czasów, ryzykujemy, że w ogóle nie zaznamy życia”⁸. Zdaniem Oblója pasja jest elementem wygrywających strategii⁹. Każdy zatem dyrektor szkoły, lider, który chce podjąć wyzwanie zarządzania strategicznego, powinien sobie zadać pytanie, czy wystarczy mu pasji i marzeń, czy nie zabraknie mu wiary w siebie i innych, żeby choć trochę zmienić swoją szkołę. W tym kontekście warto przypomnieć maksymę, którą podzielili się z czytelnikami Jack Canfield i Mark Victor Hansen: „Ludzie, którzy twierdzą, że czegoś nie da się zrobić, nie powinni przeszkadzać tym, którzy właśnie to robią”¹⁰. Każdy dyrektor szkoły i każdy w szkole powinien zadać sobie co jakiś czas pytanie, czy jestem tym, który robi, czy tym, który przeszkadza innym, twierdząc, że tego się nie da zrobić.

⁶ K. Oblój, *Pasja i dyscyplina strategii...*

⁷ W. Janasz, *Podstawowe koncepcje formułowania strategii przedsiębiorstwa*, [w:] K. Janasz et al., *Zarządzanie strategiczne. Koncepcje, metody, strategie*, Difin, Warszawa 2010, s. 77.

⁸ K. Oblój, *Pasja i dyscyplina strategii...*, s. 25.

⁹ *Ibidem*, s. 25–26.

¹⁰ J. Canfield, M.V. Hansen, *Balsam dla duszy*, Dom Wydawniczy Rebis, Warszawa 2010.

Wiele mówi się o misji i wizji w kontekście zarządzania strategicznego w różnych organizacjach, także w przypadku szkoły. Nie budzi to najmniejszego zdziwienia, gdyż, jak pisze Władysław Janasz, oba te pojęcia należą do ogólnych kategorii celu działania¹¹. Obydwa mają duże znaczenie w procesie formułowania strategii oraz jej skutecznego wdrażania. To ten bardziej przyziemny, „zdyscyplinowany” wymiar przywołanych tu pojęć. Myśląc o misji, zwracamy uwagę na to, po co istnieje dana organizacja – jedni produkują samochody, zapewniając nam coraz szybsze, bezpieczniejsze i bardziej komfortowe warunki podróżowania, inni pożyczają pieniądze czy oferują ubezpieczenia, a jeszcze inni troszczą się o nasze dzieci i zapewniają im jak najlepsze warunki do uczenia się i wszechstronnego rozwoju. Każda bowiem organizacja istnieje po to, aby coś osiągnąć.

W misji często bezpośrednio lub pośrednio możemy odnaleźć odpowiedzi na klasyczne już pytania Petera Druckera: czym jest nasz biznes, kto jest naszym klientem, co stanowi wartość dla tego klienta, jaki powinien być nasz biznes, czym będzie nasz biznes w przyszłości¹². Termin biznes należy rozumieć nie jako działalność nastawioną na zysk, ale jako domenę działania. Pytania te, choć wydają się proste, mogą i potrafią skłonić do pogłębionej refleksji także dyrektora szkoły, jej pracowników i innych, dla których szkoła coś znaczy. Bo czymże jest szkoła? Na to pytanie można odpowiedzieć szybko i bezrefleksyjnie, ale też z namysłem, rozważyć, rodzącymi się wątpliwościami. Tylko w tym drugim przypadku ma ono sens. Wiele badań empirycznych prowadzonych w celu określenia właściwej konstrukcji misji potwierdziło słuszność przekonania Druckera, iż odpowiedzi na te pytania powinny stanowić fundament misji¹³.

Oba te terminy mają jednak przede wszystkim swój „marzycielski” charakter i przez to nadają pojęciu strategii tak ważny i coraz częściej dostrzegany humanistyczny czy humanocentryczny wymiar, związany z pasją, wartościami, marzeniami, odwagą, zaufaniem, zaangażowaniem całego siebie w ludzkie sprawy i problemy¹⁴.

Kreowanie wartości w szkole

Celem tej części rozdziału jest postawienie częściowo otwartego pytania o znaczenie i charakter konkurencyjności w odniesieniu do tożsamości szkoły. Pytanie wydaje się o tyle ważne, że powraca w wielu dyskusjach na temat współ-

¹¹ W. Janasz, *op.cit.*, s. 77.

¹² P. Drucker, *Management: Tasks, responsibilities and practices*, Harper and Row, New York 1973.

¹³ Ph. Kotler, *Marketing*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2005, s. 91.

¹⁴ Zob. szerzej na ten temat: G. Baran, *Marketing współtworzenia wartości z klientem*, Wyd. ISP UJ, Kraków 2013; Ph. Kotler, H. Kartajaya, I. Setiawan, *Marketing 3.0. Dobry produkt? Zadowolony klient? Spełniony człowiek?*, MT Biznes, Warszawa 2010; K. Oblój, *Pasja i dyscyplina strategii...*

czesnej szkoły. Dzieje się tak dlatego, że z jednej strony istnieje silna presja na profesjonalizację zarządzania szkołą, a z drugiej żyjemy w coraz bardziej konkurencyjnym otoczeniu, z którym szkoła także musi sobie radzić.

Pozostając na poziomie powierzchownego czy potocznego rozumienia takich pojęć, jak konkurencyjność czy przewaga konkurencyjna, może się wydawać, że odnoszą się one jedynie do walki konkurencyjnej między organizacjami. Należy jednak zrozumieć, że w koncepcji przewagi konkurencyjnej nie chodzi o walkę z innymi, lecz z samym sobą, a dokładnie o wykorzystywanie swojego potencjału i pokonywanie swoich słabości – w obszarze pasji i zaangażowania, umiejętności wyzwalać potencjału i zapalania innych do działania, wrażliwości i otwartości na innych, zamknięcia lub nie w swoich utrwalonych nawykach, rutynach i modelach myślowych.

Ktoś, myśląc o zarządzaniu jedynie jako zbiorze metod i narzędzi zapewniających wysoką efektywność działania, może łatwo się skoncentrować na tej czy innej analizie słabych i mocnych stron, tej czy innej definicji przewagi konkurencyjnej i dyskutować ze sobą nad jej przydatnością, skutecznością czy wartością dla szkoły. Zamkniętym w wąskiej klatce swoich nawyków, przyzwyczajzeń, pojęć, którymi się na co dzień posługuje, znajdzie wiele argumentów, żeby tę czy inną propozycję odrzucić, zdyskwalifikować, a nawet ośmieszyć. Chyba najgorsze jest niepodjęcie nawet wysiłku, żeby ją spróbować poznać. Szczególnie jeżeli już mu się coś udało raz i drugi, łatwo może nabrać przekonania, że jego strategia, metoda jest tą jedyną słuszną. Wszak nie bez powodu Antoine de Saint-Exupery powiedział, że „ci, którzy po zwycięstwie spoczęli na laurach, są już martwi”. Kto nie poszukuje wciąż nowych źródeł swojej przewagi po to, by jutro być jeszcze lepszym niż obecnie dla szkoły, uczniów, nauczycieli, w ogóle lepszym, ten już dziś przegrał.

W kontekście powyżej zarysowanej problematyki jawią się bardzo ważne pytania o rolę i znaczenie konkurencyjności w pracy szkoły. Szkoła przekonana o swojej wyjątkowości i nieomyślności swojego autorytetu łatwo może go stracić wobec konkurencyjnych doświadczeń wszechobecnie i łatwo osiągalnych dla współczesnego ucznia – w grupie rówieśniczej, telewizji, internecie, a coraz częściej w swoim własnym telefonie (smartfonie z dostępem do sieci 24 godziny na dobę). Wcale nie musimy kazać szkole rywalizować z innymi szkołami, aby mówić o konieczności konkurowania. Wielkim wyzwaniem, przed którym stoi współczesna szkoła, jest konkurowanie o zainteresowanie i zaangażowanie uczniów w to, co ma ona im do zaoferowania. Tylko bowiem w ten sposób będzie zdolna do kreowania wartości.

Gary Hamel i Bill Breen w książce zatytułowanej *Zarządzanie jutra* piszą o decydującej przewadze¹⁵. Mówią o niej przede wszystkim w kontekście inno-

¹⁵ G. Hamel, B. Breen, *Zarządzanie jutra. Jakie jest twoje miejsce w przyszłości?*, Redhorse, Lublin 2008, s. 35–56.

wacji samego zarządzania, a więc wszystkiego, co istotnie zmienia przyjęte formy organizacyjne, aby ułatwić organizacji realizację jej celów¹⁶. Ten sposób myślenia tłumaczy zatem, dlaczego u podstaw zarządzania szkołą powinna leżeć zmiana i to na tyle fundamentalna, aby podać w wątpliwość dotychczasowe i powszechnie przyjęte formy organizacyjne. Zmiana na tyle zasadnicza, żeby wynikała z radykalnego przeobrażenia myślenia o instytucji szkoły. Wszystko, co nie jest ściśle związane z istotą szkoły jako instytucji, która zapewnia uczenie się, powinno zostać podane w wątpliwość. Zakwestionowane tak, jak ktoś kiedyś podważał, że telefon komórkowy musi mieć klawisze, co stało się impulsem do najważniejszej innowacji w tym zakresie. Myśląc o takiej zmianie, konieczne jest choćby przez chwilę wzięcie w nawias wszystkiego, co dotychczas wiemy o szkole, procedurach w niej obowiązujących, ograniczeniach, które znamy, o ludziach i ich słabościach, a w końcu o systemie, w którym szkole przyszło funkcjonować. Bez tych wątpliwości wciąż będziemy myśleć o szkole, którą znamy, która była nam skutecznie wpajana, odkąd jako dzieci pierwszy raz przekroczyliśmy jej progi. Obraz tej znanej nam szkoły wraz z wszelkimi jej ograniczeniami będzie wyłaniał się i próbował blokować wszelką inicjatywę za każdym razem, gdy tylko podejmiemy próbę bardziej istotnej zmiany.

Myśląc o zarządzaniu szkołą, warto zatem – odrzucając wszystkie uprzedzenia, wszelkie „nie da się, to nie jest możliwe”, stwierdzenia typu: „a co ustawa na to”, „a my to już robimy w inny sposób i jest dobrze”, wszelkie „to się nie może udać” albo „już próbowaliśmy i się nie powiodło” – skoncentrować się na kilku podstawowych elementach, które stanowią istotę zarządzania w ogóle. Zdaniem Hamela i Brena należą do nich:

- określanie i wytyczanie celu,
- organizowanie i podział pracy,
- koordynowanie i kontrola działań,
- rozwijanie i wykorzystywanie talentów,
- gromadzenie i stosowanie wiedzy,
- skupianie i alokacja zasobów,
- tworzenie i rozwijanie stosunków,
- bilansowanie i wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom udziałowców¹⁷.

W ostatnim punkcie określenie udziałowców należy koniecznie zastąpić określeniem interesariuszy, które znacznie bardziej pasuje do roli i charakteru szkoły. Każda jednak organizacja, aby skutecznie realizować postawione przed nią cele, jest zmuszona odpowiadać na określone oczekiwania swoich interesariuszy, zarówno tych wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Szkoła także nie działa

¹⁶ *Ibidem*, s. 35.

¹⁷ *Ibidem*, s. 36.

w próżni i musi sprostać często oczekiwaniom wielu grup zainteresowanych jej funkcjonowaniem: uczniów, rodziców, pracowników, lokalnych władz, lokalnej społeczności, opinii publicznej i wielu innych. Aby to było możliwe, konieczna jest realizacja wszystkich powyższych punktów, składających się na zarządzanie, w tym na zarządzanie szkołą. Jak piszą Hamel i Breen:

Wszystkie te czynności stanowią podstawę osiągania określonych celów – czy będzie to wysłanie misji na Marsa, kierowanie szkołą średnią, wyprodukowanie hollywoodzkiego hitu, czy zorganizowanie zebrania przykościelnej organizacji charytatywnej. A wszystko, co znacząco zmienia sposób, w jaki cele te zostają osiągnięte, może być określone jako innowacja zarządzania¹⁸.

Zmiana myślenia o instytucjonalnych formach uczenia się musi zatem pociągnąć za sobą zmianę myślenia i realizacji wszystkich zadań zarządczych w szkole (rysunek 1).

Każdy z powyższych elementów jest niezbędny do zapewnienia skutecznej i sprawnej realizacji zadań powierzonych szkole. Każdy może być przy tym realizowany w różny sposób. Mimo że wydaje się to oczywiste, rzadko jest rozważane. Dyrektorzy i pracownicy szkół stają się wówczas swego rodzaju niewolnikami swoich systemów i modeli myślowych, o czym szeroko pisze Peter M. Senge w książce zatytułowanej *Piąta dyscyplina*¹⁹. W ten sposób tłumaczy on, dlaczego najlepszych pomysłów nigdy nie wprowadza się w życie. Modele myślowe – bez względu na to, czy są prostymi uogólnieniami, czy skomplikowanymi teoriami –



Rysunek 1. System zarządzania szkołą

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Hamel, B. Breen, *op.cit.*, s. 36.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 187–215.

tak silnie wpływają na nasze postrzeganie świata i postępowanie, iż potrafią skutecznie blokować wszelkie zmiany.

Konieczność zmiany szkoły nie oznacza wcale konieczności zmiany wszystkich elementów systemu zarządzania. Niekiedy fundamentalną zmianę można osiągnąć, modyfikując istotnie jedną ze składowych. Ważne jest, aby pamiętać, iż szkoła, która chce odnieść sukces, powinna dążyć do wypracowania spójnego systemu zarządzania, skutecznie wspierającego jej zamierzenia. System czy sposób zarządzania szkołą należy zatem traktować jako zadanie do wykonania, a nie zbiór sztywnych procedur, do których należy się stosować. Zadanie do wykonania w tym sensie, że można taki system skroić na miarę potrzeb i zamierzeń danej szkoły w taki sposób, aby z nimi współgrał i w jak największym stopniu je wspierał. Jest to zgodne z proaktywnym podejściem do szkoły, w którym to dyrektor i wszyscy inni uczestnicy są jej kreatorami. Traktują ją jako wspólną wartość, którą współtworzą.

Rola zarządzania w szkole nie może zostać ograniczona do myślenia jedynie o kosztach, jakości procesów edukacyjnych, zgodności działań z przepisami prawa czy sprawności realizowanych działań. Nie umniejszając znaczenia tych zadań, przed zarządzaniem szkołą należy postawić zupełnie nowe wyzwania związane z poszukiwaniem nowych źródeł innowacyjności i kreatywności. Zaproponowany system zarządzania szkołą – od nowatorskich sposobów określania celów, poprzez zapewnienie ich sprawnej realizacji, aż do odpowiedzialności za i wobec wszystkich interesariuszy – powinien być wypracowany w taki sposób, aby ten potencjał innowacyjności i kreatywności obudzić i wykorzystać.

Doskonałość operacyjna, czyli czy w szkole jest miejsce na strategię

To rozdział zamykający całość rozważań na temat roli i znaczenia zarządzania (strategicznego) w szkole. Strategicznego w nawiasie, gdyż myśl przewodnią tekstu stanowi wątpliwość, czy chodzi właśnie o zarządzanie strategiczne. Jednocześnie rozdział ten to wprowadzenie do czegoś, co można nazwać zarządzaniem doskonałością operacyjną, zarządzaniem opartym na działaniu (*activity based management*), którego rolą jest zapewnienie sprawnego/produktywnego funkcjonowania wszystkich procesów zachodzących w szkole.

Określenie „sprawne” bywa synonimem określenia „produktywne”. W naukach o zarządzaniu dominuje myślenie w kategoriach sprawności bądź efektywności. Jednakże zapomina się często o celowości tejże efektywności czy sprawności. Prowadzi to niejednokrotnie do absurdów w postaci pogoni za sprawnością/

efektywnością nie wiadomo w jakim celu. Sprawność działania staje się sprawą nadrzędną. Jeżeli zaczynamy zaś myśleć w kategoriach produktywności, odwołujemy się bezpośrednio do celu. Produktywne jest każde działanie, które przybliża nas do osiągnięcia celu. Bezproduktywne będą te działania, które nas do celu nie zbliżają lub co gorsza od niego oddalają. Choć wydaje się to oczywistą i logicznie prostą obserwacją, w organizacjach wciąż podejmowane są działania, których tak rozumianej produktywności nikt nie ocenia. W szkole wykonuje się pewne działania, ponieważ zawsze się tak robiło, przepisy tak nakazują, ponieważ inne szkoły tak robią, ktoś się czegoś boi. I nikt nie próbuje ocenić produktywności tych działań względem celu.

Co więcej, często sam proces określania celów budzi wiele wątpliwości. Myśląc o zarządzaniu, a w szczególności o strategicznej perspektywie zarządzania szkołą, warto zwrócić uwagę na charakter i sposób formułowania celów. Z jednej strony, jeżeli coś nie zostanie wyrażone w postaci celu, nierzadko pozostaje mglistym marzeniem, fantasmagorią, która nigdy nie przejdzie w fazę realizacji. Z drugiej strony, często formułuje się zbyt dużo celów, niekiedy niejasnych i wzajemnie sprzecznych. Jest to częściowo związane także z polskim nazewnictwem, w którym jedno określenie cel ma kilka różnych znaczeń (tabela 1).

Tabela 1. Różne znaczenia pojęcia cel

Charakter celu	Przykłady
Ogólny rezultat, który chcemy osiągnąć (<i>goal</i>)	Podniesienie jakości warunków kształcenia w szkole
Konkretne kroki i działania, które musimy podjąć, aby ten rezultat uzyskać (<i>objective</i>)	Zmodernizowanie wyposażenia sali gimnastycznej
Poziom tego rezultatu, który chcemy osiągnąć, najczęściej wyrażony w konkretnych liczbach (<i>target</i>)	Wymienienie co najmniej 40% sprzętu sportowego na nowy
Sens lub powód, dla którego coś w ogóle chcemy robić, dla którego chcemy ten rezultat uzyskać (<i>purpose</i>)	Zapewnienie uczniom możliwie najbardziej sprzyjających warunków do uczenia się i wszechstronnego rozwoju

Źródło: opracowanie własne.

Używając określenia cel, możemy w zależności od sytuacji i kontekstu mieć na myśli wszystkie powyższe, jakże różne, jego znaczenia.

Dopiero w takim kontekście można mówić o doskonałości operacyjnej, wobec której rolą zarządzania jest spojrzenie na szkołę jak na system powiązanych ze sobą działań. Najważniejszym problemem w myśleniu o tym, czy w szkole nastąpi to, co chcielibyśmy, żeby nastąpiło, jest nie strategia, ale jej przełoże-

nie na działania. Niezwykle interesującym i obiecującym sposobem interpretacji procesów zachodzących w szkole wydaje się propozycja Barbary Czarniawskiej, która przedstawia organizację jak sieć działań²⁰. Jeżeli szkoła jest zatem siecią działań, to procesy w niej zachodzące określają relacje między tymi działaniami. Coimbatore Prahalad i M.S. Krishnan przyrównują z kolei rolę procesów w organizacji do krwioobiegu w ludzkim ciele²¹. Zgodnie z tą metaforą wiele chorób serca nie jest wcale związanych z poważnymi wadami samego serca, ale problemami właśnie układu krwionośnego. Podobnie w szkole wiele problemów zarządczych niekoniecznie musi wynikać ze słabości przywództwa, błędnej wizji, niewłaściwie określonej misji czy strategii, braku wiary dyrektora w sukces, ale może być spowodowane przez wąskie gardła – jak nazwałby je Eliyahu Goldratt²² – w krwioobieg szkolnych działań.

Ten sposób myślenia Goldratt nazywa teorią ograniczeń. U jej podstaw leży ważna przesłanka – postrzeganie organizacji jako łańcucha powiązanych ze sobą działań. Zatem organizacja jako całość będzie tak efektywna, jak pozwoli na to jej najsłabsze ogniwo. To najsłabsze ogniwo jest zatem ograniczeniem dla organizacji²³. Inną implikacją, o której wspomina John Ricketts, łączącą się z postrzeganiem organizacji jako łańcucha działań, jest stwierdzenie, że bardziej skuteczna jest strategia ciągnięcia (*pull*) niż pchania (*push*) – łańcuch łatwiej bowiem ciągnąć, niż pchać²⁴. Znajduje to znakomite przełożenie na rzeczywistość szkolną, w której „popychanie” kogokolwiek do działania – kojarzące się z wymuszaniem tego działania – rzadko okazuje się skutecznym sposobem. Przywódca ma być tym, który pociąga innych za sobą, często swoim własnym przykładem, swoją energią, wiarą w sukces i przekonaniem, że warto podjąć ten trud i wysiłek, żeby osiągnąć przyjęte cele.

Celem zarządzania, patrząc z powyżej zarysowanej perspektywy, jest identyfikacja tych ograniczeń – wąskich gardeł w łańcuchu działań, utrudniających realizację stawianych przed szkołą celów. To z kolei ma prowadzić do zapewnienia doskonałości operacyjnej. W ten sposób formułuję przynajmniej częściowo otwarte pytanie, czy szkoła w ogóle potrzebuje tradycyjnie rozumianego zarządzania strategicznego. Szczególnie wobec tego, o czym pisał Michael Porter, twórca nowoczesnego zarządzania strategicznego – „gdyby nie było konkuren-

²⁰ B. Czarniawska, *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Poltext, Warszawa 2013.

²¹ C.K. Prahalad, M.S. Krishnan, *Nowa era innowacji*, PWN, Warszawa 2010, s. 41.

²² E. Goldratt, *Łańcuch krytyczny*, Werbel, Warszawa 2000.

²³ J.A. Ricketts, *Reaching the goal: How managers improve a services business using Goldratt's theory of constraints*, IBM Press, USA 2008, s. 35.

²⁴ *Ibidem*.

cji, nie istniałby powód, by tworzyć strategię²⁵. Strategia została bowiem wymyślona jako antidotum na konkurencję²⁶.

Pewnie dlatego większość autorów zajmujących się zarządzaniem strategicznym w szkole odwołuje się przede wszystkim do koncepcji znanych z zarządzania strategicznego, które powstało na potrzeby sektora przedsiębiorstw mających osiągać wysoką efektywność na bardzo konkurencyjnych rynkach. Podobnego zabiegu dokonują Brent Davies i Barbara J. Davies, którzy piszą wprawdzie o strategicznym przywództwie, ale głównie w kontekście efektywnego rozwoju szkoły²⁷.

Interesującym poznawczo, lecz słabo zoperacjonalizowanym pomysłem jest zaproponowany przez przywołanych powyżej autorów model strategicznego przywództwa odwołujący się do mądrości na trzech poziomach: ludzi, kontekstu oraz proceduralnym²⁸.

Proponowany model zakłada ważną rolę dyrektora szkoły, co zarówno jest obiecujące, jak i stanowi jego podstawową słabość. Z jednej strony, to na dyrektora spoczywa w sensie formalnym cała odpowiedzialność za bieżące kierowanie i przyszły rozwój szkoły. Bez woli i zaangażowania dyrektora żadna nowa inicjatywa nie jest zatem możliwa. Brent Davies i Barbara J. Davies piszą, że dyrektor szkoły musi być strategicznie zorientowany i to jego zadaniem jest pokierowanie procesem formowania strategii w zarządzanej przez niego szkole. Bez jego zainteresowania, entuzjazmu i zrozumienia szkoła nie będzie strategicznie zorientowana²⁹.

Z drugiej jednak strony, tylko włączenie w to przedsięwzięcie wszystkich interesariuszy – uczniów, pracowników, rodziców, a także lokalnej społeczności – stwarza warunki i zapewnia potencjał wystarczający do skutecznego wypracowania prawdziwej wizji rozwoju szkoły i jej urzeczywistnienia w każdym codziennym działaniu. Warto byłoby zatem, myśląc o możliwościach wdrożenia zaproponowanego modelu, ponownie przeanalizować udział innych ważnych dla szkoły aktorów w formułowaniu strategii.

Pierwszym poziomem mądrości, postulowanym przez Brenta Daviesa i Barbarę J. Davies, jest mądrość ludzi³⁰. Składa się na nią ich zdaniem sześć elementów, które przedstawiono na rysunku 2.

²⁵ J. Magretta, *Zrozumieć Michaela Portera. Jak stworzyć dobrą strategię i zdobyć przewagę konkurencyjną*, MT Biznes, Warszawa 2014, s. 18.

²⁶ *Ibidem*, s. 19.

²⁷ B. Davies, B.J. Davies, *Strategic leadership*, [w:] *The essentials of School Leadership*, red. B. Davies, Sage, USA 2009, s. 13.

²⁸ *Ibidem*, s. 28–34.

²⁹ *Ibidem*, s. 28.

³⁰ *Ibidem*, s. 29–31.



Rysunek 2. Mądrość ludzi

Źródło: opracowanie własne na podstawie B. Davies, B.J. Davies, *op.cit.*, s. 29–31.

Powyższy schemat wymaga drobnego komentarza. Autorzy w oryginalnym modelu nie ujęli tych elementów w formie piramidy, lecz uważam, że warto o tym w ten sposób myśleć. Zdolności, kompetencje i motywacja jako swego rodzaju predyspozycje do działania są podstawą do kreatywnego myślenia, dzielenia się wiedzą i informacją oraz do partycypacji, mających zdecydowanie behawioralny charakter. Poza tym uzupełniłem dzielenie się informacją proponowane przez autorów modelu dzieleniem się wiedzą, uznając to pierwsze za niewystarczające w kontekście celów i zadań szkoły oraz potencjału prawdziwej mądrości. Informacja stanowi wprawdzie cenny zasób dla każdej organizacji, lecz wiedza jest zgubionym ogniwem na drodze do mądrości.

Niezwykle ważna jest także mądrość na poziomie kontekstu, oznaczająca zdolność widzenia i zrozumienia szkoły w relacji do szerszej społeczności oraz edukacyjnego świata, do którego przynależy. Poziom ten obejmuje: zrozumienie i rozwój kultury, podzielane wartości i przekonania, rozwój sieci działań oraz zrozumienie otoczenia. Nie ma bowiem uniwersalnego przepisu na sukces szkoły. Rozwiązania rodzą się w konkretnym kontekście dzięki zrozumieniu kultury oraz podzielanych wartości i przekonań³¹.

Obiecującym pomysłem jest proceduralny poziom mądrości, na którym przywołani autorzy umiejscowili wszystkie te elementy, które składają się na proces tworzenia i realizacji strategii. Stąd proponowałbym go nazwać nie proceduralnym, lecz procesowym, żeby podkreślić, iż dotyczy tej części mądrości, która pomaga przede wszystkim przełożyć zamierzenia na działania. Autorzy

³¹ *Ibidem*, s. 31–32.

dużą wagę przykładają do wypracowania i pełnego zrozumienia wspólnych dla wszystkich uczestników modeli teoretycznych leżących u podstaw planowanych działań. Wymaga to nie tylko refleksji, tworzenia wspólnego języka, komunikacji/konwersacji, zbudowania wspólnych modeli mentalnych, analizy i w końcu wyartykułowania strategii, ale także zaangażowania mądrości ludzi i zrozumienia kontekstu funkcjonowania szkoły³².

Zależności między kompetencjami a działaniami na poszczególnych poziomach mądrości w przywołanym modelu przywództwa strategicznego stanowią swego rodzaju sieć zależności. Może zatem jedyną realną strategią istniejącą w szkole jest sieć działań wspierająca wzajemne uczenie się i dopasowanie, które tworzą z niej organizację uczącą się, zdolną do przedsiębiorczości i innowacji.

Dopasowanie w rozumieniu Michaela Portera „oznacza, że na wartość lub koszt jednego działania wpływa to, jak wykonywane są inne”³³. Tej świadomości nie może zabraknąć dyrektorom szkoły. W trochę inny sposób ujmuje to także Peter Senge – twórca pojęcia organizacji uczącej się, nazywając tę nieuniknioną konieczność myśleniem systemowym³⁴. Píše on następująco:

Kiedy nad naszymi głowami gromadzą się chmury, niebo ciemnieje, a liście wirują na wietrze, wiemy, że za chwilę będzie padał deszcz. Wiemy także, że opady zasilą wody gruntowe w promieniu wielu kilometrów, a po burzy wyjrzy słońce. (...) System o nazwie „burza z deszczem” można zrozumieć tylko wtedy, gdy analizuje się go w całości, a nie przygląda się oddzielnie poszczególnym elementom³⁵.

Bez pełnego i wielowymiarowego zrozumienia znaczenia tej metafory dyrektor szkoły nie pojmie prawdziwej istoty i roli zarządzania strategicznego w szkole, utożsamiając je z planem rocznym, półrocznym, a może jeszcze innym. Ciągle jednak jakimś planem, określonymi celami, zasadami, regułami, liczbami, które nabierają znaczenia tylko wtedy, gdy zrozumie się w pełni ich istotę i przeznaczenie. Wszak w każdej szkole od czasu do czasu można zaobserwować różne burze z deszczem. Dla jednych będzie to powód do obaw i lęków, a może i ucieczki oraz nicnierobienia, a dla innych szansa na zasilenie wód gruntowych w promieniu wielu kilometrów.

Przedsiębiorczość i innowacje w rozumieniu Petera Druckera oznaczają zdolność do przełożenia tego, co nieco tajemnicze, jak dar, talent, natchnienie czy przeblysłk geniuszu, na cele i zadania, które następnie można zrealizować przez zorganizowaną i systematyczną pracę³⁶. Wszak, jak mówił Johann Wolf-

³² *Ibidem*, s. 32–34.

³³ J. Magretta *op.cit.*, s. 137.

³⁴ P. Senge, *op.cit.*

³⁵ *Ibidem*, s. 22–23.

³⁶ P.F. Drucker, *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*, HarperCollins Publishers, New York 1986.

gang Goethe: „Jeśli jest coś, co możesz zrobić, albo ci się śni, że możesz, zacznij to robić. W śmiałości tkwi geniusz, potęga i magia”. Inaczej łatwo stać się, jak pisze Jacek Walkiewicz, jedynie „łapaczem iluzji”³⁷.

Bibliografia

- American Marketing Association, *Nowa definicja marketingu*, <http://www.marketingpower.com> (dostęp: 30.11.2007).
- Baran G., *Marketing współtworzenia wartości z klientem*, Wyd. ISP UJ, Kraków 2013.
- Canfield J., Hansen M.V., *Balsam dla duszy*, Dom Wydawniczy Rebis, Warszawa 2010.
- Czarniawska B., *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Poltext, Warszawa 2013.
- Davies B., Davies B.J., *Strategic leadership*, [w:] *The essentials of School Leadership*, red. B. Davies, Sage, USA 2009.
- Drucker P.F., *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*, HarperCollins Publishers, New York 1986.
- Drucker P., *Management: Tasks, responsibilities and practices*, Harper and Row, New York 1973.
- Goldratt E., *Cel 2. To nie przypadek*, Mint Books, Warszawa 2007.
- Goldratt E., *Łańcuch krytyczny*, Werbel, Warszawa 2000.
- Goldratt E., Cox J., *Cel: doskonałość w produkcji*, Werbel, Warszawa 2000.
- Hamel G., Breen B., *Zarządzanie jutra. Jakie jest twoje miejsce w przyszłości?*, Redhorse, Lublin 2008.
- Janasz W., *Podstawowe koncepcje formułowania strategii przedsiębiorstwa*, [w:] K. Janasz et al., *Zarządzanie strategiczne. Koncepcje, metody, strategie*, Difin, Warszawa 2010.
- Kotler Ph., *Marketing*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2005.
- Kotler Ph., Kartajaya H., Setiawan I., *Marketing 3.0. Dobry produkt? Zadowolony klient? Spełniony człowiek?*, MT Biznes, Warszawa 2010.
- Magretta J., *Zrozumieć Michaela Portera. Jak stworzyć dobrą strategię i zdobyć przewagę konkurencyjną*, MT Biznes, Warszawa 2014.
- Oblój K., *Pasja i dyscyplina strategii*, Poltext, Warszawa 2010.
- Oblój K., *Strategia organizacji*, PWE, Warszawa 2007.
- Prahalad C.K., Krishnan M.S., *Nowa era innowacji*, PWN, Warszawa 2010.
- Ramaswamy V., *The rules of engagement: Are you ready for the co-creation movement?*, „IESE Insight Magazine” 2009, nr 2, s. 29–35.
- Ricketts J.A., *Reaching the goal: How managers improve a services business using Goldratt's theory of constraints*, IBM Press, USA 2008.
- Senge P., *Pięta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Walkiewicz J., *Pełna moc możliwości*, One Press, Warszawa 2014.

³⁷ J. Walkiewicz, *Pełna moc możliwości*, One Press, Warszawa 2014, s. 46.

Antoni Jeżowski

Szkoła w prawie czy w anarchii

Streszczenie

Szkoła jako organizacja publiczna funkcjonuje w przestrzeni publicznej. Żeby owa przestrzeń była przyjazna i przewidywalna przez wieki obwarowano ją różnymi normami: kulturowymi, religijnymi, społecznymi, a także prawnymi. Coraz częściej rozumieją to dyrektorzy szkół. I to z dwóch powodów: po pierwsze prawo porządkuje przestrzeń i powoduje, że staje się ona przewidywalna, co ułatwia kierowanie nią; po drugie stosowanie prawa w szkole to oswajanie z nim uczniów, uczenie doń szacunku, wdrażania do życia w państwie prawa.

Szkoła jest nie tylko organizacją realizującą określoną usługę publiczną – szkoła to miejsce, w którym ludzie: uczniowie i nauczyciele, się rozwijają. Ale świat staje się coraz bardziej skomplikowany i zmieniający, więc jakiś element stabilizacji jest jej potrzebny. Może nim być stabilne szkolne prawo. Tym bardziej, że od wieków towarzyszy ludziom i bywa gwarantem stałości, wierności ideałom, porządkującym pryncypia.

Nie bez znaczenia więc dla dyrektora szkoły są nie tylko akty prawa administracyjnego, z którymi ma zdecydowanie najwięcej do czynienia w szkolnej praktyce, ale przekonuje się coraz częściej, że prawo finansów publicznych, szczególnie w szkole publicznej (acz nie tylko), bywa dla niego bazą do planowania, formułowania wizji i otwierania się na przyszłość, nie zawsze przyjazne szkole pomysły.

Stąd warto spróbować zaprzyjaźnić się z prawem porządkującym przecież oświatę jako formację publiczną, wszystkim dostępną, prawem uczącym nie tylko szacunku dla przyjętych w niej norm i rozwiązań, ale pozwalającym zrozumieć organizację lokalnej społeczności i państwa, prawem uczącym porządkowania spraw i podążania w przyszłość, otwierania tej przyszłości dla młodych ludzi...

Słowa kluczowe: dyrektor szkoły, edukacja, nauka, organizacja, prawo, przestrzeń publiczna, sąd, stanowisko, system oświaty, szkoła, środowisko, wiedza

Dekadę temu postulat szkoleń z zakresu prawa szkolnego podnosili czynni dyrektorzy szkół, dziś wnioskuje o to także kandydaci na dyrektorów. Budowaliśmy, a może i zbudowaliśmy państwo prawa, trudno więc wyobrazić sobie funkcjonowanie w sferze publicznej i za środki publiczne z pominięciem obowiązujących rozwiązań prawnych. Cała kultura śródziemnomorska, historia cywilizacji w ujęciu europejskim, spłot uwarunkowań społecznych dowodzą, że wymagały one uregulowań, które pozwalały im istnieć i się rozwijać. W tym

kontekście znalazła się też szkoła z jej dyrektorem. Państwo finansuje ją ze środków publicznych, ale jednocześnie zobowiązuje do przestrzegania praw przez to państwo ustanowionych. Skoro korzystanie ze szkoły stało się obowiązkiem po stronie obywatela, to implikuje obowiązek finansowania i ustalania zasad korzystania z zasobów państwa. Obowiązkiem dyrektora szkoły jest rozumieć te procesy i twórczo w nich uczestniczyć.

Studium przypadku

Zanim odpowiemy sobie na pytanie, czy pojęcia z zakresu prawa, czy wiedza w tym zakresie są niezbędne do funkcjonowania dyrektora szkoły, czy mogą się stać podstawą nie tylko wiedzy potrzebnej do wykonania zadań na stanowisku dyrektora szkoły, ale szerzej – podstawą intelektualną do aspirowania o miano przywódcy edukacyjnego w środowisku, spójrzmy na skróconą wersję wyroku, z jakim dyrektor pewnej szkoły wrócił do niej i do własnego środowiska, dźwigając brzemię – delikatnie rzecz ujmując – człowieka niedokształconego, ktoś mógłby rzec: ignorantą w (pewnym) obszarze prawa.

Data orzeczenia: 2011-12-29¹

Data wpływu: 2011-09-20

Sąd: Naczelny Sąd Administracyjny

Sędziowie: Anna Lech (sprawozdawca), Jan Paweł Tarno (przewodniczący), Marzenna Linska-Wawrzon

Symbol z opisem: 648 Sprawy z zakresu informacji publicznej i prawa prasowego: 658

Hasła tematyczne: Dostęp do informacji publicznej

Sygn. powiązane: IV SAB/GI 24/11

Skarżony organ: Dyrektor Szkoły

Treść wyroku: Oddalono skargę kasacyjną

Powołane przepisy: Dz.U. 2001 r. Nr 112 poz. 1198; art. 1 ust. 1, art. 5 ust. 2, art. 16 ust. 1, art. 7, art. 10 ust. 1, art. 13 ust. 2, art. 17 ust. 1, art. 16; Ustawa z 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej; Dz.U. z 2002 r. Nr 153 poz. 1270; art. 184; Ustawa z 30 sierpnia 2002 r. Prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi

¹ Centralna Baza Orzeczeń Sądów Administracyjnych – I OSK 1864/11 – Wyrok.

Sentencja

Naczelny Sąd Administracyjny w składzie: Przewodniczący sędzia NSA Jan Paweł Tarno, Sędzia NSA Anna Lech (spr.), Sędzia NSA Marzenna Linska-Wawrzon, Protokolant asystent sędziego Dorota Chromicka, po rozpoznaniu w dniu 29 grudnia 2011 r. na rozprawie w Izbie Ogólnoadministracyjnej skargi kasacyjnej Dyrektora Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych (dalej: ZSP) w W. od wyroku Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gliwicach z dnia 14 czerwca 2011 r. sygn. akt IV SAB/GI 24/11 w sprawie ze skargi TK na bezczynność Dyrektora Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w W. w przedmiocie informacji publicznej oddała skargę kasacyjną.

Uzasadnienie

Wyrokiem z 14 czerwca 2011 r., sygn. akt IV SAB/GL 24/11, Wojewódzki Sąd Administracyjny w Gliwicach zobowiązał Dyrektora Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w W. do załatwienia wniosku skarżącego z 24 listopada 2010 r., w zakresie punktów b, c, e, f, od h do l w terminie 14 dni.

W uzasadnieniu Sąd wskazał na następujący stan faktyczny sprawy: TK pismem z dnia 24 listopada 2010 r. zwrócił się do Dyrektora ZSP w W., na podstawie art. 2 ust. 1 ustawy z 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej (Dz.U. Nr 112 poz. 1198 ze zm.), o informację na temat:

- a) posiadanych przez dyrektora ZSP upoważnień (kopie dokumentów),
- b) ilości osób zwolnionych i zatrudnionych w ZSP w latach 2009–2010, ze wskazaniem na jakie stanowiska oraz w przypadku umów cywilnoprawnych (dzieło, zlecenie) co było przedmiotem umowy,
- c) wskazania sumy pieniędzy uzyskanej przez ZSP w latach 2006–2010 z wynajmu pomieszczeń, z podziałem na poszczególne lata, oraz podanie osób fizycznych lub nazw osób prawnych, które korzystały z pomieszczeń ZSP,
- d) wskazania sposobu wydatkowania sum pochodzących z wynajmu pomieszczeń,
- e) przedstawienie wydatków powyżej 1000 zł w latach 2009–2010 ze wskazaniem trybu przeprowadzonego wyboru podmiotu, od którego zakupiono rzecz lub usługę, oraz podania przy każdej wysokości wydatku – nazwy podmiotu, któremu zapłacono za dostarczoną rzecz lub wykonaną usługę,
- f) wskazania, ilu uczniów w latach 2006–2010 nie uzyskało promocji do następnej klasy oraz ilu uczniów w tych latach nie zdało matury, z podziałem na poszczególne lata,
- g) wskazania, czy dyrektor ZSP ma zadaniowy czas pracy, czy wymiar godzinowy,
- h) ile godzin w latach 2006–2010 dyrektor ZSP był nieobecny w pracy ze względu na pełnione funkcje publiczne,

- i) ilu uczniów w latach 2006–2010 było laureatami olimpiad lub konkursów ogólnopolskich,
- j) czy w latach 2006–2010 były przeprowadzane konkursy na stanowiska w szkole, jeżeli tak, to wskazanie osób, które je wygrały,
- k) przesłanie kopii wszystkich protokołów kontroli dokonanych w ZSP przez jednostki – podmioty zewnętrzne oraz korespondencji pokontrolnej (dotyczy lat 2006–2010),
- l) w jakiej kwocie i z jakiego tytułu (podstawy prawnej) oraz od kogo dyrektor ZSP otrzymywał dofinansowanie z funduszu socjalnego w latach 2005–2010.

Wnioskodawca wniósł jednocześnie o przesłanie wskazanych informacji pocztą elektroniczną oraz pocztą na wskazany adres.

W piśmie z 2 grudnia 2010 r. udzielono odpowiedzi w zakresie punktów a), b), g) wniosku poprzez przekazanie kopii pełnomocnictw, wskazanie, że wszystkie środki pochodzące z wynajmu przekazywane są do budżetu Starostwa Powiatowego zgodnie z uchwałą Rady Powiatu W. nr (...) z 23 grudnia 2009 r. poz. 6 i 7, oraz że dyrektor ZSP ma zadaniowy czas pracy. W piśmie tym wskazano także, że pozostałe informacje wiążą się z potrzebą przetworzenia informacji publicznej polegającą na dokonaniu odpowiednich analiz, zestawień, wyciągów. Takie zabiegi czynią je informacją przetworzoną, którą zgodnie z art. 3 ust. 1 pkt 1 ustawy o dostępie do informacji publicznej można uzyskać w takim zakresie, w jakim jest to szczególnie istotne dla interesu publicznego. W związku z tym, że wnioskodawca nie uzasadnił przesłanki interesu publicznego, odmówiono udzielenia informacji na pozostałe punkty wymienione we wniosku. (...)

Naczelny Sąd Administracyjny zważył, co następuje: skarga kasacyjna nie zasługuje na uwzględnienie.

(...) W niniejszej sprawie Dyrektor Szkoły, nie udzielając żądanej informacji, która znajdowała się w jego posiadaniu i do udzielenia której posiadał niewątpliwie środki techniczne, postąpił wbrew przepisom ustawy. Nie wydał bowiem decyzji odmawiającej udzielenia informacji publicznej, nie poinformował o przyczynach opóźnienia w realizacji wniosku (art. 13 ust. 2), zaś uznając, że żądana informacja jest informacją publiczną przetworzoną, nie wezwał wnioskodawcy do wykazania interesu publicznego. Poprzestał jedynie na piśmie informującym, że żądane informacje stanowią w jego mniemaniu informację publiczną o charakterze przetworzonym, i wskazał, że wnioskodawca nie wykazał takiego interesu, nie wyjaśniając, dlaczego nie skierował do niego stosownego wezwania. W sytuacji bowiem, gdyby wnioskodawca był wzywany przez organ do wykazania szczególnie istotnego interesu publicznego i nie wykazałby istnienia takiego szczególnego interesu dla udzielenia żądanej informacji, to dopiero wtedy organ powinien wydać decyzję odmawiającą udzielenia informacji publicznej (a nie pismo informujące), a w uzasadnieniu wykazać niewykazanie szczególnego interesu publicznego.

Zdaniem Naczelnego Sądu Administracyjnego skoro zatem w niniejszej sprawie organ nie wydał decyzji odmownej, nie wezwał wnioskodawcy do wykazania interesu publicznego ani też nie poinformował o przyczynach opóźnienia w realizacji wniosku (art. 13 ust. 2), uznać należy, że pozostawał w bezczynności.

Za zasadne uznać zatem należy stanowisko Sądu pierwszej instancji, który zobowiązał Dyrektora ZSP do załatwienia wniosku TK.

Tym samym zarzuty skargi kasacyjnej uznać należy za nieusprawiedliwione. Mając powyższe na uwadze, Naczelny Sad Administracyjny na podstawie art. 184 ustawy Prawo o postępowaniu przed sądami administracyjnymi orzekł, jak w sentencji.

Tyle wyrok. W dalszej części rozdziału zastanowimy się, czy prawne korowody mogły mieć inny finał.

Terminy – rzecz istotna

Już sam tytuł rozdziału może budzić wątpliwości i kontrowersje. Język jest nie tylko produktem ewolucji, ale i umowy społecznej. Nazywany bywa też narzędziem komunikacji społecznej, zresztą jedno nie wyklucza drugiego. Tak więc „szkoła” to instytucja, miejsce zdobywania wiedzy, ale też sposób nabywania życiowego doświadczenia (dostałem niezłą szkołę). „Szkolą” możemy określić zbiorowość uczniów (absolwentów) konkretnej instytucji, metodę uprawiania jakiejś dyscypliny (szkoła sofistów) czy kierunek reprezentowany na przykład w sztuce (tradycyjna szkoła rzeźbiarska). „Prawo” z kolei to ogół przepisów, norm prawnych regulujących stosunki między ludźmi, usankcjonowanych przymusem państwowym² (na ironię wiele użytych w definicji słów również wymaga doprecyzowania), a także, w znaczeniu węższym, norma prawna, przepis. Jednocześnie to nauka o tej dziedzinie wiedzy i kierunek studiów, które zwane też są „prawem”. Niemniej należy zauważyć, że w społeczeństwie mówimy często, iż oto mamy do czegoś „prawo”, czyli uprawnienie, gdy coś nam przysługuje, o co mamy roszczenia (nie należy mylić z potocznym populistycznym zwrotem, że oto komuś coś się należy). Warto pamiętać, że ogólnie poznane przez człowieka zasady organizacji świata, przyrody czy społeczeństwa także nazywane są „prawami” (prawa matematyki, fizyki czy języka). Ostatnie pojęcie z tytułu to „anarchia”. Na ogół rozumie się przez to brak zorganizowanej, stałej władzy, ale też ogólny chaos, zamęt, bałagan, choć z greckiego *an-archía* (brak rządu) wypro-

² *Mały słownik języka polskiego PWN*, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1999, s. 702.

wadza się często sytuację, gdy na danym terenie nie obowiązują żadne prawa, swoisty stan bezpieczeństwa.

W niniejszych rozważaniach uwzględnione zostaną podstawowe znaczenia tych wyrazów: czy szkoła, jako instytucja, może funkcjonować w warunkach uporządkowanych przepisami prawa powszechnie obowiązującego³, czy należy pozostawić ją w stanie „czystym”, bez uregulowań i ingerencji zewnętrznych, zdając się na doraźne rozwiązania członków jej społeczności (których? i w ramach czego? autonomii?)? Mimo iż odpowiedź wydaje się oczywista, a tak postawiony dylemat może zostać odczytany jako intelektualna prowokacja, nie należy jednak dać się zwieść pozorom i warto poświęcić jej kilka chwil uwagi.

Szkoła

Szkoła doczekała się tysięcy tomów opracowań: w ujęciu historycznym, pedagogiki porównawczej, metodyki nauczania, diagnostyki, nadzoru, finansowania czy też socjologicznym, psychologicznym, społecznym, politycznym itd. A to tylko pierwsze z brzegu ujęcia. Do zagadnienia możemy podejść z pozoru naukowo, obiektywnie: „Szkoły istniały już przynajmniej w greckich *polis*, gdy w pierwszej dydaktycznej rewolucji sofistów z powodzeniem przedstawili pogląd, że większość rzeczy można świadomie uczyć czy uczyć się. Obywatel powinien umieć czytać, pisać i liczyć”⁴. Ale ten *passus* oznacza, że nauczanie jako pojęcie istniało wcześniej, a teraz miało w cały proces wkroczyć państwo, ze swą troską o obywateli. Jeśli na rzecz spojrzymy oczyma innego antropologa kultury, to okaże się, że i na ziemiach polskich „ludzie [w wiekach średnich – przyp. A.J.] byli i są skazani na ciągłą naukę, poznawanie i smakowanie nowości. Dobrowolnie lub pod przymusem. Średniowiecze to okres nazywany epoką wiary, choć naprawdę był epoką wierzeń i przesądów”⁵. Szczególnie istotny jest ów przymus. Szkoła nieodmiennie bowiem kojarzy się z przymusem, czasem zwanym eufemistycznie obowiązkiem.

Wincenty Okoń pisał⁶, że z języka greckiego *scholaé* to spokój, wolny czas przeznaczony na naukę (!). Doprawdy niezbadane są drogi rozwoju języków, w tym ich leksykalizacji, że coś, co w starożytności kojarzyło się z przyjemnym

³ Określenie to będzie użyte w rozdziale jeszcze kilka razy, aby uwypuklić główne znaczenie całego związku frazeologicznego.

⁴ W. Reinhard, *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 265.

⁵ L. Korczak, *Wiek średni*, [w:] *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, red. A. Chwalba, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 24.

⁶ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987, s. 299.

wypełnieniem czasu wolnego, dziś postrzega się jako przykry obowiązek, wręcz pracę, za którą postulowano nawet wynagrodzenie (dziś w niektórych branżach podnoszenie wykształcenia uprawnia do płatnego urlopu, co jest *de facto* zakamuflowanym wynagradzaniem za uczenie się).

To, że dwadzieścia wieków temu nie było instytucjonalnej szkoły, nie oznaczało, że ludzie, zwłaszcza ludzie młodzi, się nie uczyli. Obserwacja świata, także człowieka w jego rozwoju, prowadziła może nie do końca uświadomionej konkluzji, że młody człowiek wraz z wiekiem poznaje otaczający świat, jego zorganizowanie i prawa nim rządzące, a potem powinien poznać to, czego mogą go nauczyć starsi, mądrzejsi, bardziej doświadczeni, czyli dorośli. Stąd obyczaje wyzwolenia czy inicjacji, które w sposób umowny, w naszym dzisiejszym pojęciu, w wieku bardzo młodym kazały kończyć z dzieciństwem i rozpocząć wchodzenie w dorosłość. To wchodzenie łączyło się nieodmiennie z poznawaniem tajemnic dorosłych związanych z codziennymi obyczajami, zwyczajami czy metodami. Jedni uczyli się rolnictwa, inni sztuki wojennej, rzemiosła czy gospodarstwa domowego. Ale w toku owej nauki już produkowali (paśli zwierzęta domowe, uprawiali ziemię), walczyli (choćby w roli znanych nam z wieków późniejszych giermków), tworzyli (wyrabiając czasem półprodukty wykorzystywane do budowania docelowych sprzętów czy urządzeń) oraz uczestniczyli w wielu czynnościach domowych, bodaj pomagając rodzicom w wychowywaniu młodszego rodzeństwa. To nauczanie przez uczestnictwo przynosiło jednak wspólnocie ludzkiej konkretne, wymierne i materialne korzyści. Przechodzenie dzieci do szkoły instytucjonalnej wyłączało coraz szerszą grupę wiekową ze współuczestnictwa w produkcji na rzecz wyalienowanego nauczania, jednocześnie skazując społeczność na obowiązek ich materialnego utrzymania. *Nota bene* zjawisko to nie zostało jeszcze zatrzymane.

Szkoła i procesy w niej zachodzące, jak już wspomniano, zostały opisane w tysiącach opracowań. Z punktu widzenia filozofii nauki, przynajmniej jej wybitnych przedstawicieli⁷, można mieć wątpliwości, czy pedagogika jest *sensu stricto* nauką, czy w każdym momencie potrafi wyeliminować psychologizm, podchodzić z dystansem do indukcji w poznaniu, stosować dedukcyjne sprawdzanie teorii, mieć obiektywny stosunek do problemu demarkacji, zakresu wykorzystania doświadczenia jako metody czy falsyfikatywalności. Może więc miękkie podejście do teorii nauki, wyróżniające nauki empiryczne oraz społeczne i humanistyczne, które są uprawiane bardziej na podstawie intuicji, w mniejszym stopniu wykorzystujące weryfikowalność hipotez, choćby tylko logiczną, na etapie ich formułowania, w tym przypadku ma bardziej uzasadnione zastosowanie? Uczeni powiadają, że „nauki humanistyczne badają wytwor-

⁷ K.R. Popper, *Logika naukowego odkrycia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002. Por. również M. Heller, *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, Petrus, Kraków 2009, s. 11–14, 21–24.

ry kultury, podczas gdy nauki empiryczne badają wytwory natury, przy czym przez wytwór kultury – mówiąc najogólniej – należy tu rozumieć pewien produkt psychiki człowieka w jej aspekcie społecznym”⁸. O ile bowiem zasady logiki, prawa matematyki lub fizyki są (na ogół) niezmiennie od czasu ich poznania i ogłoszenia (oczywiście z wyłączeniem fałszywych), o tyle pedagogika w ciągu ostatnich 250 lat wielokrotnie zmieniała swój opis i swoje podejście do szkoły, ucznia, metod pracy nauczyciela, zasad wychowania, pomiaru dydaktycznego czy organizacji oświaty jako takiej. Nierzadko też w historii, także najnowszej, procesy edukacyjne wykorzystywano do indoktrynacji wychowanków, wpływania na ich osobowość lub przekonania, budowania pożądaných systemów wartości itp. I nie są to zarzuty kardynalne, ponieważ podobne można postawić naukom typowo empirycznym, takim jak mechanika, fizyka czy chemia (na przykład budowanie uzbrojenia), których rezultaty pracy świadomie i nieświadomie obracane były przeciw człowiekowi. Wydaje się więc, że w pedagogice bardziej mamy do czynienia z opisywaniem przeszłych procesów niż budowaniem spójnych, trwałych, przyszłościowych rozwiązań. Ale tylko wydaje się... Ponieważ jednocześnie szkoła potrafiła i potrafi adaptować do swoich potrzeb wyniki innych nauk, jak choćby z zakresu prawa administracyjnego, zarządzania czy finansów.

Zwrócić także należy uwagę na to, że współczesna nauka postrzega szkołę jako organizację. Tak też widział ją Okoń, pisząc, iż jest to instytucja oświatowo-wychowawcza, zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów; osiągnięciu tych celów służą odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe⁹. Chociaż próba synonimicznego zrównania instytucji i organizacji może być przedwczesna. Wszak organizacja nie jest pojęciem jednoznacznym. Najczęściej występuje w przywołanym wyżej znaczeniu instytucjonalnym, choć może mieć też znaczenie przymiotnikowe (dobra lub zła organizacja pracy), a także czynnościowym (organizowanie zebrania, pracy zespołu ludzkiego itd.)¹⁰. Nie zapominajmy, że to także grupa ludzi (lub państw) mających ustaloną strukturę i działających razem, aby osiągnąć jakiś cel¹¹ (na przykład Organizacja Narodów Zjednoczonych), żeby poostać przy bardziej popularnych definicjach. A skoro organizacja, to zorganizowana jest według określonych zasad, procedur, struktur. Skądinąd wiadomo, że

⁸ M. Heller, *op.cit.*, s. 23.

⁹ W. Okoń, *op.cit.*, s. 299.

¹⁰ A. Komosa, *Szkolny słownik ekonomiczny*, Ekonomik, Warszawa 1994, s. 78.

¹¹ *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 1181; także M. Jarosz, *Słownik wyrazów obcych*, Europa, Warszawa 2002, s. 564 oraz *Leksykon finansowo-bankowy*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne., red. W. Jaworski *et al.*, Warszawa 1991, s. 283.

organizacje osiągają cele, przechowują wiedzę i tworzą kariery¹². W myśl teorii zarządzania

struktura organizacji zapewnia trwałość i spolegliwość działaniom jej członków. Organizacja potrzebuje więc trwałości i spolegliwości, aby mogła w zwarty sposób zmierzać do swoich celów. (...) zmiany w strukturze mogą ułatwiać dostosowanie się do zmian i ich spowodowanie, albo też wywołać opór przeciw nim¹³.

Wszystko to niesie ze sobą także szkoła, choć nie wszyscy jej uczestnicy mają tego absolutną świadomość.

Prawo

Przez wieki będą jeszcze toczyły się spory, co było pierwotne – moralność, obyczaj czy zasady wynikające z wiary. Jednocześnie polski wyraz „norma” należy do tej samej rodziny, co „normalny”. A co to znaczy: normalny? Zapewne, między innymi, stanowiący większość. Skoro większość ludzi to praworęczni, logiczne jest, że leworęczni są nienormalni (więc trzeba ich było „przestawiać”). Skoro normalni chodzą na własnych nogach, to ci jeżdżący na wózkach lub podpierający się kulami nie są normalni. Skoro... itd. Normalność więc to kwestia społecznej umowy, a czy norma także?

Mniej więcej w XVIII wieku p.n.e. spisano tak zwany *Kodeks Hammurabiego*, w którym znajdujemy między innymi zasady, że „jeżeli syn swego ojca uderzył, rękę mu utną” lub „jeżeli obywatel oko obywatelowi wybił, oko wybija mu”¹⁴. Proste prawo, stosujące zasadę oko za oko, ząb za ząb. Ale nie wobec wszystkich, gdyż „jeśli [obywatel] oko *muškenowi* [tu: żołnierzowi pełniącemu służbę u pana] wybił lub kość *muškena* złamał, jedną minę srebra zapłaci”¹⁵. Czyli relatywizm prawa znany był wieki temu.

W powstałej jakieś pięć wieków później *Księdze Wyjścia Starego Testamentu* znajduje się po raz pierwszy spisany kodeks dwóch wielkich religii mono-teistycznych świata: judaizmu i chrześcijaństwa, znany jako Dekalog¹⁶. Zapisano w nim między innymi:

¹² J.A.F. Stoner, Ch. Wankler, *Kierowanie*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1994, s. 25.

¹³ *Ibidem*, s. 198.

¹⁴ *Kodeks Hammurabiego*, przeł. M. Stępień, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1996, s. 123.

¹⁵ *Ibidem*, s. 123.

¹⁶ W niniejszym rozdziale przytoczono tylko przykazania odnoszące się do człowieka, pozostawiając przykazania odnoszące się do Boga indywidualnej lekturze Czytelnika.

Czcij ojca twego i matkę twoją, abyś długo żył na ziemi, którą Pan, Bóg twój, da tobie; nie będziesz zabijał; nie będziesz cudzołożył; nie będziesz kradł; nie będziesz mówił przeciw bliźniemu twemu kłamstwa jako świadek; nie będziesz pożądał domu bliźniego twego; nie będziesz pożądał żony bliźniego twego, ani jego niewolnika, ani jego niewolnicy, ani jego wołu, ani jego osła, ani żadnej rzeczy, która należy do bliźniego twego¹⁷.

Tak więc szacunek dla rodziców był wymuszany prawem. Czy było to konsekwencją normalnego także wtedy buntu „młodych” wobec „starych” w określonym momencie rozwoju osobowości, czy też to raczej atawizm z jeszcze wcześniejszych etapów rozwojowych człowieka, którego pokłosie spotykamy w niektórych obyczajach starożytnych bogów greckich¹⁸?

Podział prawa na publiczne i prywatne jest jednym z elementarnych składników codziennego życia prawnego. Z podziałem tym spotykamy się codziennie w systemach naukowych, w ustawodawstwie, w judykaturze, stąd skłonni jesteśmy uważać ten podział, jak wiele innych utartych podziałów i terminów, za zjawisko zupełnie naturalne, które uzasadnienie swe znajduje w samym pojęciu prawa¹⁹.

Dodatkowym utrudnieniem jest i to, że osoba prywatna może czynić to, czego prawo jej nie zabrania, a instytucja publiczna tylko to, na co prawo jej zezwala. Tak więc to, do czego ma uprawnienia nauczyciel jako człowiek, nie musi się pokrywać z tym, co może robić, wykonując ten zawód. Podobnie dyrektor szkoły, burmistrz, minister itd.

Podjęta tu zostanie próba dość karkołomna – połączenia obu obszarów: szkoły i prawa. W niniejszym rozdziale próbuje się pokazać, że oba pojęcia: szkoła i prawo wzajemnie się przenikają i uzupełniają, że instytucjonalna szkoła, bez rzetelnych uwarunkowań prawnych, nie ma prawa istnieć, ale jednocześnie prawo może się rozwijać, umacniać i zagnieżdżać w umysłach obywateli tylko dlatego, że funkcjonuje szkoła.

Przestrzeń publiczna

Życie publiczne niesie ogromne pola polaryzacji ludzkich stanowisk wobec otaczającego świata i oglądu tego świata. Ewolucja tak nas skonstruowała, że otaczającą rzeczywistość postrzegamy zmysłami, ale one, wbrew mniemaniu nie-

¹⁷ Wj 20, 12–17; *Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1982, s. 87; zob. także <http://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=222&slowa=czcij%20ojca%20swego>.

¹⁸ J. Jurkiewicz, *Kiedy w starożytności rozpoczynała się starość?*, „Vox Patrum” 2011, t. 56, nr 31, <http://www.voxpatrum.pl/pdf/Vox56/Jurkiewicz.pdf>.

¹⁹ T. Bigo, *Związki publiczno-prawne w świetle ustawodawstwa polskiego*, Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Warszawa 1928, s. 1.

których, nie są obiektywne. Dopiero dobre badania diagnostyczne uświadamiają nam, że niedosłyszemy lub nie słyszymy określonych częstotliwości dźwięków, że obraz postrzegany naszymi oczyma był fałszywy, a zabieg usunięcia jaskry lub zmiana okularów powodują, że oko dostarcza nowych informacji. Przy okazji dowiadujemy się, że pies słyszy „inaczej” – inne, wysokie częstotliwości, a kot postrzega świat w podczerwieni. Ba, żyją ludzie nierozróżniający określonych barw i zbudowany w ich umysłach obraz „naszego” świata jest zdecydowanie inny. To tylko drobnostki przykłady tego, że jesteśmy inni, a otaczająca rzeczywistość to nie zawsze świat „obiektywny”, a często ten odrysowany naszym postrzeganiem i naszym językiem, uwarunkowanym kulturowo²⁰.

To jak geocentryczne postrzeganie wszechświata przed Galileuszem, w „naturalny” sposób właściwe przecież małym dzieciom – Słońce krąży wokół Ziemi, przecież to tak oczywiste, ponieważ tak to na co dzień obserwujemy. Ludzie choćby trochę wykształceni nie negują życia pod naszymi stopami mikroskopijnych żyjątek, których nie dostrzegamy i które na przykład depczemy. Podobnie rzecz się ma z roztoczem czy bakteriami i wirusami. To skala mini, a budowa komórki, połączenia nerwowe czy funkcje poszczególnych obszarów mózgu to skala mikro w ujęciu biologicznym, możliwa do podglądania mikroskopem optycznym. Bo jest przecież poziom chemiczny: atomy i ich związki, ale tu niezbędny okazuje się mikroskop elektroniczny. Gdy zaś zejdziemy do poziomu fizyki kwantowej – neutrino, bozony, fale elektromagnetyczne czy fotony, na nic zdadzą się nasze przyrządy. Żeby dostrzec zaledwie ślad neutrino, trzeba było zbudować za ogromne pieniądze potężny akcelerator LHC (*Large Hadron Collider* – Wielki Zderzacz Hadronów), który znajduje się w ośrodku CERN pod Genewą²¹. Poza nielicznymi szczęśliwcami nikt na Ziemi nie widział rezultatów jego pracy, co nie oznacza, że badane zjawiska nie istnieją.

Uczenie się i nauczanie służy człowiekowi, choćby nawet bardzo tego nie chciał.

Zarówno w dziejach Wschodu, jak i Zachodu można dostrzec, że człowiek w ciągu stuleci przebył pewną drogę, która prowadziła go stopniowo do spotkania z prawdą i do zmierzenia się z nią. Proces ten dokonał się – nie mogło bowiem być inaczej – w sferze osobowego samopoznania: im bardziej człowiek poznaje rzeczywistość i świat, tym lepiej zna siebie jako istotę jedyną w swoim rodzaju, a zarazem coraz bardziej nagłące staje się dla niego pytanie o sens rzeczy i jego własnego istnienia. Wszystko, co jawi się jako przedmiot naszego poznania, staje się tym samym częścią naszego życia. Wezwanie „poznaj samego siebie”, wyryte na architrawie świątyni w Delfach, stanowi świadectwo fundamentalnej prawdy, którą winien

²⁰ Zob. szerzej o problemach związanych nie tylko z definiowaniem tzw. obiektywnej rzeczywistości: G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Aletheia, Warszawa 2010.

²¹ European Organization for Nuclear Research; por. także: <http://www.ncbj.gov.pl/node/1700> (dostęp: 6.06.2015).

uznawać za najwyższą zasadę każdy człowiek, określając się pośród całego stworzenia właśnie jako „człowiek”, czyli ten, kto „zna samego siebie”²².

To przydługie wprowadzenie służyć ma jedynie uświadomieniu, że nasza wiedza o świecie w znacznym stopniu zależy od tego, co już o nim wiemy, jak potrafimy to poskładać w jedną całość i jakie dla siebie wyciągnąć stąd wnioski. Szkoła w tym procesie „oswajania” wiedzy odgrywa kapitalną rolę: na ogół wmawia nam, że jest tak i tylko tak, tym samym kształtując nasze postrzeganie i wnioskowanie w kategoriach zero-jedynkowych, lub – jeśli kto woli porównania bardziej plastyczne – czarno-białych. Wychodzą tu na powierzchnię dwie postawy: jednoznaczność opinii wyrażanych przez nauczycieli i bezwarunkowe zaufanie do nich uczniów. Przekłada się to w późniejszym życiu na kształtowanie postaw człowieka w wielu płaszczyznach: religii, poglądów na gospodarkę, postrzegania roli państwa, poglądach społecznych i wielu innych. Nakładanie się i mieszanie tych wielu płaszczyzn prowadzi to stwierdzenia, że w warstwie publicznej nic nie jest jednoznaczne. Ale wcześniej rozważano tu obiektywny świat materialny, teraz zaś dotykamy subiektywnych poglądów budowanych w umysłach każdego z nas. Rozróżnianie tych dwóch obszarów i wyraźne oddzielanie ich od siebie współcześnie utrudnia zaniechanie nauczania filozofii nie po to, by ją uprawiać, ale po to, by lepiej rozumieć człowieka, jego sposób rozumowania i postrzegania obiektywnej rzeczywistości.

Współczesna polska szkoła rozumiana zarówno przez pojęcie „oświaty”, jak i „szkoły wyższej” zaniechała też nauczania przynajmniej podstaw języków klasycznych. Przez wiele wieków – od średnich po oświecenie – językiem nauki była łacina, wspomagana greką. Gdyby Kopernik swoje dzieła napisał po polsku, nie mielibyśmy w dorobku światowej nauki przewrotu kopernikańskiego i wszelakich tego konsekwencji. XIX wiek to umacnianie się w nauce języków narodowych po to, by w połowie XX nauka odnalazła swoją nową „łacinę”, czyli międzynarodowy angielski. Z jednej strony to rzecz chwalebna – możliwość szybkiej, bezpośredniej komunikacji, eliminującej błędy translatorskie, ale z drugiej powstała nowa jakość: to, co nie istnieje w światowych zbiorach po angielsku, tak naprawdę nie istnieje w międzynarodowej przestrzeni publicznej. Utrwalił to także internet. Wspomnienie o tym w tym miejscu nie wartościuje, nie rości sobie takich pretensji – zwraca tylko uwagę na kolejne ograniczenia w postrzeganiu tego, co obiektywne.

Szkoła funkcjonuje w przestrzeni publicznej, chyba że jest to szkoła wyalienowana, przeznaczona dla wąskiej elity, wówczas ta przestrzeń bywa stymulowana, ale publiczna zostanie zawsze. Postrzeganie przestrzeni publicznej bywa

²² Jan Paweł II, *Encyklika Fides et Ratio – O relacjach między wiarą a rozumem*; http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html (dostęp: 6.06.2015).

ograniczane sytuacjami, o których wyżej, ale też poglądami ukształtowanymi w procesie szeroko rozumianej edukacji. Jeśli oczekujemy, że dyrektor szkoły z łatwością podda się istniejącym regulacjom prawnym i sam podoła procesowi kreacji prawa szkolnego, to może należałoby się przyjrzeć, kim jest ów dyrektor w ujęciu społecznym. Na użytek tego tekstu przyjęto rozróżnienie: tradycjonalista²³ i wolnościowiec²⁴, pamiętając wszak, że obie postawy²⁵ mogą być, a nawet z pewnością są dopełniane przekonaniami religijnymi, poglądami politycznymi i gospodarczymi, posiadaną wiedzą, stymulowane środowiskiem²⁶ etc. Z oczywistych względów pominięto wszelkie inne postawy²⁷ i ich warianty. Poza tym terminy te w wersji podanej w przypisach często są stosowane przez media, także wieszane z trybuny lub ambony, ale obciążane bywają etykietami z zabarwieniem emocjonalnym, niemającym żadnego uzasadnienia leksykalnego czy społecznego. Dziś bez choćby tej elementarnej wiedzy człowiek nie zawsze potrafi się określić, przyporządkować konkretnym obszarom. Ale też odnieść się do poglądów innych.

Dlatego należy pamiętać, że dyrektor szkoły, który również jest przecież produktem wszystkich tych uwarunkowań, także kulturowych, ma mieć pozytywny stosunek do obiektywnego (w sensie niezależnego od niego²⁸ w takim stopniu, w jakim jest to możliwe) prawa, a wykorzystując jego zawartość i wartości, podjąć się roli przywódcy środowiskowego. Jednocześnie jego postawa, wywodząca się często z doświadczeń nauczycielskich (zob. wyżej), zderzana bywa z postawami wszystkich, którzy go otaczają: od nauczycieli i rodziców uczniów począwszy, przez przedstawicieli organu prowadzącego i organów nadzoru, na całym środo-

²³ Tradycjonalista bardziej znany jako konserwatysta, człowiek przywiązany do tradycji, reprezentujący postawę charakteryzującą się przywiązaniem do istniejącego stanu rzeczy oraz układu wartości we wszystkich dziedzinach życia, mający niechętny lub wrogi stosunek do wszelkich zmian (łac. *conservatus* – zachowany; *conservare* – przechowywać, zachowywać bez uszkodzenia; *conservatorium* – magazyn itd.).

²⁴ Wolnościowiec, zwany często liberałem, to człowiek pobłażliwy i tolerancyjny wobec poglądów innych, ich czynów i postaw, niezależnie od tego, czy uznaje je za słuszne, czy nie, dążący do zagwarantowania swobody działania jednostce, także gospodarczej, a w przestrzeni publicznej ograniczenia lub nawet usunięcia interwencji państwa (łac. *liber* – wolny, *liberalis* – dotyczący wolności, wolnościowy).

²⁵ Por. także J.M. Buchanan, R.A. Musgrave, *Finanse publiczne a wybór publiczny. Dwie odmienne wizje państwa*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2005.

²⁶ Przykładem niech będzie choćby słabo reprezentowana w polskiej polityce chrześcijańska demokracja (chadecja), która bywa postrzegana jako kompromis między nowoczesną organizacją państwa a przywiązaniem do społecznej nauki Kościoła katolickiego. Zob. szerzej na ten temat M. Jeżowski, *Socjologia historyczna Luigiego Sturzo*, TN KUL, Lublin 2003.

²⁷ Żeby wspomnieć tylko spotykane często wśród młodych ludzi postawy radykalne, z którymi nauczycielom i dyrektorom szkół ponadgimnazjalnych przychodzi się zmierzyć.

²⁸ Owa niezależność bywa ograniczana choćby interpretacją lub wykładnią, także znanym orzecznictwem sądowym i piśmiennictwem.

wisku skończywszy. Bez ogólnego choćby uświadomienia sobie tych czynników mimo woli może popaść w konflikty zewnętrzne lub wewnętrzne, co będzie zapewne prowadzić do sytuacji nieobjętych jednak zakresem tego rozdziału²⁹. Ale bywa też, że te i podobne trudne sprawy stają się często przedmiotem poważnych dysput, także naukowych.

Pozycja środowiskowa dyrektora w kontekście sytuacji prawnej

Sytuacja prawna dyrektora polskiej szkoły jest dość jasno i precyzyjnie określona w przepisach prawa powszechnie obowiązującego. I tak, między innymi, kieruje działalnością szkoły lub placówki oraz reprezentuje ją na zewnątrz, sprawuje nadzór pedagogiczny, sprawuje opiekę nad uczniami, realizuje uchwały rady szkoły lub placówki oraz rady pedagogicznej, podjęte w ramach ich kompetencji stanowiących, dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły lub placówki zaopiniowanym przez radę szkoły lub placówki i ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły lub placówki oraz wykonuje cały szereg innych powinności³⁰, wynikających z tak zwanego prawa oświatowego. Dodatkowo Karta Nauczyciela tak ujęła zadania dyrektora: „Szkołą kieruje dyrektor, który jest jej przedstawicielem na zewnątrz, przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły, przewodniczącym rady pedagogicznej”³¹.

Ale szkoła w systemie finansów publicznych jest jednostką budżetową, dlatego kierownik jednostki sektora finansów publicznych jest odpowiedzialny za całość gospodarki finansowej tej jednostki³², co oznacza dość rozległy, podlegający przy tym ścisłemu nadzorowi, zakres dodatkowych obowiązków³³. Kompetencyjnie więc dyrektor jest znacząco umocowany, co w porównaniu z kolegami

²⁹ Trudno przekonać nauczyciela, zwolennika kreacjonizmu, że powinien realizować podstawy programowe i nauczać o teorii ewolucji Darwina, trudno konserwatywnemu ojcu wytłumaczyć, że jego prawa rodzicielskie to nie prawo fizycznego karania swego syna, trudno też wolnościowo nastawionemu maturzyście wytłumaczyć, że ma tyle wolności, na ile zezwała mu Konstytucja lub – z innego ujęcia – jego wolna wola, a przecież ostatecznie ograniczona Dekalogiem.

³⁰ Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 39 ust. 1 (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.).

³¹ Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, art. 7 ust. 1 (Dz.U. z 2014 r., poz. 191).

³² Ustawa z 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, art. 53 ust. 1 (Dz.U. z 2013 r., poz. 885 ze zm.).

³³ Zob. szersze omówienie w A. Jeżowski, *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, IBO, Wrocław 2009.

z innych krajów Unii Europejskiej daje mu o wiele szersze uprawnienia, ale i nieporównywalnie większą odpowiedzialność.

Nieco bardziej subtelnie trzeba wspomnieć o sposobie powoływania dyrektora na pięć lat na stanowisko kierownicze w szkole. Najważniejsze wydaje się to, że dyrektor szkoły jest kierownikiem jednostki organizacyjnej jednostki samorządu terytorialnego, która z kolei stanowi realną część polskiego państwa. Dlatego na to stanowisko³⁴, niezależnie czy jest on nauczycielem, czy nie, powołuje go – w wyniku konkursu – burmistrz (wójt, prezydent miasta) lub zarząd powiatu albo województwa. To ustala na cały okres podległość służbową dyrektora wobec tych organów, co zresztą potwierdza bogate orzecznictwo sądów. Ale w zbudowaniu tej podległości swój udział, przez uczestnictwo w komisji konkursowej, mają także: organ nadzoru pedagogicznego (w szkołach samorządowych to kurator oświaty) oraz tak zwane czynniki społeczne, czyli rada pedagogiczna, rada rodziców i zakładowe organizacje związków zawodowych. Czyli dyrektor szkoły zależy wprost od organu prowadzącego, ale staje się też zakładnikiem innych podmiotów, i to podmiotów, z którymi, piastując swoje stanowisko, powinien współpracować, co więcej – starać się być ich przywódcą. Podsumować to można jednym stwierdzeniem: jego sytuacja jest mało komfortowa.

Aby sprostać sytuacji prawnej, osoba będąca dyrektorem musi posiadać bardzo szeroką wiedzę z zakresu prawa ustrojowego, administracyjnego, finansów publicznych, cywilnego, karnego, pracy i wielu innych. Wydaje się to niezbędne, aby w konsekwencji nie została administratorem szkoły, aby nie poprzestała jedynie na realizowaniu prawa i wykonywaniu poleceń szefa. Oczywiście samodzielności w działaniu i pewności siebie podczas podejmowania decyzji nie należy mylić z arogancją maskującą ignorancję.

Kilka powodów, dla których warto spróbować

Wprowadzenie obowiązku szkolnego³⁵ zepsuło grecką radość ze spędzania wolnego czasu. Ten sarkazm jest o tyle uzasadniony, że od tej pory uczyć muszą się nie tylko ci, którzy „chcą” wiedzieć, ale także ci, którzy „muszą” się nauczyć na klasówkę, zaliczenie, egzamin. Społeczeństwo doszło do wniosku, że korzystniej będzie dla wszystkich, jeśli wszyscy będą w jakimś stopniu wykształceni. Nawet jeśli uczniowie poznają treści pozornie nieprzydatne im w późniejszej pracy zawodowej, ale pozwalające im przecież w przyszłości

³⁴ A nie „funkcję”, jak to błędnie podnoszą niezorientowani „eksperci”.

³⁵ Na ziemiach polskich w XIX wieku.

lepiej rozumieć świat i drugiego człowieka lub choćby tylko zdobywać nowe umiejętności zawodowe, to *per saldo* jest to korzystne dla wszystkich. Współcześnie zwiemy to kapitałem ludzkim. A ten kapitał procentuje społeczeństwu, które weń zainwestowało, w postaci większej świadomości zdrowotnej, w higienie osobistej, mniejszej przestępczości pospolitej i wielu innych, kosztownych publicznych dziedzinach, ale przede wszystkim w większych podatkach wpłacanych do budżetów publicznych, które są przecież pokłosiem wyższych osobistych dochodów. Ekonomia oświaty zwie to prywatnym i publicznym zwrotem z edukacji.

Specjaliści z zakresu matematyki i kilku innych nauk są zgodni, że rozkład normalny, zwany też rozkładem Gaussa³⁶, jest jednym z najważniejszych rozkładów prawdopodobieństwa i odgrywa istotną rolę w statystycznym opisie różnych zjawisk, także społecznych. Z przeprowadzanych badań wynika, że 6–10% populacji ludzkiej to jednostki odbiegające od przeciętnej *in plus* lub *in minus* (po obu stronach mniej więcej po równo), natomiast cały środek to ludzie... normalni. Przyjąć więc można, że około 4% populacji bardzo chce zdobyć wiedzę i nauczyć się jak najwięcej, drugie tyle – mimo niesprzyjających okoliczności (dokuczliwe egzekwowanie obowiązku szkolnego) – szkoły i nauki unika, a cała reszta uczy się z większym lub mniejszym entuzjazmem. W codziennym życiu spotyka się jednych i drugich, także w pokojach nauczycielskich.

Skoro już wkroczyliśmy na obszar statystyki, to pozostanmy tu jeszcze przez moment. Znana w ekonomii zasada Pareto³⁷ (zasada 80/20) opisuje wiele zjawisk, w których 20% badanych obiektów związanych jest z 80% pewnych zasobów. Inaczej mówiąc, 20% klientów sklepu przynosi 80% zysków, 20% kierowców powoduje 80% wypadków, a 20% tekstu pozwala zrozumieć 80% także tutaj serwowanych treści itd. Efektywni w rozumieniu Pareta lub optymalni w sensie paretowskim będziemy wówczas, gdy z proporcjonalnie małych przesłanek uzyskamy dla siebie maksymalne korzyści lub – odwrotnie – gdy będziemy mieć świadomość, że spore nakłady nie muszą dawać proporcjonalnie dużych wyników. Warto brać pod uwagę te uwarunkowania, decydując o przeznaczeniu środków publicznych lub własnego czasu na przekonanie oponentów, również w obszarze prawa. Jednocześnie niewielki incydentalny wysiłek (wydatek) może przynieść nadspodziewane rezultaty.

Uzbrojeni w te argumenty spróbujmy spokojnie i racjonalnie, a może nawet z entuzjazmem, podejść do zaakceptowania prawa w naszej szkole i potraktowania jego treści jako podstawy wszelkich poczynañ, także gdy występujemy

³⁶ Cz. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Avis, Bolków 1995, s. 122–125; S. Ostasiewicz *et al.*, *Statystyka. Elementy teorii i zadania*, Wydawnictwo AE, Wrocław 1995, s. 152–159.

³⁷ D. Begg *et al.*, *Ekonomia*, PWE, Warszawa 1993, t. 1, s. 546; J.E. Stiglitz, *Ekonomia sektora publicznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 69.

w charakterze przywódcy. Warto byłoby tą akceptacją zarazić nauczycieli, rodziców, uczniów. Z bardzo chyba ważnym argumentem: nie musimy, ale tak jesteśmy zorganizowani i tak jest dobrze.

Prawo porządkujące oświatę

Julian Tuwim przytacza taką, zasłyszaną zapewne, myśl: „ruch kołowy w mieście – suma cudem unikniętych katastrof”³⁸. To niewątpliwie żart i prowokacja poety, tym bardziej że ruch uliczny w połowie XX wieku był wielokrotnie mniejszy niż współcześnie. Dlatego i wówczas, i dziś nie mówiono i nie mówi się o wspomnianym cudzie, pamiętając, jak wiele zależy od dobrze napisanych, a potem konsekwentnie egzekwowanych przepisów kodeksu drogowego, czyli konkretnego aktu prawnego. Do tego dodano przepisy podnoszące wymagania wobec umiejętności kierowców, wobec stanu technicznego samochodów i ich wyposażenia, a także stanu dróg i ich oznakowania. Pewnie wymienić można by jeszcze i inne uwarunkowania. Tak więc prawo zadziało na korzyść wszystkich użytkowników dróg, ponieważ katastrof (na szczęście) proporcjonalnie do liczby samochodów nie przybywa.

Zapewne trudno wyobrazić sobie system oświaty bez stosownych uregulowań prawnych. Zróżnicowane poziomy organizacyjne, nawet odrębne nazewnictwo, różne podstawy programowe i plany nauczania, różnorakie wymagania od nauczycieli i wiele innych przepisów porządkujących pozwalają na wdrażanie ogólnokrajowych standardów, wymagań i oczekiwań. Interesująca jest i ta konstatacja, że uwolnione z wielu nakazów i ograniczeń szkolnictwo niepaństwowe nie potrafiło w Polsce zerwać na przykład z systemem klasowo-lekcyjnym czy tradycyjnym czasem trwania jednostki dydaktycznej. Można więc założyć, że – wbrew różnym, często przesadnym utyskiwaniom – polska szkoła jest mocno osadzona w tym organizacyjno-prawnym systemie.

Musi też sobie radzić z uregulowaniami wewnętrznymi. O ile na poziomie państwa w procedurach tworzenia prawa uczestniczą sztaby prawników, choćby z Rządowego Centrum Legislacyjnego³⁹, a na poziomie gminy rada czy wójt mają do pomocy przynajmniej radcę prawnego, o tyle dyrektor szkoły pozostaje często sam. Jednak nie święci garnki lepią. Poznanie kilku, najwyżej kilkunastu zasad porządkujących tworzenie i funkcjonowanie prawa wewnątrzszkolnego ułatwi mu poruszanie się po tym nie zawsze rozpoznanym terenie.

³⁸ J. Tuwim, *Cicer cum caule czyli groch z kapustą. Panipticum i archiwum kultury*, Czytelnik, Warszawa 1963, s. 231.

³⁹ www.rcl.gov.pl (dostęp: 6.06.2015).

„Gdzie zbyt wiele praw, tam nie ma prawa”⁴⁰ – to polskie przysłowie w nieco lapidarnych słowach oddaje jedną z podstawowych zasad tworzenia prawa: umiar i nieprzeregulowanie tego, co już i tak zostało uregulowane innymi przepisami, albo co można wyjaśnić jedną rozmową. Banał, ale jakże często zapominany przez szkolnych decydentów. Bo i po cóż wydawać zarządzenie dyrektora w sprawie obowiązkowej terminowości rozpoczynania zajęć przez nauczycieli, skoro wystarczy legalne egzekwowanie przepisów Kodeksu pracy⁴¹. Tym bardziej że zarządzenie to, zaniechane po niedługim czasie, będzie kolejnym przykładem (dla jego adresatów), że prawo szkolne służy jedynie poprawie samopoczucia dyrektora... i to tylko na pewien czas.

Jednocześnie są w szkole akty ważne, rzecz można zasadnicze, takie choćby jak statut szkoły⁴², które nierzadko wypełniono ogromną ilością papki, niestrawnej dla jego adresatów, służącej jedynie wykonaniu zaleceń nie zawsze rozgarniętych (w obszarze prawa) pracowników nadzoru pedagogicznego lub audytorów miejscowego burmistrza. A przecież, jak uczą dobre doświadczenia, może to być żywy, praktyczny, skondensowany i napisany przyjaznym językiem akt prawa wewnątrzszkolnego. Warto czasem spojrzeć na ten dokument przez pryzmat pytania: co jest w nim zapisane, a i tak musi być realizowane, ponieważ wynika to z ustaw lub rozporządzeń? To dobra metoda usuwania z aktów prawnych spraw oczywistych i od tych aktów niezależnych.

Prawo uczące

Konstytucja porządkuje strukturę i uszeregowanie aktów prawnych. Jeśli więc stanowi, iż:

1. Źródłami powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej są: Konstytucja, ustawy, ratyfikowane umowy międzynarodowe oraz rozporządzenia. 2. Źródłami powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej są na obszarze działania organów, które je ustanowiły, akty prawa miejscowego⁴³,

to dowiadujemy się z tych zapisów, jakie są rodzaje aktów prawa powszechnie obowiązujących i co z tego dla nas wynika oraz że warto skoncentrować się na technikach prawodawczych, przyjmując jednocześnie do wiadomości, że wie-

⁴⁰ D. i W. Masłowsky, *Księga przysłów polskich*. Wydawnictwo Antyk, Kęty 2000, s. 405

⁴¹ Art. 104¹ ustawy z 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz.U. z 1998 r., Nr 21, poz. 94 ze zm.).

⁴² A. Jeżowski, *Statut szkoły*, IBO, Wrocław 2002.

⁴³ Art. 87 Konstytucji z 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997 r., Nr 78, poz. 483 ze zm.).

le spraw z tego zakresu uregulowało już prawo⁴⁴. Zdecydowanie się na szkolenie w tym zakresie rozwieje wiele wątpliwości i pozwoli bez lęku podchodzić do tworzenia uchwał, zarządzeń, decyzji administracyjnych i innych aktów prawnych w szkole, rodzących często tak istotne konsekwencje w życiu młodych obywateli (na przykład promocja lub nie...).

Prawo powinno być traktowane z należytyym szacunkiem. Nie mamy w tym obszarze (jak wspomniano wyżej) zbyt optymistycznych doświadczeń. „Bia- da tym, którzy przemieniają prawo w piołun, a sprawiedliwość rzucają na zie- mię” – grzmiał autor jednej z ksiąg biblijnych⁴⁵. Jednocześnie warto pamiętać, jaka jest podstawowa misja szkoły: uczyć, nie tylko *verbum*, ale i przykładem. Jednym z diskutowanych szeroko praw osiemnastoletnich uczniów w szkołach młodzieżowych są ich uprawnienia, już jako osób pełnoletnich, do składania oświadczeń o powodach swojej nieobecności na zajęciach szkolnych, celem jej usprawiedliwienia przez wychowawcę. Przykładem może być sposób rozwiąza- nia tego problemu w statucie Krajowej Szkoły Administracji Publicznej, który stanowi, że „usprawiedliwienie nieobecności słuchacza na zajęciach następuje w trybie przewidzianym dla usprawiedliwienia nieobecności w pracy, określo- nym w przepisach wydanych na podstawie Kodeksu pracy”⁴⁶. Czyli: (1) trakto- wani jesteście jak dorośli, (2) stawiamy wam wymagania jak dorosłym, (3) macie uprawnienia jak dorośli, ale i (4) ponosicie odpowiedzialność jak dorośli. Korzy- stanie z przykładów takich rozwiązań nie tylko pozwoli uniknąć błędów, ale tak- że spowoduje, że różne, w różnych miejscach i na odmiennym poziomie tworzo- ne rozwiązania będą ze sobą kompatybilne.

Doświadczeni prawnicy, socjolodzy i psycholodzy zgodnie twierdzą, że mniej skuteczny jest rygoryzm prawny, jego wygórowane standardy, a większą korzyść społecznościom (również szkolnym) przynosi nieuchronność konsekwencji w wypadku naruszenia prawa. Należy o tym pamiętać, redagując stosowne zapi- sy szkolnego statutu, regulaminów lub doraźne, uzasadnione szczególnymi oko- licznościami, zarządzenia dyrektora.

Warto więc się przyjrzeć, jakie konsekwencje przynoszą, choćby w posta- ci wyroków sądowych, przykłady dobrego, ale i nie najlepiej napisanego prawa szkolnego. Analiza wyroków i ich potencjalnych skutków dla konkretnej szko- ły może ją uchronić przed nie zawsze miłymi konsekwencjami postępowania są- dowego.

⁴⁴ Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 20 czerwca 2002 r. w sprawie Zasad techniki pra- wodawczej (Dz.U. z 2002 r., Nr 100, poz. 908).

⁴⁵ Am, 5, 7, cyt. za: W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, PIW, Warszawa 1985, s. 929; w tłumaczeniu Biblii Tysiąclecia (Pallottinum) ten wers brzmi: „Prawość obracacie w piołun, a spra- wiedliwość deptacie po ziemi”.

⁴⁶ § 27 ust. 2 Rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z 7 października 1999 r. w sprawie na- dania statutu Krajowej Szkole Administracji Publicznej (Dz.U. z 1999 r., Nr 82, poz. 920 ze zm.).

Przyjazne prawo

Wiele nieporozumień wokół akceptowania lub odrzucania prawa wynika z bardzo stronniczego rozumienia tego pojęcia. Prawo to nie tylko Kodeks karny, który już w swej nazwie ma nieprzyjazny termin. Ale są to też dziesiątki innych kodeksów, setki ustaw i tysiące rozporządzeń, które regulują czasem bardzo ogólnie, czasem dość szczegółowo, rozliczne obszary rzeczywistości i nijak się nie kojarzą z jakimikolwiek utrudnieniami, żeby nie wspomnieć o dolegliwościach czy sankcjach.

Legum ministri magistratus, legum interpretes iudices, legum denique servi sumus, ut liberi esse possimus – powiedział Ciceron⁴⁷. Być sługą ustaw po to, by być wolnym, to jedno z bardziej optymistycznych podejść do prawa. Wszak jest ono tworzone przez ludzi i dla ludzi. Nie wszyscy są tego zdania, zapewne dlatego, że nie rozumieją prawa, jego ducha i litery oraz jego znaczenia dla niekonfliktowego współistnienia w społeczeństwie. Jedno trzeba powiedzieć wyraźnie: nie ma takiego człowieka, który znałby i rozumiał w sposób perfekcyjny całe prawo. A w wąskich dyscyplinach prawnych znane są zaledwie próby wejścia w jego głębię, dysputy, glosy i komentarze. Dlatego stworzono cały system odwołań, zaskarżeń i kasacji, które ułatwiają poprawianie uchybień niżej usytuowanych podmiotów przez wyższe organy lub na wyższych instancjach. Nikt z tego powodu nie rozdziera szat ani nie podaje się do dymisji. Tak jest ten świat, zwłaszcza w obszarze prawa, skonstruowany. Co więcej – to wyraz demokratyzacji życia i poprawnego funkcjonowania państwa. Gdyż tylko w monarchiach absolutnych, państwach totalitarnych lub dyktaturach, gdzie rządzą satrapowie lub dyktatorzy, lekceważy i poniża się prawo, a obywatele pozbawieni są praw wszelakich, bo „prawo to ja” (jako rzekł Napoleon).

Istnieje spore orzecznictwo sądowe, które uwalnia (w konkretnych sprawach) od odpowiedzialności prawnej osoby/podmioty, które postąpiły inaczej, niż to ostatecznie rozstrzygnęły sądy wyższej lub najwyższej instancji. Warunek w zasadzie jest jeden – działanie musi być w dobrej wierze i przy dobrym rozeznaniu w sytuacji prawnej. Nie promuje więc ignorancja lub świadome, z premedytacją działanie na szkodę czego- lub kogokolwiek. Ale to tylko dowodzi, że piastując urzędy publiczne lub stanowiska opłacane ze środków publicznych, w szczególności sposób trzeba nie tylko na bieżąco śledzić ewoluujące prawo, ale także – prawie jak funkcjonariusz publiczny – identyfikować się z nim. Czyli traktować po przyjacielsku.

⁴⁷ „Urzędnicy są sługami ustaw, sędziowie są ich tłumaczami, wszyscy zaś niewolnikami praw jesteśmy, abyśmy mogli być wolni”. Ciceron, *Mowa w obronie Kluencjusza*, 146–147, za: S. Kalinowski, *Aurea dicta II. Złote słowa*, Veda, Warszawa 2001, s. 69.

Stara prawnicza anegdota opowiada o wiekowym już sędzim, który w latach trzydziestych orzekał w sądzie grodzkim gdzieś na Kresach Wschodnich. Uporczywie przy tym wyrokował na podstawie kodeksu cywilnego Napoleona, ignorując polskie prawodawstwo. Sędzia-wizytator, który go na tę okoliczność odwiedził, zwrócił mu uwagę, że polski parlament uchwalił w 1926 roku dwie ustawy o prawie właściwym dla stosunków prywatnych wewnętrznych i stosunków prywatnych międzynarodowych, które dawały przecież podstawy do orzekania w tamtejszym sądzie. Staruszek nie skonfundował się, a rzekł rezolutnie: „A, tak, słyszałem, ale u nas się nie przyjęły!”. Komentowanie tej opowieści byłoby zapewne natrętnym, prymitywnym dydaktyzmem.

Dyrektor szkoły aspiruje do roli środowiskowego przywódcy. Można tę rolę pełnić, opierając się li tylko na dobrych chęciach, różnych przesłankach, motywacjach i aspiracjach, ale można zbudować ją także na osobistym autorytecie. Zmiana paradygmatów związanych ze szkołą jest kolejną odsłoną dostosowywania szkoły do zewnętrznej sytuacji⁴⁸, do uwarunkowań wynikających z postępu wiedzy, potrzeb rodzin i społeczeństwa, oczekiwań rynku pracy i zmieniających się wartości. Rozumienie tych okoliczności bez wątpienia ułatwi dyrektorowi wchodzenie w rolę. Najważniejsza środowiskowa rola potrzebuje wsparcia w uporządkowanym doświadczeniu, aby przewodnik potrafił pociągać innych autorytetem nie tylko formalnym, lecz także tym rzeczywistym, opartym na szerokiej wiedzy. Jednym z podstawowych elementów tej wiedzy jest wiedza prawna. Szkolne przykłady stosowania prawa zarówno w sprawach miłych (nagrody, awanse), jak i mniej przyjemnych (kary, zwolnienia), to najlepsza szkoła nauczania roztropnego podejścia do prawa. Jeśli z tej roli, pod przywództwem jej dyrektora, roztropnie wywiąże się szkoła, to być może jej absolwenci będą w awangardzie tych, którzy w przyszłości będą doskonalić stare lub pisać o wiele lepsze nowe akty prawne.

Konkluzje

Poruszanie się przez dyrektora w prawie, rozsądne i racjonalne stosowanie jego postanowień w życiu szkoły, tak by dla wszystkich członków jej społeczności stało się szkołą życia, to paradygmat istotny zarówno w okresie przygotowywania dyrektora do przyszłych ról, jak i w czasie ich wypełniania. Owe meandry, po których kluczaliśmy nie tylko w układzie historycznym, geograficznym, ale tak-

⁴⁸ G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 39–41; *Idem*, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

że kulturowym czy antropologicznym, i pewnie wielu jeszcze, miały nas uczulić na kontekst. Szkoła umiejscowiona jest w kontekście (tu mogłaby nastąpić wyliczanka wielu przymiotników). Prawo osadzone jest w kontekście. I dyrektor szkoły osadzony jest w kontekście.

Dlatego w takim stopniu, w jakim znane są nam rozwiązania prawne i organizacyjne w innych państwach, czy to w Unii Europejskiej, czy w OECD, wyrok zacytowany na wstępie mógłby się pojawić w nielicznych, a może nawet w żadnym innym z nich. Powodów jest kilka, a jednym z kardynalnych to ustrojowe usytuowanie polskiej szkoły w państwie – mimo iż nie ma osobowości prawnej, to fakt posiadania zdolności do czynności sądowych powoduje, że może być przedmiotem postępowania sądowego. Dyrektorzy w większości państw odpowiadają „zaledwie” za organizację w szkole procesu edukacyjnego (plany lekcji, zastępstwa, ocenianie), a polscy – także za jej finanse, za umowy z zakresu prawa pracy i cywilnoprawne, za majątek itd. ze wszystkimi tego konsekwencjami⁴⁹. Skale są trudne do porównań, a ich rezultaty mogą prowadzić do przykrych nieporozumień. A czego może nas nauczyć kolega dyrektor, który poddał się polskiemu sądownictwu (w przywołanym wyroku)? Po pierwsze, może o tym nie wiedział, ale jego także obowiązuje ustawa z 6 września 2001 roku o dostępie do informacji publicznej, ba, większość spraw, które prowadzi w szkole za publiczne pieniądze, objętych jest tą ustawą. Jeśli obywatel TK zwrócił się do niego o informacje przytoczone w uzasadnieniu sądu pod literami od *a* do *l*, to „Dyrektor Szkoły, nie udzielając żądanej informacji, która znajdowała się w jego po-

⁴⁹ Literatura w tym zakresie jest dość obszerna, wspomnieć więc wypada choćby publikacje Eurydice – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Unii Europejskiej, a wśród nich następujące: *Dyrektorzy szkół w Unii Europejskiej*, red. A. Smoczyńska, Eurydice Europejska Sieć Informacji o Edukacji, Warszawa 1996; *Zarządzanie, nadzór i finansowanie oświaty w wybranych państwach Unii Europejskiej*, red. M. Górowska-Fells, A. Grabowska, E. Kolasińska, J. Kuźmicka, A. Smoczyńska, Polskie Biuro Eurydice Fundacja RSE, Warszawa 2007; B. Płatos, *Dyrektorzy szkół i nadzór pedagogiczny w wybranych krajach Unii Europejskiej*, Polskie Biuro Eurydice Fundacja RSE, Warszawa 2008. Szczególnie warto polecić polskiemu czytelnikowi pozycję *Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 edition*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels 2013, a w niej zwłaszcza rozdział F: *Schools leaders* (s. 111–128) z takimi podrozdziałami, jak: *In addition to professional teaching experience, Specific training is required in most countries to become a school head*, *School heads are generally required to have a minimum of five years' teaching experience*, *Most countries offer specific training programmes for headship, but length, content and providers vary*, *Open recruitment prevails in the selection of school heads*, *School leadership is shared to some extent but innovative approaches are rare*, *In most countries school heads spend at least some time on CPD*, *A third of school heads often take lessons for absent teachers*, *School heads are still predominately men at secondary level*, *Size of the school has an impact on school heads' statutory salaries*, *Continuing professional development is a professional duty for school heads in the majority of European countries*. W większości ujęć cytowana pozycja stosuje zamiennie słowa *head* i *leadership*, co – uwzględniając doświadczenia państw „starej Unii” – jest usprawiedliwione, ale jednocześnie budzi obawy o prostą implementację rozwiązań oczywistych w tamtych systemach na obszar polskiej oświaty, gdzie i doświadczenie, i kultura zarządzania ukształtowana już przez ćwierćwiecze są odmienne.

siadaniu i do udzielenia której posiadał niewątpliwie środki techniczne, postąpił wbrew przepisom ustawy”. Dowiadujemy się też, że „nie wezwał wnioskodawcy do wykazania interesu publicznego” przy składaniu wniosku. Nie wydał także stosownej decyzji administracyjnej, a jedynie słał pisma. Po przegranym procesie przed Wojewódzkim Sądem Administracyjnym nie wykonał jego wyroku („O tym, czy dany podmiot jest zobowiązany do udzielenia informacji publicznej, decyduje wykonywanie przez niego zadań mających charakter publiczny”), a wystąpił ze skargą kasacyjną do Naczelnego Sądu Administracyjnego. Lista przewinień i zaniechań była spora, więc kasacja nie została uwzględniona.

Specyfiką sądów administracyjnych jest to, że ich orzeczenia/wyroki nie skazują pozwanych na kary przewidziane na przykład w Kodeksie karnym, a jedynie uchylają błędnie podjęte decyzje, nakazują naprawić błąd, wypłacić rekompensatę pieniężną i – czasem – obciążają winnych kosztami postępowania sądowo-administracyjnego. Niby to niewiele i nikt nie ryzykuje tu utraty wolności, a jednak łatwo przewidzieć środowiskową (i przełożonych) ocenę pracownika, który naraża na szwank nie tylko dobre imię szkoły i organu prowadzącego, ale także własny autorytet. Nie oznacza to, że dyrektor ma za wszelką cenę unikać konfliktów w sądach administracyjnych. Dyrektor z naszego przykładu wykazał się odwagą i z determinacją w dwóch instancjach bronił swoich racji. Problem jednak w tym, że owe racje były irracjonalne. To przykład, że nieodrobione lekcje w tej sprawie przyniosły mu publiczną szkodę, a innym otworzyły drzwi do nękania jego i innych dyrektorów czasem bardzo wątpliwymi wnioskami.

Czy możliwe jest zatem inne usytuowanie dyrektora polskiej szkoły? Obawiam się, że sprawy zaszły już za daleko. Polski ustrój szkolny ewoluuje i stabilizuje się już ćwierć wieku. Konstytucyjne zasady wydatkowania środków publicznych są jednoznaczne. Cóż zatem pozostaje dyrektorom i kandydatom na to stanowisko? – uwzględnić konieczność przynajmniej ogólnej znajomości prawa i w zakresie wykonywanej pracy wpisać ryzyko, jakie niosą konsekwencje błędów popełnionych w procesie stosowania prawa.

Bibliografia

- Begg D. *et al.*, *Ekonomia*, PWE, Warszawa 1993.
- Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1982.
- Bigo T., *Związki publiczno-prawne w świetle ustawodawstwa polskiego*, Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Warszawa 1928.
- Buchanan J.M., Musgrave R.A., *Finanse publiczne a wybór publiczny. Dwie odmienne wizje państwa*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2005.
- Centralna Baza Orzeczeń Sądów Administracyjnych – I OSK 1864/11 – Wyrok.

- Coyne G.V., Helle M., *Pojmowalny wszechświat*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2007.
- Dyrektorzy szkół w Unii Europejskiej*, red. A. Smoczyńska, Eurydice Europejska Sieć Informacji o Edukacji, Warszawa 1996.
- Hawking S., *Teoria wszystkiego*, Zysk i S-ka, Warszawa 2003.
- Heller M., *Podróże z filozofią w tle*, Znak, Kraków 2014.
- Heller M., *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, Petrus, Kraków 2009.
- Heller M., *Podglądanie Wszechświata*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.
- Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio – O relacjach między wiarą a rozumem*, 1998; http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html (dostęp: 6.06.2015).
- Jarosz M. *Słownik wyrazów obcych*, Europa, Warszawa 2002.
- Jeżowski A., *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, IBO, Wrocław 2009.
- Jeżowski M., *Socjologia historyczna Luigiego Sturzo*, TN KUL, Lublin 2003.
- Jeżowski A., *Statut szkoły*, IBO, Wrocław 2002.
- Jurkiewicz J., *Kiedy w starożytności rozpoczynała się starość?*, „Vox Patrum” 2011, t. 56, nr 31.
- Kalinowski S., *Aurea dicta II. Złote słowa*, Veda, Warszawa 2001.
- Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 edition*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels 2013.
- Kodeks Hammurabiego*, przeł. M. Stępień, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1996.
- Komosa A., *Szkolny słownik ekonomiczny*, Ekonomik, Warszawa 1994.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, PIW, Warszawa 1985.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, Aletheia, Warszawa 2010.
- Leksykon finansowo-bankowy*, red. W. Jaworski et al., Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1991.
- Madalińska-Michalak J., *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Mały słownik języka polskiego* PWN, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1999.
- Masłowski D. i W., *Księga przysłów polskich*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2000.
- Mazurkiewicz G., *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Nowaczyk Cz., *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Avis, Bolków 1995.
- Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, red. A. Chwalba, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987.
- Ostasiewicz S. et al., *Statystyka. Elementy teorii i zadania*, Wydawnictwo AE, Wrocław 1995.
- Płatos B., *Dyrektorzy szkół i nadzór pedagogiczny w wybranych krajach Unii Europejskiej*, Polskie Biuro Eurydice Fundacja RSE, Warszawa 2008.
- Popper K.R., *Logika naukowego odkrycia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

- Reinhard W., *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Stiglitz J.E., *Ekonomia sektora publicznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Stoner J.A.F., Wankler Ch., *Kierowanie*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1994.
- Tuwim J., *Cicer cum caule czyli groch z kapustą. Panipticum i archiwum kultury*, Czytelnik, Warszawa 1963.
- www.rcl.gov.pl (dostęp: 6.06.2015).
- Zarządzanie, nadzór i finansowanie oświaty w wybranych państwach Unii Europejskiej*, red. M. Górowska-Fells, A. Grabowska, E. Kolasińska, J. Kuźmicka, A. Smoczyńska, Polskie Biuro Eurydice Fundacja RSE, Warszawa 2007.

Akty prawne

- Konstytucja z 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997 r., Nr 78, poz. 483 ze zm.).
- Rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z 7 października 1999 r. w sprawie nadania statutu Krajowej Szkole Administracji Publicznej (Dz.U. z 1999 r., Nr 82, poz. 920 ze zm.).
- Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 20 czerwca 2002 r. w sprawie Zasad techniki prawodawczej (Dz.U. z 2002 r., Nr 100, poz. 908).
- Ustawa z 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz.U. z 1998 r., Nr 21, poz. 94 ze zm.).
- Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, art. 7 ust. 1 (Dz.U. z 2014 r., poz. 191).
- Ustawa z 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, art. 53 ust. 1 (Dz.U. z 2013 r., poz. 885 ze zm.).
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 39 ust. 1 (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.).

Agnieszka Szczudlińska-Kanoś

Monika Kaczmarek-Śliwińska

Dyrektor szkoły jako lider w zmieniającej się przestrzeni mediów

Doskonałość środków komunikacji oznacza ich szybkość.

Marshall McLuhan

Streszczenie

Współczesna szkoła jest jednym z elementów przestrzeni lokalnej, w tym przestrzeni mediów. Zarówno otoczenie wewnętrzne, jak i zewnętrzne może wykazywać zainteresowanie jej działaniami, szczególnie w obliczu sytuacji kryzysowych. Problemem, a może bardziej wyzwaniem, staje się takie prowadzenie dialogu z otoczeniem, aby z jednej strony stać się częścią środowiska lokalnego o charakterze edukacyjno-informacyjnym, z drugiej zaś cieszyć się reputacją gwarantującą stabilizację organizacji. Dlatego właśnie tak istotną kwestią są kompetencje dyrektora-lidera zakresie *media relations*, która nigdy wcześniej nie była tak zmienna, zarówno z perspektywy różnorodności kanałów i instrumentów medialnych, jak i ze strony podmiotów mogących pełnić funkcję nadawcy (medium).

Celem rozdziału jest ukazanie roli dyrektora szkoły w tak określonej przestrzeni mediów.

Słowa kluczowe: komunikowanie się, informowanie, etyka komunikowania się, media, wizerunek, reputacja, zarządzanie sytuacjami kryzysowymi, *social media policy*

Wstęp

Współczesna szkoła bardziej niż kiedykolwiek wcześniej funkcjonuje w przestrzeni medialnej. Związane jest to bezpośrednio z faktem, iż podmioty jej otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego – uczniowie, rodzice uczniów, nauczyciele, instytucje nadzorujące, media, instytucje współpracujące itp. – w myśl paradygmatu Web 2.0 poza tradycyjną rolę odbiorców treści mogą także pełnić funkcję nadawców. Stąd też szkoła jako jedna z instytucji środowiska lokal-

nego staje się, z jednej strony, podmiotem obserwacji otoczenia, z drugiej zaś ma szansę przyjmować rolę podmiotu o charakterze informacyjnym w zakresie swojej działalności.

Przestrzeń mediów, w której szkoła może wypełniać wyżej wspomniane role, się zmienia. Od 1989 roku, gdy system medialny w Polsce został „uwolniony”, przez początek lat dziewięćdziesiątych definiowany w nauce o komunikowaniu się jako „początek ery internetu”, po czasy współczesne, w których dynamika pojawiania się nowych instrumentów medialnych jest coraz wyższa. Dyrektor-lider powinien więc posiadać kompetencje w zakresie *media relations*, czyli nawiązywania i podtrzymywania relacji media–szkoła, które skutecznie będą budować i wzmacniać jej wizerunek, tworzyć wiarygodność i dawać zabezpieczenie podczas potencjalnych sytuacji kryzysowych. Warto zaznaczyć, iż wizerunek organizacji, również szkoły, tworzony jest w oczach odbiorców na podstawie licznych obrazów-przekazów pojawiających się w jej otoczeniu. Oznacza to, że wtedy gdy nie dba się o wizerunek placówki, obraz szkoły będzie składową części niezależnych od niej, często krzywdzących, zawierających wiele informacji o negatywnej konotacji (media instytucjonalne i społecznościowe wykazują większe zainteresowanie niekorzystnymi informacjami o posmaku skandalu).

Równie istotną umiejętnością dyrektora-lidera jest wykorzystywanie tak zwanych mediów własnych, czyli korzystanie z instrumentów internetowych, pozwalających tworzyć miejsca (blog, fanpage itp.) służące informowaniu o działaniach szkoły oraz komunikowaniu się z jej otoczeniem. Dbając o wizerunek – z poszanowaniem i w myśl zasad etycznego komunikowania się – dyrektor-lider ma szansę dostarczyć informacje z życia swojej placówki, które będą mogły mieć wpływ na jej ocenę i zwiększą szansę na wyższy poziom obiektywizmu tejże oceny.

Komunikowanie się poprzez media instytucjonalne i *social media* umożliwia wspieranie wizerunku organizacji, instytucji różnego typu czy osób publicznych. Pozwala ono organizacji, w tym wypadku szkole, nawiązywać i podtrzymywać kontakt. Dobra reputacja szkoły, będącą rezultatem długotrwałych zabiegów informacyjno-komunikacyjnych, jest zabezpieczeniem placówki na wypadek potencjalnych sytuacji kryzysowych. To ona pozwala w tych szczególnie trudnych momentach życia organizacji kontynuować dialog, który mimo problemów naznaczony jest wiarygodnością i zaufaniem odbiorców.

Wizerunek – konieczność czy zbytek?

Opinia głosi, że „na wizerunek pracuje się latami, a można stracić go w minutę”. Mówi się też: „jak cię widzą, tak cię piszą” czy „siedź cicho, aż cię znajdą”. W jakim stopniu to dziś odpowiada prawdzie? Czy rzeczywiście wizerunek ma zna-

czenie, a groźba pojawienia się negatywnych opinii w mediach tradycyjnych lub nowych może być zagrożeniem? Czy szkoły powinna dbać o swój obraz? Czy działania wzmacniające wizerunek nie sprowadzą na nią groźby konkurowania z innymi placówkami podobnie jak dzieje się to na rynku dóbr komercyjnych? Zobaczymy, jak taka sytuacja może wyglądać w praktyce.

W styczniu 2013 roku w internetowym wydaniu poznańskiej „Gazety Wyborczej” opisano przypadek poznańskiego Gimnazjum nr 51, nad którym zawisła groźba likwidacji. Z jednej strony zmniejszająca się liczba uczniów, brak odpowiedniej liczby kandydatów, a z drugiej finansowanie pochodzące z lokalnego samorządu powodowały, że funkcjonowanie tej placówki wydawało się zbędnym kosztem.

Szkoła postanowiła zareagować i chciała poinformować otoczenie o swoich dotychczasowych i bieżących działaniach. Problem polegał między innymi na tym, że nie bardzo potrafiła to zrobić. W placówce nie było osoby, która profesjonalnie mogłaby poprowadzić komunikowanie się, nawiązać relacje z mediami, pokazać osiągnięcia uczniów, dlatego właśnie postanowiono zatrudnić agencję *public relations*.

Przedstawiciele agencji, którzy zajmowali się ratowaniem wizerunku szkoły, dziwili się:

Jak wszedłem do tej szkoły, nie wiedziałem, po co im w ogóle byliśmy potrzebni. Szkoła ładna, zadbana, gazetki, dziesiątki zajęć. Nad czym tu pracować? I wtedy okazało się, że oni się po prostu tym wszystkim nie chwalą. Na dobry początek nauczyciele przeszli więc szkolenie. Musieliśmy im wytłumaczyć, z jakim wyprzedzeniem informować media, jakie materiały załączać, co umieszczać w internecie. I że jak chcemy, by odwiedził nas fotoreporter czy telewizja, to trzeba mieć zgodę na wykorzystanie wizerunku dzieci¹.

W podobnym tonie wypowiadała się zarządzająca szkołą:

Sama byłem w szoku, jak wiele osób się tym zainteresowało. Przecież robiliśmy takie akcje przez lata i nikt o nich nie pisał².

Radni miejscy zauważali:

Ta szkoła nie stała na rękach i nie zaczęła tworzyć cudów. Po prostu zaczęła promować to, co w niej najlepsze. I dobrze. Szkoły publiczne pod względem promocji powinny działać jak te prywatne, tzn. walczyć o ucznia, który jest ich klientem. A jak inaczej to robić, niż promując się? O tym, że to działa, świadczą losy innych gimnazjów (...). Rok temu chcieliśmy je zamknąć, a one postawiły na promocję wśród lokalnej społeczności i dziś otwierają kolejne klasy³.

¹ J. Suchecka, *Jak szkoły walczą z likwidacją? Klucz to dobry PR*, http://poznan.gazeta.pl/poznan/1,36037,13284926,Jak_szkoly_walczą_z_likwidacją_Klucz_to_dobryPR.html (dostęp: 2013.02.15).

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

Warto zastanowić się, dlaczego gimnazjum dopiero w obliczu likwidacji placówki zdecydowało się na komunikację z otoczeniem. Z jakich powodów wcześniej nie pomyślano o tym, że warto pokazywać otoczeniu szkoły, co się w niej dzieje. Dlaczego wcześniej nie zauważono, że szkoła jest częścią społeczności lokalnej, której członkowie – w zależności od stanu poinformowania o działaniach szkoły – mogą jej sprzyjać lub być obojętnymi na jej los.

Istotne jest, aby mieć świadomość, iż w szkole nic – w sensie działań podejmowanych w zakresie pracy placówki – się nie zmieniło. O szkole zrobiło się głośno, ponieważ media zainteresowały się ciekawymi inicjatywami, a media miały na to szansę, ponieważ w profesjonalny sposób nawiązano relację z nimi.

Dyrektor szkoły po skutecznej akcji obrony szkoły przed likwidacją komentowała z refleksją aktywność społeczności szkolnej:

O różnych ciekawych inicjatywach wiedzieli jednak głównie ich rodzice. Kto jeszcze? – Pewnie nikt, kto wcześniej nie interesował się losem szkoły. Bo niby skąd miał to wszystko o nas wiedzieć? Przez lata wychodziłam z założenia, że trzeba robić dobrze swoją pracę i to wystarczy. I pewnie gdybyśmy nie znaleźli się w tej ekstremalnej sytuacji, to by się to nie zmieniło. I wtedy okazało się, że to właśnie wizerunek ma ogromne znaczenie, nie wystarczy robić swoje⁴.

Szkoła w przestrzeni medialnej

Współczesna szkoła bardziej niż kiedykolwiek wcześniej funkcjonuje w przestrzeni medialnej. Związane jest to bezpośrednio z faktem, iż społeczność szkolna oraz jej otoczenie zewnętrzne w myśl paradygmatu Web 2.0 poza swą tradycyjną rolę odbiorców treści mogą także pełnić funkcję nadawców. Placówka szkolna jako jedna z instytucji środowiska lokalnego staje się więc z jednej strony podmiotem obserwacji otoczenia, z drugiej zaś ma szansę przyjmować rolę podmiotu o charakterze informacyjnym w zakresie swojej działalności. Obie perspektywy tworzyć będą wizerunek szkoły oraz budować jej reputację, co w konsekwencji może wpływać na jakość jej funkcjonowania w środowisku lokalnym. Umiejscawianie szkoły w kontekście podmiotów lokalnego środowiska prowadzi do próby, często skutecznej, przenoszenia mechanizmów rynkowych obserwowanych w działalności firm na sferę działania placówek szkolnych. Jak pisze Henryk Mizerek, powoduje to wypieranie triady wartości – Prawdy, Dobra, Piękna – przez nową trójkę – Klienta, Rynek, Usługę⁵. Joanna Kołodziejczyk oraz Iwona Starypan wskazują, iż przenoszenie mechanizmów rynkowych, w tym promocji, nie realizuje podstawowych celów szkoły i może wręcz szko-

⁴ *Ibidem*.

⁵ H. Mizerek, *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 17.

dzieć rozwojowi uczniów, zbyt wcześnie ucząc konkurencji zamiast współpracy (między szkołami)⁶. W rozdziale *Zmierzch strategii czy konieczność zmiany myślenia o zarządzaniu w szkole* w niniejszej monografii Grzegorz Baran rozważa tematykę osiągania przewagi konkurencyjnej a kreowania wartości w szkole, wskazując na humanistyczne definiowanie konkurencji jako działań polegających na ciągłym poszukiwaniu nowych źródeł swojej przewagi po to, by stawać się lepszym dla szkoły, uczniów, nauczycieli.

Warto więc wyjść spoza ram klasycznego marketingu nastawionego na sprzedaż produktów i usług, a komunikowanie się placówki szkolnej prowadzić w paradygmacie *public relations* (PR) rozumianego jak funkcja zarządzania. Rex Harlow ze współpracownikami zdefiniował PR w następujący sposób:

Public relations są samodzielną funkcją zarządzania pomagającą ustanowić i utrzymać dwustronną komunikację, zrozumienie, akceptację i współpracę między organizacją a jej otoczeniem; pomagają zarządzać problemami lub zagadnieniami; pomagają zarządowi w uzyskiwaniu informacji na temat opinii i otoczenia i reagowaniu na nią; definiują i podkreślają obowiązek zarządu służenia interesowi publicznemu; pomagają zarządowi w uzyskiwaniu informacji o zmianach i skutecznych możliwościach ich wykorzystania, służąc jako system wczesnego ostrzegania pomagający przewidywać trendy; ponadto jako główne narzędzia wykorzystują badania oraz rzetelne i etyczne techniki komunikacyjne⁷.

Uzupełniając definicję o wartości społeczne, warto dodać, iż „*Public relations* jest funkcją zarządzania, która nawiązuje i podtrzymuje wzajemne korzystne relacje między organizacją a jej otoczeniem, od którego zależy jej sukces lub niepowodzenie”⁸. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324) określiła wytyczne, które w odniesieniu do *public relations* sformułowano następująco:

- Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest znana i akceptowana przez uczniów i rodziców.
- Oferta edukacyjna jest modyfikowana, wzbogacana, umożliwia rozbudzenie i rozwijanie postaw prospołecznych.
- Szkoła lub placówka jest pozytywnie postrzegana w środowisku.
- Placówka promuje w środowisku prospołeczne zachowania.
- W szkole lub placówce realizuje się działania zainicjowane przez uczniów.
- W placówce dokonuje się analizy atrakcyjności oferty i na tej podstawie wprowadza się zmiany.

⁶ J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodnie...*, s. 89–90.

⁷ I. Ross, *The image merchants*, NY: Doubleday, NY 1959, cyt. za: F.P. Seitel, *Public relations w praktyce*, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa 2003, s. 10.

⁸ M. Cutlip, A.H. Center, G.M. Broom, *Effective public relations*, Prentice Hall, Inc., New Jersey 2000, s. 6.

- Zdanie osób korzystających z oferty placówki jest wykorzystywane do podniesienia oferty placówki.
- Promowana jest wartość edukacji.
- Rodzice są partnerami przedszkola.
- W działaniach przedszkola są uwzględniane możliwości i potrzeby środowiska⁹.

Z jednej więc strony obecny jest pierwiastek promocyjny wartości edukacji oraz placówki szkolnej, z drugiej zaś silnie naznaczono komunikowanie się z otoczeniem szkoły. Elementy te niezależnie od siebie pozostawać będą w ścisłej symbiozie – rzetelne i skuteczne komunikowanie się szkoły z otoczeniem będzie wpływać na jej wizerunek i reputację.

Realia współczesnej przestrzeni medialnej

Analizując zmiany przestrzeni medialnej z perspektywy prowadzenia działań związanych z komunikowaniem się organizacji, widoczna staje się niezależność organizacji w zakresie dostępnych instrumentów oddziaływania na swoje otoczenie. O profesjonalnych działaniach *public relations* w Polsce mówi się od 1989 roku, kiedy to w rezultacie transformacji ustrojowej media zostały uwolnione od cenzury. Wówczas to umożliwiono organizacjom różnego typu dostęp do mediów, poprzez które mogły dystrybuować treści związane ze swoimi działaniami. Dostęp ten – przy założeniu misyjnego charakteru mediów – łączył się z atrakcyjnością tematu i wartościami dla odbiorców. Niestety komercyjny charakter mediów sprawiał również, iż treści o charakterze populistycznym, o posmaku skandalu wypierały te wartościowe, a ich celem nie było promowanie wartości, lecz osiągnięcie zysku przez wydawcę. Media w takim systemie określane były jako **media tradycyjne** (prasa, radio, telewizja) ze względu na niezmienny od lat sposób ich wydawania (telewizja w kanałach telewizyjnych, radio poprzez fale radiowe, a prasa w postaci druku).

Początek lat dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce umożliwił dostęp do internetu, wskutek czego pojawiły się nowe formy komunikowania się z otoczeniem. Organizacje mogły tworzyć wizytówki firmowe, później strony internetowe, narodziły się pierwsze blogi. Instrumenty internetowe służące komunikowaniu się tworzyły także media, wówczas określane jako instrumenty internetowe.

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324).

Następnym krokiem było pojawienie się w przestrzeni internetu redakcji mediów określanych dotąd jako media tradycyjne, a w 2004 roku całej gamy możliwości komunikowania się w internecie przez instrumenty o znacznym stopniu interaktywności oraz pozwalające użytkownikom zmieniać dotychczasową rolę odbiorców mediów w nadawców treści. Okres ten rozpoczął przejście użytkowników online na wyższy etap rozwoju komunikacji. Część z nich (według badań Forrester Research, Inc. około 24%) stała się kreatorami treści, przejawiając znaczne aktywności w sferze dystrybucji treści w internecie w różnej postaci¹⁰. Większość pozostała jednak w obszarze niższej aktywności online, przyjmując role widzów, krytyków czy wręcz osób „nieaktywnych”. Przestrzeń ta została określona jako media społecznościowe, gdyż jednym z głównych wyznaczników stały się społeczności dzielące się zasobami, wymieniające treści i wspólnie działające w danym celu.

Obecnie można się zastanawiać, w jaki sposób nazywać zmieniającą się przestrzeń mediów. W zależności od perspektywy może być ona charakteryzowana przez odmienne cechy. Interesujące są próby charakterystyki i opisu przestrzeni mediów zaproponowane przez Forrester Research, Inc., – w obszarze mediów *online* wyróżniono trzy typy, a mianowicie: media własne (*owned media*), media płatne (*paid media*) oraz media pozyskane (*earned media*)¹¹. Pierwsze z nich, **media własne**, umożliwiają organizacji nieograniczoną pod względem czasu, rozmiaru oraz treści dystrybucję przekazów i znajdują się pod kontrolą organizacji, co stanowi skuteczny kanał komunikowania się podczas sytuacji kryzysowych. Kolejne, **media płatne**, również pozwalają na dystrybucję treści w myśl zamierzeń organizacji, ale nie znajdują się pod jej kontrolą – od momentu pojawienia się treści w internecie organizacja nie ma wpływu na sposób ich komentowania. Ostatni typ mediów – **media pozyskane** – będzie umożliwiał dystrybucję treści dotyczącą organizacji w sposób bezpłatny, nie będzie jednak od niej zależny, a udostępniane przekazy będą związane z aktywnością użytkowników *online* (otoczenia organizacji). Ten ostatni typ mediów będzie szczególnie interesujący ze względu na zagrożenie sytuacją kryzysową.

W związku z tym, że obecnie właściwie wszystkie media wcześniej ujmowane jako media tradycyjne posiadają swoje reprezentacje w internecie, w literaturze przedmiotu pojawia się określenie **media instytucjonalne**¹², występujące zarówno w postaci *offline*, jak i *online*.

¹⁰ J. Bernoff, *Social technographics: Conversationalists get onto the ladder*, <http://forrester.typepad.com/groundswell/> (dostęp: 6.10.2010).

¹¹ S. Corcoran, *Defining earned, owned and paid media*, 16.12.2009, http://blogs.forrester.com/interactive_marketing/2009/12/defining-earned-owned-and-paid-media.html (dostęp: 1.10.2013).

¹² M. Kaczmarek-Śliwińska, *Public relations organizacji w zarządzaniu sytuacjami kryzysowymi organizacji. Sztuka komunikowania się*, Difin, Warszawa 2015, s. 11–12.

Należy również zaznaczyć, iż ze względu na możliwość przyjmowania przez media nowych form od lat sześćdziesiątych XX wieku funkcjonuje pojęcie „nowe media” (a również „nowe nowe media”), które stale ulega przeobrażeniom, co związane jest z rozwojem technologicznym umożliwiającym transformację przestrzeni medialnej.

W kontekście komunikowania się istotnymi cechami nowych mediów są: cyfrowość, łatwość modyfikacji materiału oraz interaktywność¹³. Cechy te w zależności od intencji zastosowania mogą sprzyjać komunikowaniu się przez tworzenie wartościowych treści, o znacznej sile dystrybucji i dużej interaktywności, lub też przynosić odmienne rezultaty – być zagrożeniem dla wizerunku organizacji, stwarzać sytuację kryzysową i stanowić źródło treści o niskiej wartości.

Kompetencje dyrektora-lidera w obszarze mediów

Rozważając kompetencje dyrektora-lidera w przestrzeni medialnej, warto podkreślić, iż funkcjonowanie szkoły w mediach powinno się łączyć z informowaniem oraz komunikowaniem się w kontekście działalności prowadzonej przez placówkę. W związku z tym w obrębie zainteresowania mediów znajdują się zarówno działania dydaktyczne, jak wszelkie przejawy aktywności społeczności szkoły (udział w konkursach, wydarzenia szkolne czy projekty wspólnie realizowane z otoczeniem szkoły). W kolejnym rozdziale Jacek Pyżalski nawiąże do roli komunikowania w profesjach pomocowych.

Kompetencje, które powinien posiadać w omawianym zakresie dyrektor-lider, to między innymi:

- podejmowanie działań o charakterze informacyjnym,
- komunikowanie się z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym,
- identyfikacja członków społeczności szkolnej mogących odgrywać rolę naturalnych rzeczników szkoły (w polskich szkołach nie wstępują struktury organizacyjne odpowiedzialne za zadania PR lub też pełniące funkcję rzecznika prasowego),
- inicjowanie, podtrzymywanie i prowadzenie dialogu z otoczeniem za pośrednictwem mediów,
- podejmowanie działań zarządczych w sytuacjach kryzysowych uwzględniających pośrednictwo mediów.

¹³ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 32–33.

Jacek Pyżalski wskazał kompetencje dyrektora szkoły w zakresie zarządzania sytuacjami kryzysowymi¹⁴, które doskonale można transponować na obszar działań ogólnych związanych z komunikowaniem się placówki. Można ująć je następująco:

- Umiejętność oddziaływania prewencyjnego – identyfikacja potencjalnych zagrożeń płynących z przestrzeni medialnej. Jedną z cech charakterystycznych obecnej przestrzeni mediów jest to, iż placówka nie musi posiadać mediów własnych lub prowadzić współpracy z mediami, a mimo to być obecna w dyskursie *online*.
- Umiejętność koordynacji zespołu w zakresie opracowania strategii komunikowania się z otoczeniem.
- Umiejętność komunikowania się z otoczeniem, zarówno wewnętrznym placówki szkolnej (uczniowie, nauczyciele, dyrekcja, pracownicy niepedagogiczni, rodzice i opiekunowie uczniów), jak i otoczeniem zewnętrznym (nadzór placówki, instytucje kultury, pozostałe szkoły, media, byli członkowie społeczności szkoły i in.).
- Umiejętność współpracy z mediami instytucjonalnymi oraz własnymi.
- Umiejętność motywowania zespołu w pracach nad strategią komunikowania się szkoły, której celem jest pełne, wiarygodne i rzetelne informowanie otoczenia o podejmowanych działaniach i osiągniętych rezultatach oraz prowadzenie dialogu opartego na wartościach istotnych dla szkoły.

Wpływ działań komunikacyjnych na wizerunek i reputację placówki oświatowej

Odnosząc się do komunikowania się placówki oświatowej z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym, warto się zastanowić nad jej wizerunkiem i reputacją.

W obszarze nauk o zarządzaniu wizerunek definiuje się jako wyobrażenie jednej lub wielu publiczności, przy czym „nie jest to obraz rzeczywisty, dokładny i szczegółowo nakreślony, ale raczej mozaika wielu szczegółów, podchwytanych przypadkowo, fragmentarycznie, o nieostrych różnicach”¹⁵. Wizerunek jest więc często wypadkową informacji i komunikatów docierających do otoczenia placówki, co oznacza, że brak informacji pochodzących z placówki oświatowej może spowodować pojawienie się pustki medialnej. W takiej sytuacji istnieje

¹⁴ J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 86.

¹⁵ J. Grunig, *Two-way symmetrical public relations. Past, present and future*, [w:] R.L. Heath, *Handbook of public relations*, [cyt. za:] K. Wojcik, *Public relations. Wiarygodny dialog z otoczeniem*, Warszawa 2009, s. 41.

je ryzyko wypełnienia pustki medialnej informacjami pozostającymi poza sferą wpływu szkoły, niezwyfikowanymi przez nią czy nawet niebędącymi w bezpośrednim związku z działaniami prowadzonymi przez nią. Zdarzenia takie mogą rodzić niebezpieczeństwo krótko- lub długoterminowych sytuacji kryzysowych destabilizujących pracę placówki. Odzwierciedlają to słowa Petera S. Greena: „znaczenie wizerunku zależy przede wszystkim od tego, jak jest organizacja pojmowana, mniej – jak działa”¹⁶, oraz Jerzego Krawulskiego, który określił wizerunek jako „nabywanie wyobrażenia”¹⁷.

Niezwykle istotne jest to, iż wizerunek każdej organizacji, w tym również placówki oświatowej, może się zmieniać. Czynniki wpływającymi na zmiany mogą być bieżące wydarzenia (negatywne lub pozytywne z punktu widzenia organizacji) czy informacje pojawiające się w otoczeniu szkoły. Możliwość „zmiany” wizerunku w czasie oznacza także, iż organizacja-szkola ma wpływ na jego „kształtowanie”. Anthony Davis wyróżnia wizerunek bieżący oraz wizerunek pożądany¹⁸. Pierwszy – wizerunek bieżący – powstaje u odbiorców w wyniku złożenia wielu obrazów będących rezultatem informacji o organizacji (na przykład szkole), wrażeń przez nią wywoływanych czy samodzielnego poznawania organizacji przez jej otoczenie (na przykład zapoznawania się z dokumentami na jej temat). Drugi z wizerunków – pożądany – określa obraz organizacji, w jaki chciałaby być ona postrzegana.

Właśnie ten aspekt kształtowania wizerunku może budzić kontrowersje, gdyż zachodzi obawa, że organizacja – placówka szkolna – będzie chciała się przedstawić otoczeniu w formie korzystniejszej niż stan faktyczny. Może wystąpić wówczas próba manipulowania odbiorcami, dlatego tak istotną kwestią jest, aby na każdym etapie i w każdej formie komunikowania się z otoczeniem szkoły zwracać uwagę na etykę tychże działań.

Pojęcie „kształtowania wizerunku” zgodne z zasadami etyki komunikowania się, a jeżeli działania realizowane są przez branżę *public relations*, to również z zasadami etyki zawodowej PR, oznacza dochowanie wierności takim między innymi wartościom, jak:

- staranności, rzetelności i uczciwości,
- przekazywania opinii publicznej informacji prawdziwych, rzetelnych i wyczerpujących,
- zasady prawdomówności,

¹⁶ P.S. Green, *Reputation, Risk Management*, Pitman Publication, London 1992, [cyt. za:] K. Wojcik, *Public relations. Wiarygodny...*, s. 44.

¹⁷ J. Krawulski, *Public relations (wybrane zagadnienia)*, „Materiały Dydaktyczne – Akademia Ekonomiczna w Poznaniu” 2000, nr 80, s. 58.

¹⁸ A. Davis, *Wszystko, co powinieneś wiedzieć o PR. Odpowiedzi na 500 najważniejszych pytań*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Rebis, Poznań 2008, s. 25.

- nierozpowszechniania informacji nieprawdziwych, nieścisłych lub mogących wprowadzić odbiorcę w błąd,
- ochrony dóbr osobistych człowieka¹⁹.

Wskazane wartości powinny być wyznacznikami komunikowania się placówki szkolnej bez względu na przestrzeń jej działań. Jednakże cechy internetu i mechanizmy zachowań społecznych w tej przestrzeni mogą sprzyjać działaniom nieetycznym i prowokować do nich. Rozwój instrumentów komunikacji internetowej oraz możliwość bycia nadawcą komunikatów przez każdego z użytkowników sieci stwarza warunki do sytuacji etycznie dwuznacznych²⁰.

Drugie z pojęć związanych z postrzeganiem placówki przez jej otoczenie – reputacja – przez teoretyków *public relations* ujmowane jest między innymi jako²¹:

- rezultat satysfakcjonujących doświadczeń z dobrami/usługami organizacji,
- zespół atrybutów z przeszłości charakteryzujących organizację,
- wynik wartościowania/oceny atrybutów organizacji z pominięciem elementów emocjonalnych,
- wynik afektywnej oceny organizacji przez jej otoczenie wewnętrzne i zewnętrzne,
- zespół różnych wizerunków organizacji powstających podczas jej działania.

Wcześniej zaznaczono, iż wizerunki są wynikiem nakładających się obrazów i wrażeń docierających do odbiorców. Występuje więc sytuacja, gdzie w opisie wizerunku dominują wartości emocjonalne i subiektywne doznania otoczenia organizacji. Inaczej jest w wypadku reputacji, której ocena w znacznie większej mierze polega na wykorzystaniu atrybutów z zakresu zarządzania organizacją, pozwalających na bardziej zrationalizowaną ocenę.

Ryzyko sytuacji kryzysowych a media

Sytuację kryzysową określa się zazwyczaj jako niespodziewane i niepożądane zdarzenie lub serię wydarzeń mogących stanowić istotne zagrożenie dla pozycji oraz stabilności organizacji, której dotyczyą²². Inaczej mówiąc: „Sytuacja kry-

¹⁹ M. Kaczmarek-Śliwińska, *Rola public relations w tworzeniu wartości współczesnego forum dialogu społecznego w przestrzeni social media*, [w:] *Media w dialogu*, red. M. Drożdż, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2015.

²⁰ *Idem*, *Internet Public Relations. Polskie realia działań public relations w Sieci*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2010, s. 78–80.

²¹ K. Wojcik, *Public relations. Wiarygodny...*, s. 57–58.

²² M. Kaczmarek-Śliwińska, *Public relations w przestrzeni mediów społecznościowych. Działania organizacji i jej pracowników*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2013, s. 145–148.

zysowa to okres, w którym wskutek zaistniałego zdarzenia lub zdarzeń narażona zostaje skuteczna realizacja misji i założonych celów organizacji, marki lub osoby publicznej”²³.

Kompetencje dyrektora-lidera w sytuacji kryzysowej powinny koncentrować się na właściwym zarządzaniu nią, a zatem:

Zarządzanie sytuacją kryzysową oznacza działania podejmowane w zakresie prewencji kryzysu, a obejmujące przewidywanie potencjalnych sytuacji zagrażających wizerunkowi i reputacji organizacji oraz konstruowanie strategii przeciwdziałających ich wystąpieniu. Jeżeli sytuacja kryzysowa wystąpi, zarządzanie nią polega na minimalizowaniu skutków kryzysu mogącego zagrażać wizerunkowi i reputacji organizacji. Zarządzanie sytuacją kryzysową oznacza myślenie o wizerunku i reputacji w trzech wymiarach, gdzie pierwszy rozumiany jest jako prewencja, drugi oznacza działania bieżące, a trzeci przygotowuje dobry punkt wyjścia do działań organizacji po rozwiązaniu sytuacji kryzysowej²⁴.

Tak rozumiane zarządzanie sytuacją kryzysową placówki szkolnej jest odpowiedzialnym działaniem dyrektora-lidera i dbaniem, aby właściwie zatroszczyć się o ewentualne skutki zdarzeń dla zarówno wszystkich potencjalnych grup otoczenia wewnętrznego szkoły, jak i grup obecnych w jej otoczeniu zewnętrznym.

Koncentrując się na kompetencjach dyrektora-lidera w zmiennej przestrzeni mediów, nie sposób pominąć fakt, iż nie zawsze będzie możliwe pozostawienie sytuacji kryzysowej jedynie w obrębie wiedzy i świadomości jej społeczności. W literaturze *public relations* występuje pojęcie kryzysu medialnego, który „z punktu widzenia *public relations* oznacza moment upublicznienia sytuacji kryzysowej poprzez media (instytucjonalne i własne organizacji)”²⁵.

W praktyce sytuacja kryzysu medialnego będzie wymagała od dyrektora kompetencji w zakresie zarządzania elementami, które w jakikolwiek sposób pozostają w sferze wpływu szkoły, oraz monitorowania i reagowania na elementy, które znajdują się poza obszarem jej wpływu.

Sytuacja kryzysowa może nieść dla placówki zagrożenia związane z czynnikami ekonomicznymi, technicznymi i organizacyjnymi. Może także wpływać na relacje z szeroko pojętym otoczeniem, które z punktu widzenia organizacji może być istotne dla niej w chwili bieżącej lub przyszłości, w sposób pośredni lub bezpośredni. Reakcja i zarządzanie sytuacją kryzysową mogą mieć odzwierciedlenie w relacjach w przyszłości. Bardzo prawdopodobne jest, iż działania szkoły oceniane podczas sytuacji kryzysowej jako otwarte, rzetelne, uczciwe, nastawione na dialog i starające się zabezpieczyć poszkodowanych przełożą się na pozytywne relacje w przyszłości. Inaczej będzie w sytuacji, gdy szkoła będzie prowadzić działania zarządcze, starając się zabezpieczyć jedynie własne potrzeby.

²³ *Idem*, *Public relations organizacji w zarządzaniu...*, s. 13.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

Wówczas w przyszłości może wystąpić brak zrozumienia dla działalności placówki w oczach jej otoczenia. Stąd właśnie tak istotne stają się kompetencje dyrektora-lidera w zakresie zagrożeń kryzysowych oraz odpowiedniego zarządzania nimi. W praktyce kompetencje te będą związane z:

- określaniem zagrożeń i zdarzeń mogących być źródłem sytuacji kryzysowych szkoły,
- identyfikacją sytuacji kryzysowych, których ryzyko wystąpienia jest szczególnie wysokie,
- koordynacją prac prewencyjnych: określeniem sposobu zarządzania sytuacjami kryzysowymi oraz ujęciem ich w postaci księgi zarządzania kryzysowego, dbałością o ciągle doskonalenie przez regularne szkolenia społeczności szkoły i symulacje zdarzeń,
- zarządzaniem sytuacją kryzysową przez wczesną identyfikację pojawiających się symptomów nadchodzącego kryzysu, umiejętne reagowanie w momencie jej wystąpienia, pozwalające na utrzymanie właściwej komunikacji oraz nawiązanie dialogu między organizacją a jej otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym, a także przejście przez etap „uczenia się” placówki po kryzysie, obejmujący refleksję zaistniałych zdarzeń, zastosowania dobrych i złych praktyk oraz wniosków na przyszłość.

Tak ujmowane kompetencje dyrektora-lidera w zakresie zarządzania sytuacją kryzysową placówki szkolnej mają służyć podejmowaniu działań w celu minimalizacji prawdopodobieństwa wystąpienia ewentualnego kryzysu, a jeżeli już takowy się pojawi – zarządzania w sposób pozwalający wyjść z niego z możliwością kontynuowania działań lub wzmacniający szkołę (na przykład przez restrukturyzację jej struktur dotychczas nieodpornych na kryzys, większy stopień integracji wewnętrznej społeczności).

W myśl teorii zarządzania sytuacją kryzysową istotne jest znaczenie komunikowania i przepływów informacji. Powinny one być przekazywane możliwie jak najszybciej, zawsze prezentować prawdę i wyrażać empatię z poszkodowanymi. W procesie komunikowania się szkoła powinna uwzględnić dwa kierunki działań:

- do osób zaangażowanych – pośrednio lub bezpośrednio – w sytuację kryzysową,
- do mediów instytucjonalnych będących „łącznikiem” między placówką a opinią publiczną oraz poprzez media własne szkoły.

Idealne komunikowanie się organizacji z otoczeniem zakłada nie tylko przekazywanie informacji o jej działaniach, ale także komunikowanie się polegające na słuchaniu otoczenia i budowanie dialogu. Idąc dalej, *public relations* wyko-

rzystuje taką dwustronną komunikację do wspierania wzajemnego zrozumienia i zaufania.

Zmieniająca się przestrzeń mediów spowodowała, iż szczególnie istotnym obszarem z perspektywy zarządzania sytuacjami kryzysowymi są media społecznościowe (*social media*).

Problemy i zwiększone ryzyko wystąpienia sytuacji kryzysowych wynikają między innymi z (1) pozornego poczucia anonimowości²⁶ (perspektywa nadawcy i odbiorcy komunikatów oraz perspektywa „technologiczna”) oraz (2) braku procedur zachowania się *online* oraz braku określenia pożądanych zachowań społeczności szkoły w przestrzeni mediów społecznościowych.

Pierwszy aspekt – pozorna anonimowość – przez użytkowników internetu łączony jest również z przekonaniem o pełnej swobodzie prezentacji osoby i jej działań. Zapomina się, iż tak zwane prywatne miejsca w internecie (na przykład osobiste konta w serwisach społecznościowych czy prywatne blogi) nie powinny być traktowane przez ich „właścicieli” (*de facto* można rozważać, czy kiedykolwiek występuje sytuacja, w której użytkownik internetu może być „właścicielem” przestrzeni *online*) jako reprezentacja bezpiecznej przestrzeni, na wzór domów i mieszkań. Można przyjąć, że w internecie nie ma takiego komfortu. Nawet dostępność do profili w serwisach społecznościowych tylko dla określonego grona znajomych nie gwarantuje poczucia prywatności²⁷.

Drugi aspekt – brak procedur zachowania się *online* i brak określenia pożądanych zachowań społeczności szkoły w przestrzeni mediów społecznościowych – w powiązaniu z wcześniej omówionym jest czynnikiem ryzykogenicznym wysokiego stopnia. Działając prewencyjnie i starając się przewidywać możliwość wystąpienia sytuacji kryzysowej związanej z funkcjonowaniem *online* członków społeczności szkoły, warto określić wspomniane zasady. Najczęściej ujmowane są one w postaci dokumentu (regulamin zachowania się *online*; *social media policy*) dostępnego otoczeniu wewnętrznemu organizacji i/lub również grupom otoczenia zewnętrznego. Zaznaczyć należy, iż pożądane oczekiwania *online* szkoła może formułować w odniesieniu do obu części otoczenia (wewnętrznego i zewnętrznego), jednakże w stosunku do otoczenia zewnętrznego występuje ograniczona możliwość ich realizacji.

Większe możliwości egzekwowania oczekiwanych zachowań *online* występują w relacji do społeczności szkoły. Nauczyciele, uczniowie i personel niepedagogiczny wraz z dyrekcją powinni ustalić – najlepiej przez dialog i wspólne określenie wartości istotnych dla szkoły oraz pożądanego wizerunku placówki – jakie działania powinny być wykluczone. Punktem wyjścia powinno być przyjęcie zasady traktującej internet wraz z jego instrumentami (media społecznościowe)

²⁶ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying...*, s. 32–33.

²⁷ Por. M. Kaczmarek-Śliwińska, *Przestrzeń nowych mediów...*, s. 249–252.

we i inne) jako medium o wysokiej sile dystrybucji informacji oraz znikomym wpływie na treści już udostępnione *online*. Taki punkt widzenia daje szansę na określenie zasad i opracowanie Social Media Policy spełniającego dwie funkcje²⁸, a mianowicie:

Funkcję regulacyjną polegającą na ustaleniu, przestrzeganiu i egzekwowaniu zasad komunikacji obowiązujących członków organizacji w relacjach zewnętrznych i wewnętrznych. Swoje miejsce znajdą tu zapisy definiujące obowiązki użytkowników sieci na różnych poziomach – (a) w relacji pomiędzy użytkownikami oraz w dwustronnej relacji między użytkownikami a organizacją-szkolą, jak również (b) w zależności od stopnia bliskości otoczenia (wewnętrzne i zewnętrzne). Zapisy takie mogą dotyczyć na przykład kultury, zakresu i formy wypowiedzi w nawiązaniu do regulaminów wewnętrznych szkoły, sposobów autoprezentacji społeczności szkoły *online*, reagowania na treści dotyczące szkoły, a udostępniane w internecie przez osoby trzecie. Każda z wymienionych sytuacji może stanowić źródło zagrożenia kryzysem, a także każda z nich może się stać pretekstem do pracy nad wartościami istotnymi dla danej społeczności. Przez to może działać na organizację wzmacniająco, a jednocześnie stanowić działanie prewencyjne w zakresie zarządzania sytuacją kryzysową.

Funkcję prewencyjną polegającą na określeniu zasad funkcjonowania organizacji-szkoły i jej społeczności w mediach społecznościowych na wypadek potencjalnych sytuacji kryzysowych. Funkcja prewencyjna Social Media Policy powinna się odnosić do klasycznego pojmowania zarządzania sytuacją kryzysową – znanego z opracowania Iana I. Mitroffa²⁹ – czyli od momentu wykrywania sygnałów potencjalnego kryzysu, przez etap przygotowywania i zapobiegania kryzysowi, powstrzymywanie i ograniczanie szkód wynikających z kryzysu, później etap normalizacji działań organizacji, skończywszy na etapie uczenia się organizacji, pozwalającym lepiej się przygotować do pierwszego z wymienionych, a więc skuteczniejszej prewencji. Istotną rolę odgrywać tu będą szkolenia, dyskusje, wymiana doświadczeń związanych z zabezpieczeniem szkoły na wypadek kryzysu spowodowanego aktywnością użytkowników *online*.

Konstruując zapisy Social Media Policy w odniesieniu do placówki szkolnej, warto zwrócić uwagę na poniższe komponenty³⁰:

1. skierowane do otoczenia zewnętrznego szkoły i odnoszące się do:
 - a) kultury użytkowników,
 - b) informacji związanych z regulacjami prawnymi,

²⁸ *Idem*, *Public relations w przestrzeni mediów...*, s. 132–133.

²⁹ I.I. Mitroff, *Zarządzanie sytuacją kryzysową czyli jak ochronić firmę przed najgorszym. Podręcznik usprawniający zdolność organizacji do reagowania w sytuacjach kryzysowych*, Business Press, Warszawa 1998, s. 43.

³⁰ Por. M. Kaczmarek-Śliwińska, *Public relations w przestrzeni mediów...*, s. 136.

- c) informacji dotyczących moderacji treści,
 - d) pouczenia o konsekwencjach nieprzestrzegania zasad określonych przez szkołę,
 - e) informacji na temat treści niepożądanych oraz treści wykluczających,
 - f) informacji związanych z anonimowością użytkowników.
2. Skierowane do otoczenia wewnętrznego szkoły i odnoszące się do:
- a) zachowania się *online* społeczności szkoły wobec placówki,
 - b) postępowanie wobec innych placówek edukacyjnych,
 - c) zachowania się wobec otoczenia zewnętrznego szkoły,
 - d) postępowanie wobec innych członków społeczności szkolnej,
 - e) kultury członków społeczności szkolnej przez określenie zachowania: członka społeczności szkolnej jako reprezentanta szkoły oraz członka społeczności szkolnej jako osoby prywatnej,
 - f) standardów zawodowych związanych z normami etyki zawodowej, a także normami i wartościami placówki szkolnej.

Analizując przedstawione komponenty zasad zachowań *online*, można zauważyć, iż znaczna część z nich może być przyczynkiem do dyskusji o wartościach szkoły, jej roli i funkcjach na rzecz otoczenia oraz wizerunku i reputacji opartych na prawdzie, dialogu i transparentności działań.

Podsumowanie

Reasumując, kompetencje dyrektora-lidera w obszarze zarządzania komunikowaniem się szkoły z otoczeniem mogą być realizowane z poszanowaniem misji i wartości placówki oraz z korzyścią dla jej funkcjonowania. Ważne, aby procesy komunikowania się następowały z poszanowaniem zasad etyki komunikowania się, a wyznacznikiem relacji z mediami były wartości istotne dla szkoły. Wówczas to promocja szkoły nie jest jedynie pustym sloganem, ale odzwierciedleniem realnych działań. Promocja szkoły staje się prezentacją jej działalności, a przez to ma szansę stać się promocją wartości edukacji.

Zaznaczyć także należy wartości płynące z komunikowania się z obszarem wewnętrznym placówki. Przez dialog inicjowany przez dyrektora-lidera pojawia się szansa na angażowanie członków społeczności w proces „przewodzenia w szkole”³¹ oraz zespołowe działanie nauczycieli i uczniów³².

³¹ J.M. Fischer, J. Taylor, *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodnie...*, s. 235–249.

³² S. Wlazło, *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodnie...*, s. 250–262.

Bibliografia

- Bernoff J., *Social technographics: Conversationalists get onto the ladder*, <http://forrester.typepad.com/groundswell/> (dostęp: 6.10.2010).
- Corcoran S., *Defining earned, owned and paid media*, 16.12.2009, http://blogs.forrester.com/interactive_marketing/2009/12/defining-earned-owned-and-paid-media.html (dostęp: 1.10.2013).
- Cutlip M., Center A.H., Broom G.M., *Effective public relations*, Prentice Hall, Inc., New Jersey 2000.
- Davis A., *Wszystko, co powinieneś wiedzieć o PR. Odpowiedzi na 500 najważniejszych pytań*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Rebis, Poznań 2008.
- Fischer J.M., Taylor J., *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Green P.S., *Reputation, Risk Management*, Pitman Publication, London 1992.
- Grunig J., *Two-way symmetrical public relations. Past, present and future*, [w:] R.L. Heath, *Handbook of public relations*, 2001, [cyt. za:] K. Wojcik, *Public relations. Wiarygodny dialog z otoczeniem*, Warszawa 2009.
- Kaczmarek-Śliwińska M., *Public relations organizacji w zarządzaniu sytuacjami kryzysowymi organizacji. Sztuka komunikowania się*, Difin, Warszawa 2015.
- Kaczmarek-Śliwińska M., *Rola public relations w tworzeniu wartości współczesnego forum dialogu społecznego w przestrzeni social media*, [w:] *Media w dialogu*, red. M. Drożdż, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2015.
- Kaczmarek-Śliwińska M., *Public relations w przestrzeni mediów społecznościowych. Działania organizacji i jej pracowników*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2013.
- Kaczmarek-Śliwińska M., *Przestrzeń nowych mediów w kontekście swobody działań pracowników vs. wizerunek firmy*, [w:] *Socjologia*, nr 6, red. A. Ogonowska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie, Kraków 2012.
- Kaczmarek-Śliwińska M., *Internet Public Relations. Polskie realia działań public relations w Sieci*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2010.
- Kołodziejczyk J., Sarypan I., *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Krawulski J., *Public relations (wybrane zagadnienia)*, „Materiały Dydaktyczne – Akademia Ekonomiczna w Poznaniu” 2000, nr 80.
- Mitroff I.I., *Zarządzanie sytuacją kryzysową czyli jak ochronić firmę przed najgorszym. Podręcznik usprawniający zdolność organizacji do reagowania w sytuacjach kryzysowych*, Business Press, Warszawa 1998.
- Mizerek H., *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

- Pyżalski J., *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324).
- Seitel F.P., *Public relations w praktyce*, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa 2003.
- Suchecka J., *Jak szkoły walczą z likwidacją? Klucz to dobry PR*, http://poznan.gazeta.pl/poznan/1,36037,13284926,Jak_szkoly_walcza_z_likwidacja_Klucz_to_dobryPR.html (dostęp: 15.02.2013).
- Wlazło S., *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Wojcik K., *Public relations. Wiarygodny dialog z otoczeniem*, Placet, Warszawa 2009.

Jacek Pyżalski

„Jestem tylko człowiekiem” – jak dyrektor szkoły ma poradzić sobie z wymaganiami roli

Streszczenie

Wraz ze współczesnymi zmianami modeli przywództwa edukacyjnego od dyrektorów szkół wymaga się coraz więcej. Mają oni posiadać efektywną wiedzę i umiejętności pozwalające im skutecznie odgrywać rolę przywódczą w placówkach oświatowych. Oznacza to konieczność wykonywania jednocześnie wielu obowiązków zawodowych często w sytuacji trudnej społecznie. W rozdziale przyjrzymy się temu, jakie właściwości pracy dyrektora mogą sprawić, iż nie poradzi on sobie z wymaganiami roli, oraz temu, jakie główne obciążenia w pracy dyrektora pokazują wyniki badań. Przejdziemy później do omówienia potencjalnych konsekwencji pracy w tym zawodzie, zarówno tych negatywnych (wypalenie zawodowe), jak i pozytywnych (dobrostan, zaangażowanie). Wreszcie przeanalizujemy, jakie rozwiązania mogą sprzyjać temu, aby dyrektorzy potrafili sprostać wymaganiom roli, a ich praca nie stała się ani ich osobistą klęską, ani klęską placówki, którą zarządzają.

Słowa kluczowe: profesje społeczne, rola zawodowa, stres zawodowy, wypalenie zawodowe, promocja zdrowia, wsparcie społeczne, mobbing

Wprowadzenie

Zwykle na rolę przywódców edukacyjnych, czy w węższym rozumieniu, dyrektorów szkół, patrzymy przez pryzmat misji, jaka powinna towarzyszyć ich pracy, kompetencji, które powinni posiadać, by dobrze wykonywać stojące przed nimi zadania, oraz jakości ich pracy. Perspektywa tego rozdziału jest inna – spróbujemy bowiem przyrzeć się funkcjonowaniu dyrektora szkoły z perspektywy jednostkowej, skupiając się na tym, jak rozwija się i funkcjonuje jako osoba, która musi sprostać określonym zadaniom. To nieczęsto spotykane ujęcie – zwykle jest bowiem tak, że od osoby zajmującej stanowisko przywódcze wymaga się podołania obowiązków na nierealistycznym poziomie. Wszyscy zainteresowani jesteśmy znakomitymi rezultatami pracy dyrektorów szkół – niewielu natomiast zastanawia się, czy osoba pełniąca taką funkcję ma wystarczające zasoby, wsparcie, aby poradzić

sobie w różnych zawodowych sytuacjach. Zresztą, jeśli mowa o wsparciu, to najczęściej dyrektor szkoły rozumiany jest jako ktoś, kto dostarczy tego innym: nauczycielom i pozostałym pracownikom szkoły, rodzicom, uczniom, przedstawicielom społeczności lokalnej. Warto jednak zapytać, czy dyrektor zawsze może nieść pomoc, i co jest potrzebne, zarówno na poziomie osobistym, jak i organizacji pracy w placówce, by mógł skutecznie takiego wsparcia udzielać. To trudne, gdyż zwykle dzieje się tak, że w sferze edukacji dobro odbiorcy, czyli ucznia, tak silnie się podkreśla, iż często pomija się bądź prowadzi niewystarczające działania mające na celu rozwój i wsparcie dla osób pracujących w tym obszarze¹.

Interesować nas będzie głównie sytuacja, w której specyfika pracy lub obowiązki zawodowe sprawiają, iż dyrektor nie daje sobie rady – dokonamy analizy tej problematyki w kontekście stresu i wypalenia zawodowego przedstawicieli tej grupy zawodowej. Wreszcie przyjrzymy się ciemnej stronie przywództwa edukacyjnego, czyli takim sytuacjom, w których przywódca edukacyjny zaczyna funkcjonować w sposób toksyczny, szkodliwy dla innych osób – na przykład kiedy poddaje swoich podwładnych mobbingowi. Zarysowane tu analizy posłużą nakreśleniu istotnych elementów rozwoju zawodowego dyrektora szkoły. Rozwój ten będzie mógł być stymulowany przez indywidualne decyzje i działania osoby, kształcenie i doksztalcanie zawodowe oraz działania instytucjonalne (na przykład sieć wsparcia społecznego na poziomie placówki czy między dyrektorami różnych placówek).

Dyrektor szkoły/placówki – profesja szczególnych wymagań

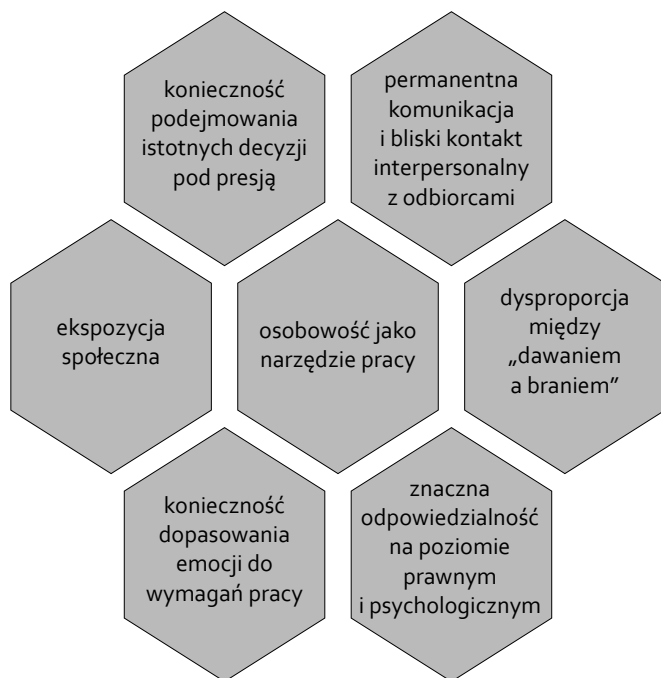
Współczesne szkoły i placówki oświatowe stają się coraz bardziej miejscami świadczenia usług społecznych opartych na teorii i modelach działania, w tym innowacji społecznych nastawionych na radzenie sobie z problemami i podwyższanie jakości życia jednostek, rodzin i społeczeństw². W placówce oświatowej, w szczególności publicznej, wszelkie problemy społeczne, związane przykładowo z nierównościami, szybkimi zmianami kulturowymi, występowaniem zjawisk o charakterze patologicznym (choćby uzależnień) itd. pojawiają się od razu w bardzo nasilony sposób. Wszystkie te problemy na poziomie mikro będą dotyczyć przecież dzieci w placówce oraz ich rodzin. Szkoła zatem musi udźwignąć ciężar tych problemów, skutecznie je diagnozując i radząc sobie z nimi czasami

¹ A. Rotherham, *Achieving teacher and principal excellence: A guidebook for donors*, Philanthropy Roundtable, Washington 2008.

² J.T. Herzberg, *Foundations in human services practice: A generalist perspective on individual, agency, and community*, Pearson Education, Upper Saddle River 2015.

samodzielnie, a częściej przy udziale innych instytucji (sądów, pomocy społecznej, organizacji trzeciego sektora). Ze względu na to, iż jakościowy i ilościowy charakter problemów społecznych ulega dynamicznym przemianom, radzenie sobie z nimi stanowi znaczne wyzwanie dla profesjonalistów rozumianych w tym kontekście jako przedstawiciele profesji społecznych (*human services*). W węższym rozumieniu osoby pracujące w tym obszarze nazywa się osobami wykonującymi profesje pomocowe (*helping professions*) lub profesje zorientowane na człowieka (*people-oriented professions*)³. W szkole takimi profesjonalistami będą nauczyciele, psycholog, pedagog oraz przedstawiciele zawodów medycznych. Szczególna jest tutaj rola dyrektora, którego będą dotyczyć wymienione dalej charakterystyki profesji pomocowej, a także odpowiedzialność za koordynację i jakość działań innych pracowników placówki. Można zatem powiedzieć, iż dyrektor jest specyficznym przedstawicielem profesji społecznej, jeśli spojrzymy na niego z perspektywy zadań, którym musi sprostać.

Poniżej przedstawiono charakterystykę wymagań zawodowych w profesjach pomocowych, które dotyczą również roli dyrektora szkoły (rysunek 1).



Rysunek 1. Wymagania zawodowe w profesjach pomocowych

Źródło: opracowanie własne.

³ J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

Grupa profesji pomocowych, choć wyraźnie wyodrębniona z innych profesji, stanowi tak zwany zbiór rozmyty. Oznacza to, że niektóre charakteryzujące tę grupę wymagania zawodowe odnoszą się też do innych profesji, a także to, iż określone wymagania roli zawodowej nie są tak samo nasilone w wypadku wszystkich profesji tego typu. Spróbujemy przyjrzeć się przedstawionym na rysunku 1 wymaganiom zawodowym profesji pomocowych, koncentrując na roli dyrektora szkoły. Wszystkie profesje pomocowe charakteryzuje to, iż osobowość stanowi narzędzie pracy osób je wykonujących, co oznacza, że kluczowe dla wykonywania pracy oprócz wiedzy profesjonalnej jest to, kim się jest – a zatem cechy temperamentu, osobowości, wykształcenie, obecne i przeszłe doświadczenia osobiste. Pewna część kompetencji zawodowych staje się więc mniej uchwytana – nie wynika bezpośrednio jedynie z wiedzy i umiejętności dyrektora. W centrum tego, że „pracuje się sobą”, jest bezpośrednie przełożenie na relacje praca–dom; doświadczenia tych dwóch najważniejszych dla człowieka środowisk w profesjach pomocowych bardzo silnie na siebie oddziałują, a wszystko, co wydarza się w jednym, znajduje bardzo szybko odzwierciedlenie w drugim. Praca dyrektora nie jest z pewnością zawodem, w którym po zakończeniu pracy zamyka się drzwi, zapominając o tym, co wydarzyło się danego dnia.

Profesje pomocowe wymagają też permanentnej komunikacji z odbiorcami. W przypadku dyrektora grono tych, z którymi zawodowo się komunikuje, jest naprawdę szerokie – uczniowie, rodzice, przedstawiciele innych instytucji czy wreszcie pedagogiczni i niepedagogiczni pracownicy placówki. Warto zauważyć, że taka różnorodność odbiorców oraz spraw, których komunikacja dotyczy, to znaczące wyzwanie, nawet w sytuacji kiedy kompetencje dyrektora szkoły w tym obszarze są naprawdę rozległe. Do tego dochodzi zaangażowanie emocjonalne w te rozmowy – zwykle dotyczą one przecież treści bardzo ważnych dla dyrektora i osób, z którymi się komunikuje. Wreszcie jako kluczową cechę profesji pomocowych wskazuje się nierównowagę między „dawaniem a braniem”. Oznacza to dysproporcję między tym, co pracownik profesji pomocowej wkłada w pracę – a więc energią, czasem, zaangażowaniem, a uzyskiwanymi rezultatami. Sukces działań dyrektora zależy od bardzo wielu czynników – środowiska społecznego, w którym pracuje, działania innych instytucji, na które niekoniecznie musi mieć wpływ. Często będzie tak, iż znaczne zaangażowanie wcale nie przełoży się bezpośrednio na efekty, a wcześniejsze długotrwałe działania mogą być zniweczone jedną sytuacją. Przykładowo długotrwałe starania o to, by w szkole przestrzegano norm społecznych dotyczących bezpieczeństwa uczniów, mogą spełznąć na niczym w sytuacji pojedynczego przypadku przemocy rówieśniczej, który uzyska medialny rozgłos. Co więcej, decyzje osób pracujących w profesjach społecznych często muszą być poodejmowane zarówno pod presją wynikającą z tego, iż trzeba je podjąć natychmiastowo, jak i w warunkach pobudzenia emocjonalnego, szczególnie w sytuacjach kryzysowych,

które w placówce w naturalny sposób się pojawiają. Wystarczy tu choćby wymienić przykłady związane z zagrożeniem życia lub zdrowia uczniów czy przypadki popełnienia przestępstwa na terenie szkoły. Wreszcie dyrektor musi umieć tak kontrolować swoje emocje, by były one dopasowane do jego roli zawodowej w interakcjach społecznych. Bez względu na to, jak bardzo byłby zmęczony lub zdenerwowany albo jak silne poruszenie przejawiałby jego rozmówca, nie może w sytuacjach zawodowych ulegać tego rodzaju emocjom. Taka konieczność mieści się w koncepcji pracy emocjonalnej (*emotional labour*), wskazującej właśnie na potrzebę dopasowania przejawianych emocji do wymagań pracy zawodowej⁴. Wreszcie wszystkie te charakterystyki łączy kategoria odpowiedzialności. Można ją rozumieć zarówno w kontekście prawnym, a więc tego, do czego dyrektor jest zobowiązany, oraz ewentualnych konsekwencji, gdy zaniedba, nie wykona określonych działań, związanych na przykład z zapewnieniem uczniom bezpieczeństwa, jak i na poziomie osobistym, psychologicznym, kiedy niezależnie od stanu prawnego dyrektor może uważać, że nie wykonał pewnych działań, mimo iż powinien. W tym ujęciu odpowiedzialność będzie rezultatem osobistych standardów zawodowych. Warto zauważyć, że o ile nauczyciele, którzy także są przedstawicielami profesji pomocowych, odnoszą odpowiedzialność wąsko jedynie do swoich działań zawodowych, o tyle dyrektor poszerza tę odpowiedzialność na przedsięwzięcia wszystkich pracowników, którym przewodzi. Dodatkowo wszystkie jego działania, a przynajmniej ich efekty mają charakter publiczny i bywają surowo oceniane zarówno przez osoby wewnątrz placówki, jak i na zewnątrz. Często dzięki mediom zewnętrzna grupa znacząco zwiększa się poza przedstawicieli lokalnego środowiska⁵. Wymagania roli są więc bardzo wysokie i jak się okazuje, czasami zbyt trudne, aby dyrektor mógł im podołać.

Gdy praca staje się zbyt wymagająca – stres i wypalenie zawodowe dyrektora szkoły

Praca dyrektora wiąże się bezpośrednio z zarysowanymi wyżej cechami profesji pomocowych, a także zwiększającego się zakresu odpowiedzialności, któremu towarzyszy zwykle jakościowy i ilościowy przyrost obowiązków zawodowych, wynikających ze zmieniającej się roli dyrektora. Zmiany te związane są głów-

⁴ J. Morris, D. Feldman, *The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor*, „Academy of Management Review” 1996, t. 21, nr 4, s. 986–1010.

⁵ M. Kaczmarek-Śliwińska, *Media społeczne: szansa dla wychowania*, [w:] *Cyberbulling. Zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2012, s. 45–67; *Eadem, Public relations w przestrzeni mediów społecznościowych. Działania organizacji i jej pracowników*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2013.

nie z przekształcaniem się roli dyrektora szkoły z administratora w lidera edukacyjnego. Nie jest to jednak typowe przekształcenie – obowiązki administracyjne nie znikają, lecz zostają uzupełnione o zadania związane z nowoczesnym przywództwem edukacyjnym⁶. Jak wskazuje się we współczesnej literaturze dotyczącej przywództwa edukacyjnego, „wykraczając poza codzienne administrowanie skomplikowaną organizacją, dyrektorzy muszą pełnić rolę liderów nauczania i liderów w społeczności lokalnej, będąc wizjonerami, którzy inspirują i motywują innych”⁷. To korzystna tendencja w edukacji i z pewnością sprzyjająca jakości pracy placówki oświatowej. Powstaje jednak pytanie o to, jakie warunki muszą być spełnione, by tak rozbudowana misja była wykonalna dla pojedynczego człowieka. Warto się zastanowić także, jak sprawić, aby ktoś, kto taką pracę wykonuje, zachował dobrostan psychiczny i siły witalne niezbędne do wywiązywania się z tego typu obowiązków. To bardzo istotne pytania z praktycznego punktu widzenia – nieradzenie sobie, przeciążenie obowiązkami z jednej strony może być problemem, a czasami tragedią osobistą dyrektora, z drugiej zaś w mechanizmie błędnego koła może się przekładać na niską jakość przywództwa edukacyjnego lub nawet działania zaprzeczające podstawowym wartościom, które powinny stanowić podwaliny takiego przywództwa.

Friedman wskazuje, że rola dyrektora szkoły łączy się z przeciążeniem obowiązkami i informacjami oraz znacznym obciążeniem emocjonalnym⁸. Dodatkowo zadania te muszą być realizowane jednocześnie, a nie w sposób następujący po sobie. Wśród licznych obowiązków współczesnego dyrektora wymienia się najczęściej: realizację misji szkoły, procesy grupowe angażujące personel do osiągnięcia krótkoterminowych i długoterminowych celów, stawianie wysokich wymagań uczniom, personelowi, rodzicom i samemu sobie, a także procesy organizacyjne i polityczne⁹. Kluczowym aspektem są tutaj nieregulowane godziny pracy, sprawiające, iż dyrektorzy, aby sprostać zadaniom, pracują nierazko bardzo dużo, zakłócając mocno równowagę praca–dom. Badania brytyjskie wykazały, iż bardzo wielu dyrektorów, aby podołać jakościowemu i ilościowemu zakresowi obowiązków, pracuje nie tylko w szkole, ale także popołudniami i w weekendy¹⁰. Brak kontroli nad czasowym aspektem wykonywania pracy

⁶ S.C. Bauer, L. Stephenson, *The role of isolation in predicting new principals' burnout*, „International Journal of Education Policy and Leadership” 2010, t. 5, nr 9, www.ijep.l.ca (dostęp: 6.10.2014); P.D. Tucker, M.D. Young, J.W. Koschoreck, *Leading research-based change in educational leadership preparation: An introduction*, „Journal of Research on Leadership Education” 2012, nr 7, s. 155–171.

⁷ C. Rutherford, *Teacher leadership and organizational structure. The implications of restructured leadership in an Edison school*, „Journal of Educational Change” 2006, nr 7, s. 59–60.

⁸ I.A. Friedman, *Burnout in School Principals*, „Social Psychology of Education” 2002, s. 229–251.

⁹ *Ibidem*, s. 229.

¹⁰ G. Daniels, S. French, *Work–life balance of managers, professionals and head teachers: A report for the NAHT*, 2006, <http://www.naht.org.uk/EasysiteWeb/getresource.axd?AssetID=3205> (dostęp: 5.03.2015).

przekłada się na zakłócenie relacji w rodzinie oraz liczne problemy związane ze zdrowiem i zachowaniami zdrowotnymi. Przykładowo prawie co piąty dyrektor doświadczający stresu w pracy przyznawał, że nadmiernie pije alkohol bądź pali tytoń, a co trzeci wskazał na doświadczanie ataków paniki¹¹.

Nakreślone wyżej problemy dobrze ilustrują analizy belgijskiego systemu przywództwa edukacyjnego. Badacze wskazują, iż

dyrektorom nie wystarcza czasu na pedagogiczne przywództwo. Zwiększa się wciąż ilość zadań związanych z zarządzaniem i organizacją, które muszą wykonywać. Oprócz zarządzania relacjami z uczniami, rodzicami, władzami oświatowymi i lokalną społecznością muszą oni podejmować się obowiązków związanych z zarządzaniem personelem, monitorowaniem i ciągłym motywowaniem pracowników¹².

Wyraźnie widać tutaj mnogość ról przy jednoczesnym braku możliwości rezygnacji z jakiegokolwiek z nich. Dodatkowo część dyrektorów nie umie delegować zadań i dlatego bierze na siebie ich wykonanie. Doskonale ilustruje to wypowiedź jednego z dyrektorów w badaniach Bristowa i współpracowników:

Byłem w szkołach, gdzie dyrektor naprawiał krany. Jest tyle rzeczy, które tylko ty potrafisz zrobić – ktoś inny powinien naprawiać krany. Chodzi o robienie rzeczy, które wykorzystują twoje przygotowanie zawodowe, zrozumienie i doświadczenie – rzeczy, które tylko ty potrafisz zrobić¹³.

Niestety bywa inaczej – w wielu miejscach dyrektor, przekonany o tym, że tylko on potrafi odpowiednio wykonać określone zadania, nie przekazuje ich innym osobom do realizacji, co przy nawale rzeczywistych dyrektorskich obowiązków jeszcze pogarsza sytuację.

Badacze hiszpańscy w przedstawionych poniżej charakterystykach roli zawodowej dyrektora szkoły upatrują obserwowaną od dłuższego czasu w tym kraju niechęć do jej podejmowania. Wśród najważniejszych przyczyn takiego stanu rzeczy wymieniają takie aspekty, jak:

- podwójna rola jako reprezentanta administracji i przedstawiciela społeczności szkolnej,
- braki w zakresie systemu szkolenia dyrektorów,
- ograniczona autonomia i decyzyjność w zakresie rozstrzygnięcia spraw,

¹¹ *Ibidem*.

¹² Ch. Day, J. Møller, D. Nusche, B. Pont, *The Flemish (Belgian) approach to system leadership*, [w:] *Improving school leadership: Case studies on school leadership*, red. B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, 2008, s. 164, <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf> (dostęp: 5.03.2015).

¹³ M. Bristow, G. Ireson, A. Coleman, *A life in the day of a headteacher: A study of practice and well-being*, National College of School Leadership (NCSL) UK, kwiecień 2007, s. 68, www.ncsl.org.uk (dostęp: 2.04.2015).

- brak motywatorów finansowych,
- znaczne obciążenie obowiązkami o charakterze biurokratycznym¹⁴.

Wreszcie najnowsze badania TALIS wskazują, iż w Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich biorących udział w badaniu, aż 72% dyrektorów gimnazjów doświadcza znacznego obciążenia pracą¹⁵.

Ogólnie nieradzenie sobie z obowiązkami zawodowymi przy jednoczesnym niedostatku czynników chroniących, na przykład wsparcia społecznego w pracy, prowadzi do stresu zawodowego, a w dłuższej perspektywie wypalenia zawodowego.

Wydawać by się mogło, iż ze względu na wagę społeczną problemu i potencjalny negatywny wpływ zestresowanego i wypalonego dyrektora na pracę placówki, którą zarządza, będziemy dysponować wieloma danymi dotyczącymi tego problemu. Okazuje się jednak, iż jest inaczej. Pomimo że personel pedagogiczny szkół to jedna z najlepiej przebadanych grup zawodowych pod względem stresu i wypalenia zawodowego, to dyrektorzy placówek edukacyjnych są bardzo słabo zdiagnozowaną grupą w tym zakresie.

Scott Bauer i Loran Stephenson stwierdzają, że oprócz wpisanych w pracę dyrektora stresorów zawodowych – takich jak konflikt ról, niejednoznaczność roli oraz przeładowanie zadaniami – wpływ na pojawienie się wypalenia zawodowego ma jego funkcjonowanie w relatywnej izolacji¹⁶. Tego typu problem w znaczącym stopniu dotyczy dyrektorów rozpoczynających pierwszą pracę na stanowisku kierowniczym.

W kontekście pracy dyrektora szkoły Friedman proponuje teorię **rozbieżności efektywności zawodowej** (*professional efficiency discrepancy*)¹⁷. Teoria ta zakłada znaczącą rozbieżność między wysokimi oczekiwaniami dyrektora względem własnej efektywności zawodowej a realiami miejsca pracy, które nie pozwalają na tak skuteczną i wydajną pracę.

Jest wiele typologii stresorów zawodowych w pracy dyrektora szkoły. Z reguły konstruuje się je na podstawie badań wykonywanych w konkretnych krajach. Przenoszenie uzyskanych wyników do innych kręgów społeczno-kulturowych musi być bardzo przemyślane, a typologia za każdym razem adaptowana do konkretnego kontekstu. Przykładowo Marc Borg i Richard Riding, na podstawie badań przeprowadzonych na Maltcie, wyodrębnili następujące źródła stresu dyrektorów szkół pogrupowane w cztery kategorie: brak wsparcia i konieczność roz-

¹⁴ A. Bolívar-Botía, R. Bolívar-Ruano, *Schools principals in Spain: From manager to leader*, „International Journal of Education” 2011, t. 3, nr 1.

¹⁵ K. Hernik, K. Malinowska, R. Piwowarski, J. Przewłocka, M. Smak, A. Wichrowski, *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

¹⁶ S.C. Bauer, L. Stephenson, *op.cit.*

¹⁷ I.A. Friedman, *op.cit.*

wiązywania konfliktów, brak zasobów, przeciążenie pracą, warunki pracy i obowiązki zawodowe¹⁸.

Zjawisko wypalenia zawodowego zwykle jest definiowane jako rezultat oddziaływania szczególnie silnych bądź długotrwale występujących stresorów zawodowych, z którymi pracownik nie potrafi sobie poradzić¹⁹. Badania nad tym zjawiskiem doprowadziły do określenia trzech jakościowych wymiarów wypalenia zawodowego, które stanowią osiowe wymiary najbardziej znanego konstruktu tego zjawiska (rysunek 2).

Wyczerpanie emocjonalne

(ang. *emotional exhaustion*)

– ma związek ze znacznym obciążeniem emocjonalnym związanym z pracą oraz poczuciem, że własne zasoby emocjonalne są na wyczerpaniu²⁰. Wymiar ten najczęściej bywa w literaturze traktowany jako zasadniczy dla całego konstruktu²¹. Emocjonalny składnik wypalenia zawodowego. Doświadczanie wyczerpania emocjonalnego często koreluje z występowaniem zaburzeń psychosomatycznych i negatywnych zachowań zdrowotnych (np. picie alkoholu czy paleniem papierosów).

Obniżone osobiste

zaangażowanie

(ang. *lower personal*

accomplishment) –

definiowane jako poczucie braku kompetencji i sukcesu zawodowego²². Osoby doświadczające tego wymiaru wypalenia zawodowego żyją w poczuciu, że ich praca na rzecz innych nie przynosi oczekiwanych rezultatów, a one same nie mają odpowiednich predyspozycji do odgrywania ról zawodowych. Ten wymiar wypalenia zawodowego ma charakter poznawczy (związany z myśleniem, przekonaniami).

Cynizm

(ang. *depersonalization*,

cynicism) – we wcześniejszych koncepcjach dotyczył stosunku do klientów instytucji, w której jest się zatrudnionym (np. uczniów czy wychowanków).

Pracownicy przejawiający depersonalizację mają tendencję do zdystansowanego i niezaangażowanego traktowania innych osób²³.

Depersonalizację zasadniczo ujmuje się jako rezultat wyczerpania emocjonalnego²⁴.

Ten aspekt wypalenia zawodowego stanowi – wykraczając poza osobę, której dotyczy wypalenie – jego interpersonalny wymiar.

Rysunek 2. Trójczynnikowa koncepcja wypalenia zawodowego autorstwa Ch. Maslach

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ch. Maslach, *op.cit.*

¹⁸ M.G. Borg, R.J. Riding, *Occupational stress and job satisfaction among school administrators*, „Journal of Educational Administration” 1993, t. 31, nr 1, s. 4–21.

¹⁹ Ch. Maslach, *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, PWN, Warszawa 2000, s. 13–31.

²⁰ M. Chang, *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, „Educational Psychology Review” 2009, t. 21, nr 3, s. 193–218.

²¹ *Ibidem*; A. Krawulska-Ptaszyńska, *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 3, s. 403–410.

²² P.W. Corrigan, P.E. Holmes, D. Luchins, B. Buican, A. Basit, J.J., Parks, *Staff burnout in psychiatric hospital: A cross-lagged panel design*, „Journal of Organizational Behavior” 1994, t. 15, nr 1, s. 65–74.

²³ M. Chang, *op.cit.*; C. Noworol, T. Marek, *Typology of burnout: Methodology modeling of the syndrome*, „Polish Psychological Bulletin” 1993, t. 24, nr 4, s. 319–326.

²⁴ A. Krawulska-Ptaszyńska, *op.cit.*

Jak widać, wypalenie zawodowe z jednej strony będzie dotyczyć samego dyrektora i jego osobistego i zawodowego funkcjonowania (dwa pierwsze wymiary). Z drugiej strony będzie się przekładać na to, w jaki sposób dyrektor traktuje pracę, którą wykonuje, i ludzi, z którymi spotyka się w pracy (wymiar cynizmu). Niewątpliwie zatem wypalenie zawodowe jest zjawiskiem niepożądanym stanowiącym zarówno poważny osobisty problem dyrektora, jak i stawiającym pod poważnym znakiem zapytania wypełnianie przez niego funkcji przywódczej.

Po drugiej stronie wypalenia – dobrostan psychospołeczny dyrektora

Trudno traktować pracę dyrektora szkoły jako przekleństwo, źródło obciążeń zawodowych, które z pewnością przełożą się na wypalenie zawodowe. Po jednej stronie kontinuum będziemy mieć dyrektorów wypalonych zawodowo, którzy nie radząc sobie z wymaganiami roli, doświadczają stanu wypalenia i ponoszą osobiste tego skutki, a wtórnie coraz gorzej radzą sobie z obowiązkami. Po drugiej stronie znajdują się jednak dyrektorzy, którym praca przynosi satysfakcję, a oni sami czują się zdrowi i zadowoleni. Stan ten w literaturze dotyczącej funkcjonowania człowieka, szczególnie w kontekście zawodowym, nazywany bywa zwykle dobrostanem (*wellbeing*)²⁵. Michael Bristow i współpracownicy, omawiając problematykę higieny psychicznej dyrektorów szkół, zwracają uwagę, iż stan taki to nie po prostu brak stresu czy choroby, lecz coś znacznie więcej – stan charakteryzujący się wieloma emocjami o ładunku dodatnim, co w kontekście zawodowym oznaczać będzie satysfakcję z własnej pracy i optymizm w odniesieniu do jej skutków²⁶. W pewnym uproszczeniu dobrostan w kontekście środowiska pracy można utożsamiać z zaangażowaniem (*work engagement*). Jest ono rozumiane jako pozytywny, związany z pracą stan charakteryzujący się energią działania oraz poświęceniem swoim obowiązkom zawodowym (składają się na nie znaczenia, entuzjazm i chęć podejmowania wyzwań)²⁷. Wymiary zaangażowania można wyraźnie przeciwstawić omówionemu wcześniej wypaleniu zawodowemu. Energetyczność można traktować jako przeciwieństwo wyczerpania emocjonalnego, poświęcenie jako przeciwieństwo depersonalizacji (cynizmu)²⁸.

²⁵ C.W. Day, G. Stobart, P. Sammons, A. Kington, Q. Gu, R. Smees, T. Mujtaba, *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*, DfES Research Report 2006, RR743, London DfES, www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR743.pdf.

²⁶ M. Bristow, G. Ireson, A. Coleman, *op.cit.*

²⁷ J.J. Hakanen, A.B. Bakker, W.B. Schaufeli, *Burnout and work engagement among teachers*, „Journal of School Psychology” 2006, t. 43, nr 6, s. 495–513.

²⁸ *Ibidem*.

W praktyce zajmowanie się też pozytywną stroną funkcjonowania oznacza, że nie powinniśmy się koncentrować jedynie na tych działaniach, które zapobiegają problemom (na przykład przeciwdziałającym wypaleniu zawodowemu), ale także na tych rozwijających pozytywną stronę funkcjonowania psychospołecznego dyrektora.

Gdy przywództwo edukacyjne staje się patologiczne

W innym ujęciu należy zwrócić uwagę, że działania dyrektorów szkół bywają również obciążeniem (stresorem) dla nauczycieli, którzy są ich podwładnymi. To z kolei oznacza, że pojawia się ryzyko, iż dyrektorzy będą mieli negatywny wpływ na jakość pracy nauczycieli, a tym samym jakość wszystkich ważnych procesów, które występują w szkole.

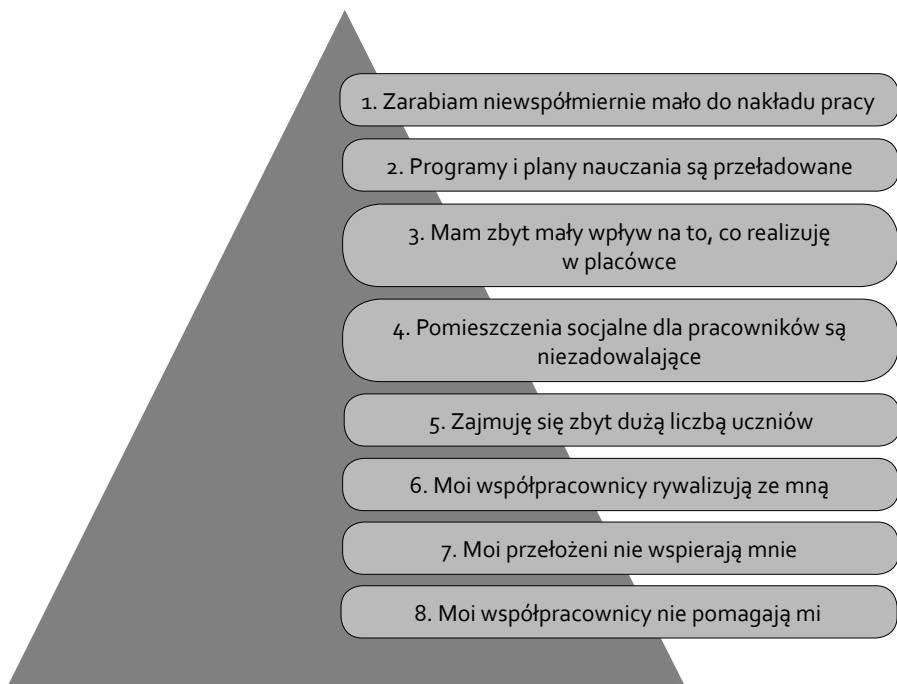
Populacyjne badania polskich nauczycieli wskazują, że wśród ośmiu najbardziej obciążających elementów psychospołecznego środowiska pracy dwa wynikają bezpośrednio z działania lub niepodejmowania działania przez dyrektorów²⁹. Chodzi tu o obciążenia znajdujące się na miejscu trzecim (poczucie zbyt małego wpływu na to, co się dzieje w szkole) oraz siódmym (brak wsparcia ze strony przełożonych). Dodatkowo pojawiają się tam przynajmniej trzy obciążenia, na które dyrektor szkoły może mieć pośredni wpływ – są to zarobki niewspółmierne do nakładu pracy, przeładowanie planów i programów nauczania oraz niski komfort pomieszczeń socjalnych (rysunek 3).

W skrajnym przypadku działania przywódcze dyrektora szkoły mogą przerozdzic się w mobbing kierowany przeciwko pracownikom. Sytuacja taka jest bardzo poważna, gdyż mobbing i wrogie zachowania w pracy są jednymi z poważniejszych – najgroźniejszych pod względem skutków – stresorów zawodowych. Przekładają się one na zdrowie psychiczne, fizyczne oraz funkcjonowanie zawodowe pracowników, którzy są ich ofiarami. Szczególnie ważne konsekwencje dotyczą zdrowia psychicznego: obejmują one szeroki zakres problemów, które mogą występować u ofiar mobbingu w pracy – od zaburzeń psychosomatycznych, obniżoną samoocenę, po tak poważne konsekwencje jak depresja³⁰.

Konsekwencje mobbingu i wrogich zachowań nie ograniczają się do osoby, która ich doświadcza. Wpływają one pośrednio (na funkcjonowanie zawodowe

²⁹ J. Pyżalski, D. Merecz, *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Impuls, Kraków 2010, s. 53–74.

³⁰ A. Mościcka-Teske, M. Drabek, *Mobbing w środowisku pracy nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Impuls, Kraków 2010, s. 77–98.



Rysunek 3. Ranking obciążeń organizacyjnych występujących w środowisku pracy nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Pyżalski, D. Merecz, *op.cit.*, s. 53.

pracowników) i bezpośrednio (przez związki na przykład z absencją chorobową, fluktuacją kadry itd.) na funkcjonowanie organizacji, w której wystąpiły. Przyczyn zależności między narażeniem na mobbing i niewłaściwym nieetycznym traktowaniem w miejscu pracy a występowaniem objawów wypalenia zawodowego należy poszukiwać w silnym negatywnym oddziaływaniu tych zjawisk na relacje interpersonalne oraz uderzaniu przez nie w podstawową potrzebę – niezbędną, by człowiek mógł efektywnie realizować swoje obowiązki i rozwijać się – potrzebę poczucia bezpieczeństwa w pracy³¹.

Mobbing określany jest przez klasyka problematyki Heinza Leymanna jako

terror psychiczny w miejscu pracy, który angażuje wrogie nastawienie i nieetyczne komunikowanie się (stosowanie w codziennych kontaktach w ramach stosunku pracy obelg, wyzwisk, pomówień, oszczerstw, krzyku itd.) systematycznie podtrzymywane przez jedną bądź kilka osób w stosunku do innej, co w konsekwencji spycha ofiarę do pozycji uniemożliwiającej

³¹ A. Mościcka-Teske, M. Drabek, J. Pyżalski, *Doświadczanie mobbingu i wrogich zachowań w miejscu pracy a występowanie objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Medycyna Pracy” 2014, t. 65, nr 4, s. 535–542.

jej obronę. Działania te zdarzają się często (co najmniej raz w tygodniu) i trwają przez dłuższy okres (co najmniej pół roku). Z uwagi na czas trwania i częstotliwość maltretowania to skutkuje zaburzeniami w sferze psychiki, zdrowia fizycznego i funkcjonowania społecznego ofiary³².

Wbrew powszechnym opiniom grupą zawodową szczególnie zagrożoną mobbingiem w miejscu pracy są pracownicy sektora edukacyjnego. Psychospołeczne uwarunkowania pracy nauczycieli i wysoki wskaźnik bezrobocia w tym zawodzie to czynniki, które mogą indukować pojawianie się wrogich relacji w miejscu pracy.

Informacji dotyczących mobbingu w miejscu pracy możemy poszukiwać w wynikach badań przeprowadzonych przez Europejską Fundację na rzecz Praw Pracowniczych Warunków Życia i Pracy. Objęto nimi prawie 30 tysięcy pracowników z 31 krajów³³. Potwierdzają one szczególną wiktymizację pracowników sektora edukacyjnego. Odsetek poddanych mobbingowi pracowników w tym sektorze wyniósł 6,5%.

W Polsce badaniem nauczycieli pod względem narażenia na mobbing w miejscu pracy zajmował wcześniej się Centralny Instytut Ochrony Pracy (CIOP)³⁴. Naukowcy z tego ośrodka przebadali 1098 nauczycieli zatrudnionych w 120 placówkach oświatowo-wychowawczych na terenie czterech dużych miast. W badaniach posłużono się polską adaptacją kwestionariusza Einarsena The Negative Acts Questionnaire (NAQ). Jako kryterium diagnostyczne przyjęto pojawianie się wrogich zachowań przynajmniej raz w tygodniu przez co najmniej sześć miesięcy. Odsetek ofiar mobbingu wśród polskich nauczycieli wyniósł 9,7%. Do najczęściej stosowanych praktyk dręczenia, jakich doświadczały badani, należały nadmierne kontrolowanie pracy, obciążanie obowiązkami zawodowymi, zlecanie pracy poniżej kompetencji oraz ignorowanie opinii i poglądów podwładnych. Ustalono również średni czas trwania nękania w pracy – dla badanych nauczycieli wynosił on około trzech lat. Ten naprawdę długi okres potwierdza tym samym negatywne oddziaływanie zjawiska.

Najczęściej pojawiające się zachowania o charakterze mobbingu ze strony przełożonych, których doświadczają polscy nauczyciele, to krytykowanie pracy bez podawania wskazówek, jak praca powinna być wykonana. Badani przyznawali, że przełożony przydzielał im zadania zawodowe w sposób uniemożliwiający ich realizację (18% nauczycieli doświadczyło takich zachowań), nie udzielał wsparcia i pomocy, gdy były one potrzebne (16%), wiele razy sprawdzał, co

³² H. Leymann, *The content and development of mobbing at work*, „European Journal of Work and Organizational Psychology” 1996, t. 5, nr 2, s. 165–184.

³³ A. Parent-Thirion, E.F. Macias, J. Hurley, G. Vermeylen, *Fourth European Working Conditions Survey*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin 2007.

³⁴ M. Warszevska-Makuch, *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*, „Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka” 2008, nr 5, s. 6–9.

i jak robią respondenci, nie stosując takich standardów wobec innych pracowników (13%), kwestionował podejmowane przez respondentów decyzje zawodowe i redukowało znaczenie ich opinii w sprawach, na których się znają (12%), a także uniemożliwiał nauczycielom wypowiadanie się we własnych sprawach i/lub sprawach organizacji, w których mieli prawo głosu (12%) oraz ostentacyjnie ignorował i lekceważył pracowników (doświadczył tego co dziesiąty nauczyciel)³⁵. Generalnie działań spełniających kryteria mobbingu doświadcza około 7% polskich nauczycieli³⁶.

Podsumowując, należy uznać mobbing za swoistą „antykompetencję” dyrektora szkoły. Osoba, które podejmuje działania o tym charakterze, nawet w sytuacji kiedy w innych obszarach zarządzania szkołą będzie odnosić sukcesy, to i tak zbuduje patologiczne relacje w miejscu pracy oraz instytucję, która będzie funkcjonować w sposób daleki od optymalnego. Nie jest możliwe, by osoby doświadczające mobbingu – w tym przypadku nauczyciele – potrafili pomimo doświadczania konsekwencji w obszarze zdrowia psychicznego prawidłowo realizować obowiązki dydaktyczne i wychowawcze. Agnieszka Mościcka i Marcin Drabek dokonali przeglądu literatury naukowej wskazującej na wiele problemów w funkcjonowaniu zawodowym pracownika doświadczającego mobbingu³⁷. Wśród najważniejszych należy wymienić tutaj częstsze konflikty interpersonalne ze współpracownikami, spadek poziomu zadowolenia z pracy (a nawet chęć zmiany zawodu czy miejsca pracy), rutynę w wykonywaniu zadań oraz zmniejszenie kreatywności w wypełnianiu zadań zawodowych. Co istotne z punktu widzenia pracy nauczyciela, emocje związane z doświadczaniem mobbingu mogą prowadzić do zachowań agresywnych wobec podopiecznych. Zatem agresja ze strony dyrektora szkoły może „przechodzić na niższy poziom” i wpływać na to, że relacje nauczyciel–uczeń przestają być prawidłowe i zaczynają być nacechowane wrogością.

Warto wreszcie zwrócić uwagę na to to, że wrogie zachowania występujące w pracowniczych relacjach nie zawsze muszą być na tyle długotrwałe i intensywne, aby mogły być definiowane jako *bullying*. Wspomniane wcześniej badania wykazały, że tego typu zachowań w miejscu pracy doświadcza około 63% polskich nauczycieli³⁸. Nie oznacza to jednak, że dyrektor nie powinien posiadać świadomości ich występowania i konsekwencji oraz wiedzy dotyczącej tego, jak im przeciwdziałać i jak reagować, gdy występują.

Wreszcie rolą dyrektora jest także to, by potrafił on zapobiegać i interweniować w przypadku tak zwanego mobbingu horyzontalnego – czyli takiego,

³⁵ A. Mościcka-Teske, M. Drabek, *op.cit.*

³⁶ A. Mościcka-Teske, M. Drabek, J. Pyżalski, *op.cit.*

³⁷ A. Mościcka-Teske, M. Drabek, *op.cit.*

³⁸ *Ibidem.*

gdzie sprawcami strukturalizowanej agresji zawodowej wobec pracownika będą inni nauczyciele. Tego typu sytuacje wcale nie są rzadkością w polskiej szkole. Do najczęstszych przejawów mobbingu ze strony współpracowników w polskich szkołach należą: obmawianie innych, podważanie zdania w sprawach, na których pracownik się zna, złośliwe uwagi i dowcipy, unikanie mobbowanego pracownika i rozpowszechnianie plotek na jego temat³⁹.

Wyraźnie widać, że funkcjonowanie w zakresie zdrowia psychicznego samego dyrektora oraz to, czy potrafi on i tworzy środowisko pracy sprzyjające zdrowiu psychicznemu i dobrostanowi innych osób, to naczynia połączone. Nie ma zatem sensownego przywództwa edukacyjnego, gdy sam dyrektor, ale też cały system przygotowania zawodowego dyrektorów oraz organizacji ich pracy nie będzie wspierał zdrowego funkcjonowania w zakresie zdrowia psychicznego osób pełniących funkcję zawodową dyrektora placówki edukacyjnej.

Co z tego wynika dla praktyki?

Pomimo że higiena psychiczna dyrektora szkoły wydaje się ważnym tematem, to z utilitarnego punktu widzenia tematyce tej poświęcono stosunkowo niewiele uwagi, przynajmniej w kontekście zwartych pozycji literaturowych, traktujących te kwestie w sposób pogłębiony⁴⁰. Szczególnie niewiele informacji znajdziemy, jeśli będziemy poszukiwać pozycji poświęconych wspieraniu rozwoju i zdrowia psychicznego dyrektorów, w takim rozumieniu problemów, jak pokazano to w niniejszym rozdziale. Dokonano zatem próby usystematyzowania różnych rozwiązań, które są, czy mogą lub nawet powinny być stosowane w tym obszarze.

Higiena psychiczna i samorozwój jako elementy kształcenia wstępnego i doksztalcania dyrektorów

Dyrektorzy szkół są zwykle kształceni w zakresie teorii i metodyki dotyczącej przygotowania do pełnienia funkcji, którą mają objąć.

Z punktu widzenia wspierania dobrostanu dyrektorów i dbałości o ich zdrowie psychiczne warto programy takiego szkolenia i doskonalenia zawodowego uzupełniać o problematykę higieny psychicznej. Najlepiej, aby były to zajęcia dające dyrektorowi impuls do autodiagnozy, umiejętności analizy własnego

³⁹ *Ibidem*; A. Mościcka-Teske, M. Drabek, J. Pyżalski, *op.cit.*

⁴⁰ Por. M. Bristow, G. Ireson, A. Coleman, *op.cit.*

psychologicznego funkcjonowania w pracy zawodowej. Posiadający takie umiejętności dyrektor będzie potrafił na wczesnym etapie wykryć problemy w tym obszarze i albo samemu podjąć odpowiednie działania zaradcze, albo skorzystać ze wsparcia. Ten ostatni aspekt, czyli źródła i rodzaje wsparcia, także powinien stanowić element szkolenia zawodowego. W szczególności niezbędna jest zatem wiedza dotycząca przyczyn i przejawów stresu i wypalenia zawodowego oraz radzenia sobie z tymi zjawiskami zarówno na poziomie jednostkowym (czyli co dyrektor może zrobić sam), jak i organizacyjnym (czyli jak organizować pracę, by była ona relatywnie mniej stresująca dla pracowników). Ważne jest, aby te ostatnie działania prowadzić zgodnie z metodologią wypracowaną jako dobra praktyka, gdyż ich prowadzenie w sposób nieprzygotowany i chaotyczny przynosi zwykle więcej szkody niż pożytku⁴¹. Poza tym warto pracować na zaznaczonej wcześniej pozytywnej stronie funkcjonowania zawodowego dyrektorów, koncentrując się na uczeniu rozpoznawania tych wydarzeń i elementów w pracy, które traktować należy jako salutogenne (wspierające). Najważniejszym elementem na poziomie indywidualnym jest tutaj równowaga praca–dom. Przykładowo w badaniach, które przeprowadzili Bristow i współpracownicy, dyrektorzy stwierdzili, że kluczowe czynniki nagradzające w ich pracy to możliwość wpływu na rozwój innych i osobiste relacje z innymi osobami⁴². Nie wydaje się jednak, że każda osoba pełniąca stanowisko dyrektora szkoły potrafi sama tego typu korzystne aspekty zauważyć lub realistycznie je ocenić. Przykładowo realia sytuacji mogą sprawić, iż zmiany w otoczeniu społecznym nie są tak znaczące, jak ich dyrektor nierealistycznie oczekuje. W tej sytuacji podjęcie takich kwestii w kształceniu wstępnym i doksztalcaniu dyrektorów wydaje się bardzo istotne. W szerszym kontekście w procesie kształcenia dyrektor powinien być traktowany jako rozwijająca się i pracująca nad sobą osoba, a nie rzemieślnik, który zostanie przyuczony do wykonywania określonych czynności.

Literatura poświęcona uczeniu się i zmianie także w kontekście przywództwa zaznacza rolę samorozwoju każdej osoby, która chce przewodzić innym. W jednej ze swoich książek Peter Senge i współpracownicy podkreślają, iż bycie liderem wymaga samopoznania – „musisz poznać prawdziwe znaczenie życia, nim staniesz się świetnym liderem. Musisz zrozumieć siebie na początku”⁴³. Bycie prawdziwą ludzką istotą zdaniem wymienionych tu autorów jest kluczowym aspektem współczesnego przywództwa. Wskazują oni jednocześnie, iż rozwój osobowy lidera to proces długotrwały, który wymaga znacznego wysiłku. Pod-

⁴¹ Por. K. Puchalski, E. Korzeniowska, *Struktura, strategię i metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Impuls, Kraków 2010, s. 133–154.

⁴² M. Bristow, G. Ireson, A. Coleman, *op.cit.*

⁴³ P. Senge, C.O. Scharmer, J. Jaworski, B.S. Flowers, *Presence: Human purpose and the field of the future*, Cambridge MA, Society of Organizational Learning, Cambridge MA 2004, s. 186.

stawowym warunkiem pozytywnych zmian rozwojowych jest przeanalizowanie własnych kompetencji oraz praktyk wdrażanych w czasie realizacji szeroko rozumianych obowiązków zawodowych. Tylko taka analiza może być podstawą do zmiany postaw, rezygnacji z praktyk, które nie są najlepsze, a czasami nawet dysfunkcyjne, oraz wprowadzania lepszych rozwiązań praktycznych w obszarze przywództwa.

Jednym z przetestowanych rozwiązań służących w dużej mierze autorefleksji jest coaching wykorzystywany we wspieraniu zarówno początkujących dyrektorów, jak i dyrektorów z dłuższym stażem (doświadczonych)⁴⁴. Nie można w szkoleniu pomijać także takich aspektów, jak planowanie własnej pracy, zarządzanie czasem bądź efektywne delegowanie zadań czy wręcz samego przywództwa (*distributed leadership*).

Generalnie bez względu na swój charakter zajęcia powinny dotyczyć sfery aksjologicznej, osobistych wartości kogoś, kto ma wykonywać zawód dyrektora. Powinny także polegać na poznawaniu samego siebie, własnych mocnych i słabych stron oraz wykorzystaniu takiej wiedzy w praktyce. Takie ujęcie obecne jest w obszarze szóstym modelu kształcenia w ramach projektu „Przywództwo edukacyjne”, poświęconego przygotowaniu do pełnienia funkcji zawodowej dyrektora w kontekście indywidualnego radzenia sobie z jej wymaganiami.

Zapewnienie dyrektorom wsparcia społecznego

Kluczową sprawą jest to, by dyrektorzy szkół nie pozostawali sami z problemami, które wynikają z wypełniania roli zawodowej. Dyrektor izolowany, osamotniony w sytuacjach, kiedy pojawiają się zawodowe trudności, poniesie poważne szkody psychospołeczne, a czasami podejmie również błędne decyzje, opierając się często na doświadczanych emocjach i niewystarczającej wiedzy.

Wyniki badań wskazują, że sensowne przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu dyrektorów powinno bazować głównie na działaniach polegających na tworzeniu sieci wsparcia dla dyrektorów (wsparcie to powinno pochodzić od innych osób piastujących podobne stanowiska – czyli innych dyrektorów szkół)⁴⁵. Warto zatem budować zarówno formalne, jak i nieformalne możliwości wymiany doświadczeń między osobami zajmującymi stanowiska przywódcze w oświacie. Samo zróżnicowanie doświadczenia zawodowego i stażu pracy będzie stanowić podstawę kolektywnej mądrości umożliwiającej wsparcie dyrektorów

⁴⁴ J. Patti, A. Holzer, R. Stern, M.A. Brackett, *Personal, professional coaching: Transforming professional development for teacher and administrative leaders*, „Journal of Leadership Education” 2012, t. 11, nr 1, s. 263–274.

⁴⁵ S.C. Bauer, L. Stephenson, *op.cit.*

w konkretnych przypadkach. Często zresztą uczestniczenie w tego typu sieciach tworzy podwaliny osobistych relacji, które okazują się nieocenione w problemowych sytuacjach. Tego typu wsparcie umożliwia też kontakt z ekspertami i specjalistami kursów przygotowujących dyrektorów do pracy już po zakończeniu właściwego szkolenia.

Takie rozwiązania nie są łatwe do implementacji – wymagają zmiany mentalności w zakresie myślenia o błędach i słabościach dyrektora. Trudno jest je wprowadzać przy dosyć powszechnym przekonaniu, iż kompetentny dyrektor nie ma prawa przeżywać chwil wątpliwości, słabości czy przeciążenia, a prośba o pomoc i wsparcie to oznaka tego, iż nie nadaje się on do pełnienia swojej funkcji.

Podsumowując, można wymagać od dyrektorów wiele – warto jednak pamiętać, że to tylko ludzie i bez odpowiedniego przygotowania i wsparcia trudno będzie im odgrywać rolę supermana.

Bibliografia

- Bauer S.C., Stephenson L., *The role of isolation in predicting new principals' burnout*, „International Journal of Education Policy and Leadership” 2010, t. 5, nr 9, www.ijepl.ca (dostęp: 6.10.2014).
- Bolívar-Botía A., Bolívar-Ruano R., *Schools principals in Spain: From manager to leader*, „International Journal of Education” 2011, t. 3, nr 1.
- Borg M.G., Riding, R.J., *Occupational stress and job satisfaction among school administrators*, „Journal of Educational Administration” 1993, t. 31, nr 1, s. 4–21.
- Bristow M., Ireson G., Coleman A., *A life in the day of a headteacher: A study of practice and well-being*, National College of School Leadership (NCSL) UK, kwiecień 2007, www.ncsl.org.uk (dostęp: 2.04.2015).
- Chang M., *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, „Educational Psychology Review” 2009, t. 21, nr 3, s. 191–218.
- Corrigan P.W., Holmes P.E., Luchins D., Buican B., Basit A., Parks J.J., *Staff burnout in psychiatric hospital: A cross-lagged panel design*, „Journal of Organizational Behavior” 1994, t. 15, nr 1, s. 65–74.
- Daniels G., French S., *Work-life balance of managers, professionals and head teachers: A report for the NAHT*, 2006, <http://www.naht.org.uk/EasysiteWeb/getresource.axd?AssetID=3205>.
- Day C.W., Stobart G., Sammons P., Kington A., Gu Q., Smees R., Mujtaba T., *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*, DfES Research Report 2006, RR743, London DfES, www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR743.pdf (dostęp:).
- Day Ch., Møller J., Nusche D., Pont B., *The Flemish (Belgian) approach to system leadership*, [w:] B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, *Improving school leadership: Case stud-*

- ies on school leadership, 2008, <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf> (dostęp: 9.11.2013).
- Friedman I.A., *Burnout in School Principals*, „Social Psychology of Education” 2002, nr 5, s. 229–251.
- Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B., *Burnout and work engagement among teachers*, „Journal of School Psychology” 2006, t. 43, nr 6, s. 495–513.
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A., *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Herzberg J.T., *Foundations in human services practice: A generalist perspective on individual, agency, and community*, Pearson Education, Upper Saddle River 2015.
- Kaczmarek-Śliwińska M., *Public relations w przestrzeni mediów społecznościowych. Działania organizacji i jej pracowników*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2013.
- Kaczmarek-Śliwińska M., *Media społeczne: szansa dla wychowania*, [w:] *Cyberbullying. Zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2012.
- Krawulska-Ptaszyńska A., *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 3, s. 403–410.
- Leymann H., *The content and development of mobbing at work*, „European Journal of Work and Organizational Psychology” 1996, t. 5, nr 2, s. 165–184.
- Maslach Ch., *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, PWN, Warszawa 2000.
- Mościcka-Teske A., Drabek M., *Mobbing w środowisku pracy nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Impuls, Kraków 2010, s. 77–98.
- Mościcka-Teske A., Drabek M., Pyżalski J., *Doświadczenie mobbingu i wrogich zachowań w miejscu pracy a występowanie objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Medycyna Pracy” 2014, t. 65, nr 4, s. 535–542.
- Morris J., Feldman D., *The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor*, „Academy of Management Review” 1996, t. 21, nr 4, s. 986–1010.
- Noworol C., Marek T., *Typology of burnout: Methodology modeling of the syndrome*, „Polish Psychological Bulletin” 1993, t. 24, nr 4, s. 319–326.
- Parent-Thirion A., Macías E.F., Hurley J., Vermeylen G., *Fourth European Working Conditions Survey*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin 2007.
- Patti J., Holzer A., Stern R., Brackett M.A., *Personal, professional coaching: Transforming professional development for teacher and administrative leaders*, „Journal of Leadership Education” 2012, t. 11, nr 1, s. 263–274.
- Puchalski K., Korzeniowska E., *Struktura, strategie i metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Impuls, Kraków 2010, s. 133–154.

- Pyżalski J., Merecz D., *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Impuls, Kraków 2010.
- Pyżalski J., Plichta P., *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Rotherham A., *Achieving teacher and principal excellence: A guidebook for donors*, Philanthropy Roundtable, Washington 2008.
- Rutherford C., *Teacher leadership and organizational structure. The implications of restructured leadership in an Edison school*, „Journal of Educational Change” 2006, nr 7, s. 59–60.
- Senge P., Scharmer C.O., Jaworski J., Flowers B.S., *Presence: Human purpose and the field of the future*, Cambridge MA, Society of Organizational Learning, Cambridge MA 2004.
- Tucker P.D., Young M.D., Koschoreck J.W., *Leading research-based change in educational leadership preparation: An introduction*, „Journal of Research on Leadership Education” 2012, nr 7, s. 155–171.
- Warszewska-Makuch M., *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*, „Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka” 2008, nr 5, s. 6–9.

Redaktor prowadzący
Jadwiga Makowiec

Adiustacja językowo-stylistyczna
Józefa Kunicka-Synowiec

Korektor
Katarzyna Jagieła

Skład i łamanie
Katarzyna Mróz-Jaskuła

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, 12-663-23-82, fax 12-663-23-83

Spektrum problemów podejmowanych przez Autorów niniejszej publikacji można z powodzeniem włączyć w obecne debaty oświatowe toczące się nie tylko w Polsce, lecz także na całym świecie. Nawet najlepsze nowe koncepcje zawiodą jednak w praktyce, jeśli będą się wywodzić z obcych naszej tradycji kontekstów interpretacyjnych i uwarunkowań kulturowych, odmiennej historii oświaty, innych systemów wartości uznawanych przez społeczeństwo oraz ze zróżnicowanych warunków ekonomicznych i gospodarczych. Redaktor naukowy tomu postawił sobie ambitny cel: opracowanie nowego paradygmatu przywództwa, który w spójny sposób wyznaczyłby ramy przywództwa edukacyjnego. To trudne zamierzenie jest konieczne w wypracowaniu swoistych dla polskiej sytuacji oświatowej wzorców uwzględniających zarówno potrzebę czasu, jak i rodzimą tradycję; wyzwania globalizacji i lokalne potrzeby.

Przyjęte przez Autorów poszczególnych rozdziałów różne ujęcia i perspektywy pozwalają odbiorcy lepiej zrozumieć wieloaspektowość przywództwa edukacyjnego w specyficznych dla rodzimej oświaty uwarunkowaniach, poznać szanse zalecanych nowych rozwiązań oraz zmierzyć się z możliwymi ograniczeniami, a w rezultacie – sprawniej się poruszać po meandrach zarządzania i działalności organizacyjnej celem zmiany rzeczywistości instytucji oświatowych i całego systemu edukacji z uwzględnieniem kryteriów jakościowych.

dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ

Zebrane artykuły tworzą wielobarwny, wielogłosowy, a dzięki temu bogaty obraz współczesnego przywództwa edukacyjnego. Autorów łączy jedna istotna cecha – umiejętność swobodnego poruszania się w świecie teorii i praktyki edukacyjnego przywództwa. Niniejszą publikację spośród innych opracowań podejmujących podobną problematykę wyróżnia przede wszystkim umiejętność łączenia tego, co „teoretyczne”, z tym, co „praktyczne”. Nie mamy więc do czynienia z poradnikiem, który dostarcza prostych rozwiązań bardzo skomplikowanych problemów. Nie jest to również napisane hermetycznym językiem dzieło przeznaczone dla wąskiego grona akademickich badaczy przywództwa w edukacji. Można powiedzieć, że ta książka jest wartościowa i potrzebna zarówno teorii, jak i praktyce edukacyjnej.

dr hab. Henryk Mizerek, prof. UWM



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



UNIWERSYTET
JAGIELLOŃSKI
W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

WYDAWNICTWO

UNIwersytetu
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

ISBN 978-83-233-3961-8



9 788323 339618